



Fundação Universidade Federal de Rondônia
Núcleo de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras
Mestrado Acadêmico em Letras



ANA CAROLINA LOVO VIANA

**UM GESTO DE LEITURA SOBRE O INSTRUMENTO LINGUÍSTICO
“LIBRAS EM CONTEXTO” NO PROCESSO DE GRAMATIZAÇÃO DA
LIBRAS**

Porto Velho

2023

ANA CAROLINA LOVO VIANA

**UM GESTO DE LEITURA SOBRE O INSTRUMENTO LINGUÍSTICO
“LIBRAS EM CONTEXTO” NO PROCESSO DE GRAMATIZAÇÃO DA
LIBRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Élcio Aloisio Fragoso. Linha de Pesquisa: Estudos Descritivos e aplicados de Línguas e Linguagens.

Porto Velho

2023

Catalogação da Publicação na Fonte
Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR

V614g Viana, Ana Carolina Lovo.
Um gesto de literatura sobre o instrumento linguístico "Libras em contexto" no processo de gramatização da libras / Ana Carolina Lovo Viana. - Porto Velho, 2023.

77 f.: il.

Orientação: Prof. Dr. Élcio Aloisio Fragoso.

Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Letras - PPGML. Núcleo de Ciências Humanas. Fundação Universidade Federal de Rondônia.

1. Instrumento linguístico. 2. Gramatização. 3. Sujeito Surdo. 4. Libras em Contexto. I. Fragoso, Élcio Aloisio. II. Título.

Biblioteca Central

CDU 81-13(043.3)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
MESTRADO EM LETRAS

LISTA DE VERIFICAÇÃO

ANA CAROLINA LOVO VIANA

UM GESTO DE LEITURA SOBRE O INSTRUMENTO LINGUÍSTICO “LIBRAS EM CONTEXTO” NO PROCESSO DE GRAMATIZAÇÃO DA LIBRAS

Dissertação apresentada em 21 de novembro de 2023 ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras (PPGML) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) como um dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pela banca examinadora constituída pelos docentes:

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Elcio Aloisio Fragoso, Presidente da Banca e Orientador (UNIR);

Professor Dr. Lucas Martins Gama Khalil, Membro Interno ao Programa (UNIR);

Professora Dra. Angela Corrêa Ferreira Baalbaki, Membro Externa (UERJ);

Professora Dra. Claudia Regina Castellanos Pfeiffer, Membro Externa (UNICAMP)



Documento assinado eletronicamente por **ELCIO ALOISIO FRAGOSO, Coordenador(a)**, em 21/11/2023, às 12:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **LUCAS MARTINS GAMA KHALIL, Docente**, em 21/11/2023, às 12:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Claudia Regina Castellanos Pfeiffer, Usuário Externo**, em 21/11/2023, às 12:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Angela Corrêa Ferreira Baalbaki, Usuário Externo**, em 21/11/2023, às 12:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unir.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1527088** e o código CRC **FE58F1E1**.

AGRADECIMENTOS

Meu Maior agradecimento é a Deus que me deu a grande oportunidade de cursar o Mestrado na Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Passei dois anos dedicados a esta pesquisa, foi uma luta muito grande, com muito estudo e esforço. Por essa razão, quero agradecer a algumas pessoas que me acompanharam de maneira muito especial durante este percurso de leitura e escrita desta dissertação.

Primeiramente, eu agradeço aos meus pais pelo tempo, pelo apoio e pela paciência no cuidado com o meu filho, enquanto eu estava fazendo minha pesquisa. O meu agradecimento vai especialmente ao meu pai pela atenção, interesse e preocupação em me ver evoluir em minha trajetória acadêmica. Ele me fortaleceu com seu carinho e apoio.

Em segundo lugar, e não menos importante, agradeço ao Prof. Dr. Élcio Fragoso por ter aceitado o desafio em me aceitar como orientanda, mesmo eu sendo de outra linha de pesquisa. Seu empenho e dedicação em me conduzir com delicadeza para que eu fizesse os deslocamentos necessários, e assim pudesse conceber os conceitos da Análise de Discurso, como também sua articulação com a História das Ideias Linguística - HIL. Seu apoio e profissionalismo foram primordiais para que eu pudesse formular e produzir esta dissertação.

Agradeço à professora Elielza Reis da Silva na tradução da Libras para o português escrito da minha dissertação, assim como a interpretação das orientações, dos livros e artigos, bases teóricas imprescindíveis para que eu pudesse desenvolver e escrever minha pesquisa de acordo com os conceitos da AD. A professora Elielza e o professor Élcio estabeleceram uma parceria nas orientações direcionando o meu entendimento sobre o sujeito, o discurso, a história, e a Língua.

Agradeço aos mestres Surdos, Magno Prates e Greice Kelly, primeiros a escolherem a teoria da AD como linha de pesquisa. Abriram o caminho para que Surdos, como eu, pudessem perceber outros sentidos da história da educação dos sujeitos Surdos, bem como da Língua brasileira de sinais – Libras.

Minha gratidão ao Prof. Me. Magno Prates por ter me adicionado ao grupo de AD composto por sujeitos Surdos que pesquisam e estudam esta teoria.

Agradeço ao meu amigo, professor João Vitor Aguiar por me informar e apoiar sobre os acontecimentos acadêmicos.

Agradeço à Prof^a. Dr. Lene Reis por me transmitir energias positivas nas horas que sucumbia ao desânimo.

Agradeço ao grupo de Pesquisa GPeCheli por me adicionarem, as postagens dos PDFs dos livros e artigos ajudaram bastante em minha pesquisa.

Agradeço à Prof^a Me. Myrna Salerno, professora Surda da UFRJ, uma das autoras do material Libras em Contexto, que muito contribui para o ensino - aprendizagem da Libras. Suas conversas me incentivaram a continuar escrevendo, mesmo nos momentos em que a ansiedade e a depressão me fragilizavam.

Agradeço à Prof^a. Dr. Angela Baalbaki pela generosidade em me enviar a foto da versão atual do Libras em contexto. Da mesma forma, agradeço à Paula Tosti, intérprete da UERJ, por ter me enviado a foto da versão antiga do Libras em Contexto.

Para finalizar os meus agradecimentos quero abrir um parêntese especial para agradecer especialmente ao meu filho João Lucas Lovo, ele é autista, suporte 3, e do seu modo, sempre esteve ao meu lado, me motivando com o seu sorriso e alegria!

*"A gaivota cresceu e voa com suas próprias asas.
Olho do mesmo modo com que poderia escutar.
Meus olhos são meus ouvidos. Escrevo do mesmo
modo que me exprimo por sinais. Minhas mãos
são bilíngues. Ofereço-lhes minha diferença".*

Emmanuele Laborit

RESUMO

Esta pesquisa tomou como objeto de estudo o material Libras em Contexto, formulado e produzido para o ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) - para sujeitos não surdos. O material é composto por livro do professor e do estudante, em suas primeiras edições, cuja capa era de cor azul, o livro do professor vinha acompanhado de fita VHS, posteriormente, as demais edições, tanto o livro do professor quanto o livro do aluno, ambos em cor verde, vieram acompanhados de DVD. Nossa pesquisa está fundamentada na articulação teórica entre a Análise de Discurso (AD), de vertente materialista, fundada nos trabalhos de Michel Pêcheux, na década de 1960, na França, e a História das Ideias Linguísticas (HIL), projeto inicialmente coordenado, na década de 1980, por Sylvain Auroux, na França, e por Eni Orlandi, no Brasil. Ressaltamos que nos fundamentamos nessa articulação porque elas consistem no aparato teórico-metodológico direcionado para descrever e interpretar, numa perspectiva discursiva e histórica, os processos de elaboração, instrumentalização e transmissão dos saberes metalinguísticos. (COLOMBAT et al, 2017). Além disso, o projeto AD/HIL da Universidade Federal do Piauí (UFPI) tem sido base para a institucionalização do curso Letras/Libras, no Brasil¹. Tomamos o material Libras em Contexto por entendermos que se trata de um instrumento linguístico importante no processo de gramatização da língua brasileira de sinais. Nosso gesto de leitura sobre o material será direcionado para as condições de produção do processo de gramatização da Libras, como também sobre os efeitos de sentidos na produção e formulação do material. Fizemos, desta forma, com o objetivo de delinear o processo de gramatização da Libras e sua relação com o sujeito Surdo, como também com o sujeito não surdo. Prosseguindo nosso gesto de leitura sobre o Libras em Contexto, analisamos sua formulação e produção para compreendermos seu discurso e os possíveis sentidos na formulação da metodologia produzida para o ensino da Libras. Por fim, fizemos recortes para analisarmos aspectos discursivos que o caracterizam como instrumento linguístico.

Palavras-chave: Instrumento Linguístico. Gramatização. Sujeito Surdo. Libras em Contexto.

¹ LOPES, M.A institucionalização do curso de licenciatura em Letras-Libras no Brasil: língua, sujeitos e sentidos”. In: Língua e instrumentos linguísticos, Campinas, SP, n.42, p. 57-71, jul-dez, 2018

ABSTRACT

The object of this research was the material *Libras em Contexto* (Libras in Context), formulated and produced for teaching Brazilian Sign Language (Libras) to non-deaf subjects. The material consists of a teacher's book and a student's book. In its first editions, the cover of which was blue, the teacher's book was accompanied by a VHS tape; later editions, both the teacher's book and the student's book, both green, were accompanied by a DVD. Our research is based on the theoretical articulation between Discourse Analysis (DA), a materialist approach founded on the work of Michel Pêcheux in France in the 1960s, and the History of Linguistic Ideas (HIL), a project initially coordinated in the 1980s by Sylvain Auroux in France and Eni Orlandi in Brazil. We emphasize that we are based on this articulation because they consist of the theoretical-methodological apparatus aimed at describing and interpreting, from a discursive and historical perspective, the processes of elaboration, instrumentalization and transmission of metalinguistic knowledge (COLOMBAT et al, 2017). In addition, the AD/HIL project at the Federal University of Piauí (UFPI) has been the basis for the institutionalization of the Letras/Libras course in Brazil. We used the *Libras em Contexto* material because we believe it is an important linguistic tool in the process of grammatizing Brazilian sign language. Our reading of the material will focus on the conditions of production of the grammatization process of Libras, as well as the effects of meanings in the production and formulation of the material. We have done this with the aim of outlining the process of grammatizing Libras and its relationship with the Deaf subject, as well as with the non-Deaf subject. Continuing our reading of *Libras em Contexto*, we analyzed its formulation and production in order to understand its discourse and the possible meanings in the formulation of the methodology produced for teaching Libras. Finally, we made clippings to analyze discursive aspects that characterize it as a linguistic instrument.

KEYWORDS: Linguistic tool. Grammatization. Deaf Subject. Libras in Context.

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise de Discurso
CPESM	Compêndio para o Ensino dos Surdos Mudos
FD	Formação discursiva
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Inclusão de Surdos
FIP	Faculdade de Porto Velho
HIL	História das Ideias Linguísticas
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LSF	Língua de Sinais Francesa
Libras	Língua brasileira de sinais
MEC	Ministério da Educação
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UPE	Universidade de Pernambuco

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 – Iconografia dos Signaes dos surdos-mudos.....	20
Imagem 02 – Curso Básico	29
Imagem 03 - As condições de produção da obra Libras em Contexto.....	33
Imagem 04 - Compêndio para o ensino de Surdos-Mudos	39
Imagem 05 – Linguagem das Mãos.....	39
Imagem 06 – Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da Libras.....	40
Imagem 07 – Dicionário Libras Ilustrado.....	40
Imagem 08 - Deit-Libras.....	41
Imagem 09 - Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: a Libras em suas mãos.....	41
Imagem 10 - Libras em Contexto Material do estudante 2002.....	48
Imagem 11 – Libras em Contexto Material do estudante versão atual.....	49
Imagem 12 – Libras em Contexto Sumário.....	50
Imagem 13 – Orientações para o professor.....	51
Imagem 14 - Recorte do material Libras em Contexto.....	53
Imagem 15 – Orientações para o estudante.....	55
Imagem 16 – Evite falar durante as aulas.....	56
Imagem 17 - Discurso das orientações do Livro do estudante de Libras.....	58
Imagem 18 - Discurso das resoluções do II Congresso de Milão.....	58
Imagem 19 - Configurações da(s) mão(s).....	59
Imagem 20 – UNIDADE 1 – Saudação Apresentação.....	61
Imagem 21 – UNIDADE 2 – Quando, onde.....	61
Imagem 22 - A quem se destina o Livro do aluno.....	64
Imagem 23 - Situação 1 "O Encontro".....	66
Imagem 24 - Como começar um diálogo em inglês entre duas pessoas se conhecendo (conversa informal).....	69
Imagem 25 – Parte I: Compreensão da LIBRAS.....	70
Imagem 26 - Parte II: Desempenho em LIBRAS.....	72

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
CAPÍTULO I – A REVOLUÇÃO TECNOLÓGICA DA GRAMATIZAÇÃO E O PROCESSO DE GRAMATIZAÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS.	18
CAPÍTULO II – LIBRAS EM CONTEXTO: SUAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO COMO INSTRUMENTO LINGUÍSTICO NO PROCESSO DE GRAMATIZAÇÃO DA LIBRAS	26
CAPÍTULO III – LIBRAS EM CONTEXTO – FORMULAÇÃO E PRODUÇÃO.....	48
CAPÍTULO IV: ANÁLISE DO FUNCIONAMENTO DO DISCURSO DO MATERIAL LIBRAS EM CONTEXTO	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
REFERÊNCIAS.....	76

APRESENTAÇÃO

Eu, Ana Carolina Lovo Viana, nasci surda profunda, em virtude da rubéola que minha mãe adquiriu na gravidez. A partir do diagnóstico após o meu nascimento, meus pais assumiram um combate para que eu adquirisse a fala por meio de inúmeras terapias de fala, por essa razão sou surda bilíngue. Mas durante todo esse processo eu me sentia como única pessoa surda no mundo, pois não tinha contato com outras pessoas Surdas².

Aos seis anos de idade aprendi a ler e a escrever em português, embora sentisse muita dificuldade na escola por ser a única surda. Pelo fato de me sentir sempre deslocada essa dificuldade se estendia também no meu meio familiar, formado por pessoas não-surdas. Apesar de minha mãe se esforçar para se comunicar comigo e buscar outros recursos para que eu a compreendesse.

Um fato muito marcante na minha trajetória como pessoa surda é que não me sabia surda, pois todo o meu contato era com pessoas não-surdas. Como eu usava o aparelho auditivo e falava, eu não me identificava como pessoa surda, pois sempre estudei com pessoas não-surdas, apesar delas me tratarem com distanciamento, que hoje sei ser preconceito. Por estudar em escolas de pessoas não-surdas e porque a escola não utilizava uma metodologia adequada para o meu ensino-aprendizagem, enquanto pessoa surda, quando cheguei ao 5º ano do ensino fundamental, embora soubesse ler e escrever (ou pensava que sabia), não compreendia, nem acompanhava, os conteúdos, como os demais alunos.

Nos anos 2000, foi implantada a educação inclusiva no Brasil e a partir disso as escolas, principalmente as públicas, desenvolveram projetos para melhor ensinarem às pessoas com deficiência. Aqui em Porto Velho a Escola “21 de Abril” era um dos polos que atendia alunos surdos em salas bilíngues, por essa razão, saí da escola particular na qual eu estudava, e me transferi para essa escola inclusiva. Estudei nela o ensino fundamental do 6º ao 9º ano, lá, em contato com Surdos sinalizantes, fluentes em Libras, com professores que explicavam o conteúdo das disciplinas em Libras, a partir disso tudo passou a fazer sentido para mim porque pude compreender o que antes não compreendia, me levando a concluir que fui interpelada pela Língua brasileira de sinais – Libras. Dito isso, posso dizer de outro modo, baseada em

² Utilizaremos surdo – usado com “s” minúsculo, para se referir à sua condição audiológica de não ouvir – e Surdo, com “S” maiúsculo, para representá-lo como sujeito cultural e político, destacando que são termos marcados ideologicamente pela comunidade Surda.

Althusser: “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia”. Então, é legítimo dizer que com os estudos da teoria da AD estou pouco a pouco fazendo os deslocamentos necessários para compreender os seus conceitos e dizer que sou Sujeito Surdo, sujeito à língua e à história.

No meu ensino médio, mesmo com a implantação da educação inclusiva, eu cursei sem a participação do tradutor/intérprete de Libras, tive que buscar o apoio com uma professora fluente em Libras para conseguir cursar e acompanhar os conteúdos. Em relação ao ensino superior também não foi diferente, pois cursei, pagando com os recursos dos meus pais, uma intérprete de Libras.

Dando continuidade à minha trajetória, em 2003 entrei no Curso de Pedagogia na Faculdade de Porto Velho (FIP), me formei em 2007. No Curso, conheci e aprendi como exercer a minha função como pedagoga. Ao concluir a minha licenciatura, fui chamada para trabalhar com crianças surdas, foi uma experiência enriquecedora, pois pude realizar com elas, enquanto professora Surda, um ensino bilíngue. Apesar que, no ambiente da escola, mesmo com professores, ditos bilíngues, as reuniões eram realizadas em Língua Portuguesa, sem a interpretação da Libras para mim. Desse modo, a minha trajetória sempre foi marcada pelas barreiras da língua, mesmo em ambientes, cujo profissionais soubessem Libras. Mesmo assim, nunca desisti.

Em 2018, prestei concurso para a Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Passei em quinto lugar ficando na reserva, para o 6º lugar, depois de algum tempo fui convocada para assumir como professora efetiva. Foi uma conquista inigualável, diante de todo o processo de rejeições, barreiras e preconceitos que enfrentei durante todo o decorrer da minha vida. Dando prosseguimento no meu percurso acadêmico, enfrentei mais um desafio, o mestrado. Devido à pandemia, tive que fazer de forma remota, por outro lado, tinha a participação do intérprete de Libras, o que facilitou a minha compreensão dos conteúdos, embora tivesse que buscar outros recursos para estabelecer, de fato, o meu aprendizado, pois como diz Orlandi (1996): interpretação é um gesto e é marcado pela incompletude.

Quando iniciei o meu mestrado estava trabalhando com outra teoria, porém, por outras razões, me identifiquei com a teoria da Análise de Discurso (AD) e dei continuidade ao meu mestrado na perspectiva teórica da AD articulada com a História das Ideias Linguísticas (HIL).

Com os estudos sobre AD tenho percebido que precisarei fazer deslocamentos para poder compreender os sentidos de seus conceitos, pois, até então minha pesquisa, tinha outro título, outro orientador, e estava fundamentada na perspectiva da linguística. Uma língua não tem uma filiação pré-determinada. A Libras enquanto objeto de estudo não está inserida em uma única teoria. Na AD o conceito de língua é outro, conjuga a língua com a história na

produção de sentidos. Por meio da AD compreendi a historicidade que me constitui como sujeito Surdo, também pude entender o processo da gramatização da Libras e por isso busquei na minha pesquisa fazer um gesto de leitura sobre o instrumento linguístico que sempre utilizei em minhas aulas de Libras, o material Libras em Contexto. Faço parte dessa historicidade, por ser Surda, pois fiz o curso para instrutor de Libras, ministrei muitos cursos básicos de Libras para não-surdos e utilizei e continuo utilizando esse material didático, objeto da minha pesquisa. Observo que há nele outros sentidos, diferente de como eu o concebia antes. Por isso, ter sido interpelada pela teoria da AD me leva a refletir sobre mim enquanto sujeito Surdo, a historicidade que constitui a língua, e no meu caso, principalmente a Libras, como também as condições de produção do discurso que incluem o contexto sócio-histórico e ideológico. Essa perspectiva me foi possibilitada por essa teoria. Portanto, posso dizer que estou no processo de deslocamento, pois já percebi que por meio da teoria da AD é possível analisar o discurso, com método e procedimentos, como analista, pois, por esses meios, há como avistar um objeto discursivo, como também as formações discursivas que o compõem.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa tomou como objeto de estudo e análise o material *Libras em contexto*, material produzido em 1997, sua primeira edição, para o ensino da Língua brasileira de sinais (Libras). Tomamos esse material por entendermos que se trata de um instrumento linguístico formulado para o ensino da Libras.

Nesse sentido, tomaremos a Análise de Discurso (AD), de vertente materialista, fundada nos trabalhos de Michel Pêcheux, de linha francesa, e a História das Ideias Linguísticas (HIL), projeto coordenado, na década de 80, por Sylvain Auroux, na França, e por Eni Orlandi, no Brasil. A articulação da História das Ideias Linguísticas com a Análise de Discurso é importante porque a AD concebe o conceito de “instrumento linguístico” de outro modo do que foi formulado por Auroux (2014), isto é, para ele a gramatização está vinculada, de certo modo, ao conceito de instrumento linguístico: “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”. Na articulação da AD com a HIL o instrumento linguístico é considerado em seu funcionamento, ou seja, o funcionamento da linguagem e não apenas a instrumentalização de uma língua. Por isso, consideramos significativo as tomarmos como base teórica de nossa pesquisa.

Estruturamos nosso trabalho da seguinte forma: no primeiro capítulo, abordaremos o processo de gramatização das línguas orais como também o da Libras, para que desse modo possamos delimitar o nosso objeto de análise. Nessa perspectiva, traremos acontecimentos pertinentes à historicidade da educação de surdos no Brasil para que possamos compreender as condições de produção do processo de gramatização da Libras.

No segundo capítulo, adentraremos em nosso objeto de pesquisa - *Libras em Contexto*, na tentativa de compreendermos os efeitos de sentidos na produção e organização deste material. Traremos a sua historicidade e condições de produção de sua formulação.

No terceiro capítulo, analisaremos a formulação e produção do material *Libras em contexto* com o objetivo de compreendermos o discurso, a linguagem e os possíveis sentidos relacionados ao sujeito surdo e ao sujeito não-surdo na formulação da metodologia utilizada para o ensino da Libras.

No quarto capítulo, trabalharemos na análise discursiva dos recortes do material *Libras em Contexto* com o objetivo de o reconhecermos como instrumento linguístico no processo de gramatização da Libras.

Por fim, refletiremos sobre o funcionamento discursivo do material *Libras em Contexto* como um instrumento linguístico para além do dicionário e da gramática. Tomamos para esta reflexão o que diz Orlandi:

elaborei esse conceito de ‘funcionamento discursivo’ a partir dos princípios teóricos propostos por Pêcheux e através dele pude empreender uma análise de marcas formais que me remetessem à formação ideológica. Nesse sentido, considero relevante para qualquer análise de discurso a observação disso que chamo seu funcionamento. (ORLANDI, 1996, p. 125).

Nesse sentido, percebemos a importância de uma análise discursiva sobre o material *Libras em Contexto*, um material didático formulado para o ensino da Libras. Desse modo, consideramos de extrema relevância, tanto para os sujeitos Surdos, quanto para os sujeitos não-surdos, refletirem, por meio dessa pesquisa, os modos de funcionamento discursivo e a formação ideológica desse material.

CAPÍTULO I – A REVOLUÇÃO TECNOLÓGICA DA GRAMATIZAÇÃO E O PROCESSO DE GRAMATIZAÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS.

A nossa pesquisa tem como objeto o material Libras em Contexto, formulado para o estudo e ensino da Língua brasileira de sinais (Libras). Tomamos este material por considerá-lo um instrumento linguístico, pois apresenta em sua tessitura as transferências tecnológicas citadas por Auroux (2014) em suas considerações sobre o processo de gramatização das línguas orais. Abordaremos no decorrer deste capítulo que essas transferências também ocorrem com a Libras, mesmo sendo uma língua viso-espacial.

Primeiramente, trataremos do processo de gramatização das línguas orais, para depois nos voltarmos para o mesmo processo na Libras.

Auroux (2014) considera que a escrita foi fundamental para o aparecimento da ciência da linguagem. Ele também nos traz algumas considerações sobre a história dos conhecimentos linguísticos. Por conseguinte, entendemos que o saber linguístico é análogo às competências e habilidades formais da língua, isto é, está relacionado a sua estrutura; enquanto que o conhecimento linguístico refere-se ao discurso e sua dimensão política e ideológica presentes na linguagem.

Nesse sentido, Auroux (2014) divide a história dos conhecimentos linguísticos em três categorias:

- 1- Os que visam a constituir uma base documentária para a pesquisa empírica;
- 2- Os que são homogêneos à prática cognitiva de que derivam;
- 3- Os que têm um papel fundador. (AUROUX, 2014, p. 11)

A respeito do saber linguístico Auroux (2014) nos traz dois sentidos, no primeiro esse saber é epilinguístico e no segundo é metalinguístico. Segundo ele, na passagem do epilinguístico para o metalinguístico é que ocorreu o nascimento das ciências da linguagem.

O saber linguístico é múltiplo e principia naturalmente na consciência do homem falante: Ele é epilinguístico, não colocado por si na representação, antes de ser metalinguístico, isto é, representado, construído e manipulado como tal (AUROUX, 2014, p. 17)

Ainda em relação ao saber linguístico Auroux (2014) considera que o nascimento do saber linguístico “tem sua fonte no fato de que a escrita, fixando a linguagem, objetiva a

alteridade e a coloca diante do sujeito como um problema a resolver. Essa alteridade pode ter muitas fontes: pode provir da antiguidade de um texto canônico, de palavras ou textos estrangeiros que é preciso transcrever” (p.25). O autor também aborda sobre a origem de uma tradição linguística podendo ela ser espontânea ou resultar de uma transferência tecnológica. Ainda segundo Auroux (2014, p.32), “as grandes transformações dos saberes linguísticos são, antes de tudo, fenômenos culturais que afetam o modo de existência de uma cultura do mesmo modo que delas procedem”.

Nessa direção, ocorrem transformações importantes referentes às ciências da linguagem denominados por Auroux (2014) de fato da gramatização, segundo ele, no período que vai do século V até ao século XIX aconteceu um processo de gramatização massiva das línguas do mundo, considerado por ele, depois da revolução da escrita, como a segunda revolução técnico-linguística.

Não se deve tomar a segunda revolução técnico-linguística no sentido em que se entende revolução em um modelo das ciências como propõe T.Kuhn, como uma mudança brutal que faz passar de um estado de ciência normal a um outro estado. [...] (AUROUX, 2014, p.62)

Desse modo, para compreendermos o processo de gramatização, se faz necessário sabermos o seu conceito, segundo Auroux (2014, p. 65): “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”.

A respeito da gramática, o autor já citado, diz que ela deve ser entendida como um instrumento linguístico, pois “não é uma simples descrição da linguagem natural”. Assim como o dicionário em que o domínio da maioria das palavras é impossível.

No processo de gramatização ocorre uma transferência de tecnologia de uma língua para outras línguas, denominadas por Auroux (2014) de endotransferência e exotransferência; linguisticamente chamada de endogramatização e exogramatização. Ele define a endotransferência como a tecnologia em que o sujeito nativo é autor da transferência, por outro lado, na exotransferência o autor da transferência é o estrangeiro que a realiza para outras línguas desconhecidas sem a escrita.

A origem da gramática latina corresponde a uma endogramatização e a uma endotransferência cultural (a partir do grego). Acontece o mesmo para a gramatização dos vernáculos europeus; mesmo se estrangeiros desempenham às vezes um papel importante, a transferência é sempre endossada pela comunidade nacional. [...] Na ausência da tradição linguística, ninguém

inventa uma para descrever uma língua viva que não conheça. É completamente diferente para os missionários (ou exploradores, ou, atualmente, os lingüistas) que gramaticalizam vernáculos sem escrita: estamos no caso de uma exogramatização (e quando se trata de propagar a doutrina religiosa de uma exotransferência) (AUROUX, 2014, p. 76-77)

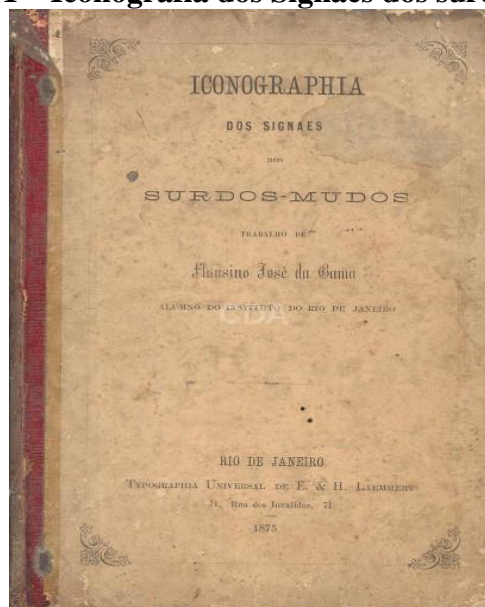
Nessa perspectiva, nos voltaremos para o processo de gramatização da Língua brasileira de sinais para que assim possamos retomar a nossa pesquisa sobre a obra Libras em Contexto como instrumento linguístico para o ensino da Libras.

A Iconographia dos Signaes dos surdos-mudos cujo autor é um Surdo chamado Flausino José Gama, é considerada, por Prates (2020), como também por Costa (2021), como a primeira obra no processo de gramatização da Libras:

Voltaremos nosso olhar para o processo de gramatização da Língua brasileira de sinais cuja primeira obra foi Iconographia dos Signaes dos surdos-mudos. Ela foi escrita por um autor Surdo chamado Flausino José da Gama” (PRATES, 2020, p.68).

O processo de gramatização da Libras tem início, principalmente, com a publicação do livro Iconografia dos Sinais dos Surdos-mudos, em 1875, cujo autor surdo se chamava Flausino José da Gama. O livro era uma espécie de dicionário composto por 399 sinais ilustrados com imagens referentes ao vocabulário formulado, de acordo com a condição de produção da época, nesta formulação havia uma mistura tanto da Língua de sinais dos surdos franceses (trazida por E. Huet) quanto da Língua de sinais dos surdos brasileiros” (COSTA, 2021, p.37).

Imagem 01 – Iconografia dos Signaes dos surdos-mudos³



³ Imagem disponível em: <https://www.catalogodasartes.com.br> Acesso: 26/01/23

Nota-se que se trata de um instrumento linguístico, ou seja, um dicionário, com os sinais referentes à época, portanto, de acordo com as condições de produção daquele período. Consideramos importante fazermos um panorama deste período para compreendermos a história que constitui o sujeito Surdo e o processo de gramatização da Libras.

Iniciaremos nosso panorama com a história do autor Surdo, da considerada primeira obra no processo de gramatização da Libras, Flausino José da Costa Gama.

De acordo com Sofiato e Reily (2011), Flausino era aluno do então Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1869, aos 18 anos. O diretor do Instituto, Tobias Leite lhe deu a função de repetidor, ou seja, ele tinha de assistir à aula e depois repetir as lições do professor aos alunos que tinha sob a sua responsabilidade. Também era de sua função o acompanhamento dos alunos no recreio e o seu retorno à sala de aula. Também acompanhava os visitantes do Instituto, pernoitava com os outros alunos, corrigia os exercícios dados pelo professor e fazia a sua substituição quando necessário. Dessa maneira, cada disciplina tinha o seu repetidor.

Sobre a formulação da obra produzida por Flausino as autoras citadas destacam o apoio do diretor Tobias Leite e ressaltam que ele ao ver a obra de outro autor Surdo, francês, professor do Instituto de Paris, chamado Pélissier, sentiu o desejo de reproduzir as estampas para os surdos-mudos (denominação dos surdos da época) brasileiros. A obra foi publicada em 1875. Nos chama a atenção o fato das autoras destacarem que por causa da formulação e publicação dessa obra foi criado um mito na origem da Libras acerca da autoria de Flausino e de sua produção.

O livro de Flausino foi impresso em 1875, de acordo com Gama (1875), embora em muitas referências encontremos a data equivocada de 1873. Sua divulgação foi promovida de forma tão eficaz que até nos dias atuais sabemos de sua existência, apesar dos poucos exemplares que sobreviveram em circulação. Não menosprezando a sua importância em termos históricos, culturais e linguísticos, podemos inferir que, por meio da elaboração e concretização dessa obra, se criou um mito na história da origem da língua brasileira de sinais acerca de Flausino e da sua produção” <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300006> (SOFIATO e REILY, 2011).

Em vista disso, precisamos trazer o que diz a AD a respeito da função-autor para podermos discordar das autoras que apontam, de certa maneira, a desconfiança ou uma espécie de apagamento sobre a autoria de Flausino, quando dizem que se criou um mito sobre a produção de sua obra e, de certo modo, questionando pela obra ser citada até os dias atuais. Assim, para a AD a autoria é uma função do sujeito que implica uma inserção do sujeito na

história, uma posição dele no contexto histórico-cultural. Orlandi (2001) diz que, “aprender a se representar como autor é assumir, diante das instâncias institucionais, esse papel social na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor”.

No decorrer da história da educação de surdos ocorreram/ocorrem muitos apagamentos. Destacamos, além do fato acima citado ocorrido com o autor do primeiro instrumento linguístico, o II Congresso de Milão, de 1880, um acontecimento mundial na educação de surdos. Por meio dele ficou decidido, pelos não-surdos, que os surdos da época deveriam ser oralizados⁴, isto é, deveriam aprender a falar, ignorando, apagando, os aspectos pertinentes a surdez e o que constitui o sujeito Surdo.

Nota-se na historicidade da educação de surdos a presença de muitos não-surdos, principalmente da área religiosa, atuando em sua formação acadêmica, como Pedro Ponce de Leon que ensinou surdos da nobreza espanhola a falarem para que tivessem direito a herança de suas famílias. Outro que também se destacou foi Charles-Michel de L’Epée, francês que fundou a primeira escola de surdos no mundo. Ele privilegiava a Língua Francesa escrita, ou seja, ele buscava que o aluno aprendesse a língua francesa e para isso criou sinais metódicos para ensinar aos surdos da época. Inclusive, em sua época a educação de surdos foi aclamada como a época de ouro da educação de surdos. Pois os surdos conseguiam cargos, antes ocupados apenas por ouvintes. Outro fato é que os surdos educados pelo Instituto de Paris ao se formarem, alguns, se tornavam multiplicadores, fundando escolas para surdos pelo mundo, inclusive no Brasil.

Entretanto, a considerada época de ouro da educação de surdos foi interrompida por um acontecimento chamado de II Congresso de Milão, e nesse aspecto se faz necessário considerarmos as condições de produção do discurso daquela época para assim tratarmos esse acontecimento sob o ponto de vista discursivo. Baalbaki e Caldas (2018, p.3) nos dizem que *o século XIX foi marcadamente instituído por uma visão biologizante do corpo, ou daquilo que seria considerado um corpo normal saudável e produtivo*. Esse era o discurso predominante na época em que ocorreu o segundo congresso de Milão, em que foi determinado que a metodologia utilizada para a educação de surdos seria apenas o oralismo, sendo proibido o uso da língua de sinais. Segundo Baalbaki e Caldas (2018, p.1):

Nessa ocasião ficou demonstrado que os surdos não tinham problemas fisiológicos em relação ao aparelho fonador e emissão de voz, fato esse do qual derivou a premissa básica: os surdos não têm problemas para falar.

⁴ Oralismo: metodologia que defende a comunicação ocorra exclusivamente pela fala, sendo os sinais e o alfabeto manual proibidos (CHOI et al, 2011, p.9).

Baseando-se nessa premissa, a comunidade científica da época impôs que as línguas de sinais, ou linguagem gestual, conforme eram conhecidas, fossem definitivamente banidas das práticas educacionais e sociais dos surdos. Adotou-se o método de oralização.

Nessa perspectiva, Orlandi nos diz que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Desse modo, as condições de produção compreendem o que é material, institucional e imaginário. Assim, de acordo com o que foi determinado pelo Congresso de Milão, sob as condições de produção do discurso da época, foi estabelecido o modelo de educação para surdos no Brasil e no mundo. De acordo com Barbosa (2020, p. 78):

[...] o Instituto de Surdos-Mudos de Paris, que iniciou seu método de ensino pautado na língua de sinais, reconhecida pelo abade Michel de L'Épée – o qual também fora o responsável pela fundação da primeira escola de surdos no mundo e pelo reconhecimento do surdo como um ser humano não anormal, encerrava aquele período do gestualismos para dar início ao oralismo como princípio para a educação de seus alunos. Essa nova ótica de educação baseada no oralismo tinha seus alicerces fundados sobre a conclusão de que o surdo só poderia ser visto como ser humano desde que ele fosse oralizado, ou seja, desde que aprendesse a falar, ainda que aquela fala não tivesse significado para ele. A posição política de poder da França funcionou, pois, como um espelho no que concerne à educação de surdos, ditando, assim, o modelo da educação para pessoas surdas no Brasil e no mundo. Anos antes de acontecer o Congresso de Milão, os trajetos discursivos na história da educação de surdos já mostravam a forte inclinação do oralismo como método de ensino eleito para a educação desse sujeito.

Assim, ao explicitarmos as condições de produção da historicidade da educação de surdos nos deparamos com a presença marcante de pessoas não-surdas que parecem determinar como deve ser a sua educação. É nesse panorama que se dá o processo de gramatização da Libras. Ademais, a metodologia oralista, decidida no já citado II Congresso de Milão, provocou uma exclusão educacional dos sujeitos surdos durante um século. Entretanto, apesar disso, os surdos, em suas respectivas regiões, se organizaram para lutarem pelo respeito e reconhecimento das línguas de sinais. Os Surdos brasileiros lutaram pelo reconhecimento da Língua brasileira de sinais – Libras.

Sobre essa questão do reconhecimento da Libras, no Brasil, precisamos analisá-la sempre tendo em vista a formação social brasileira e o complexo de formações ideológicas, na história, em especial, a dos surdos. É muito intrigante quando pensamos em todos estes silenciamentos a que os surdos foram e são expostos, na história. Mas não podemos ceder a um

discurso que defende a militância pela militância. Precisamos compreender as condições de produção dos discursos para que possamos analisar o seu funcionamento ideológico.

Prates (2020) nos traz estes silenciamentos e apagamentos a que os surdos foram e são expostos, na história, quando analisa o artigo 1º do recorte da Lei de Libras:

Chamamos a atenção, em primeiro lugar, para a expressão “meio legal”: a língua é reconhecida somente em se tratando de comunicação e expressão; há então, um apagamento da Língua brasileira de sinais enquanto língua. Outro ponto a ser observado é em relação ao termo meio, ele nos direciona a pensar em “recurso” e mais uma vez apaga o sentido da Língua brasileira de sinais” (PRATES, 2020, p. 77).

Após a aprovação da Lei e o seu reconhecimento por meio do Decreto nº 5626/2005, outro acontecimento na educação dos surdos brasileiros, se iniciou a perspectiva para o seu cumprimento, principalmente no que diz respeito a formação de professores para o ensino da Libras. O Decreto prevê em seu capítulo III a formação do professor de Libras e do instrutor de Libras:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, os Surdos se organizaram para adquirirem essa formação para o ensino da Libras. Segundo Albres (2016) esse espaço para a formação do sujeito surdo foi sofrido, tornando-se, inclusive, um projeto governamental:

A preocupação inicial de professores de Libras vem sendo uma constante no âmbito educacional, a ponto de já ter se tornado um projeto governamental, como ‘Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos – PNAES’ (2002) com cursos de capacitação – Formação de instrutores de Libras no CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez e pela FENEIS – Federação Nacional de Educação e Inclusão de Surdos, e mais recentemente o curso superior em licenciatura Letras Libras (2006) (ALBRES, 2018, p.60)

Nessa direção, se faz necessário, além da formação dos professores de Libras, uma metodologia para esse ensino. Desse modo, a Federação Nacional de Educação e Inclusão de Surdos (FENEIS), entidade representativa da comunidade surda do Brasil, estabeleceu convênio com o Ministério de Educação e Cultura (MEC) para a publicação do material *Libras*

em Contexto, material didático, segundo Albres, (2016), formulado com a colaboração de muitos Surdos ligados a FENEIS e publicado por Tanya Amara Felipe, ouvinte, doutora em linguística, professora da Universidade de Pernambuco – UPE (aposentada), atualmente trabalha como professora do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, e por Myrna Salerno, Surda, mestre em linguística, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Desse modo, tomamos a AD que nos diz: “a Análise de Discurso trabalha com a materialidade da linguagem considerando duplo aspecto: o linguístico e o histórico, enquanto indissociáveis no processo de produção do sujeito do discurso e dos sentidos que o significam” (ORLANDI, 1996, p.37). Por essa razão, faremos um gesto de leitura do material *Libras em Contexto* e suas condições de produção como instrumento linguístico no processo de gramatização da Libras.

CAPÍTULO II – LIBRAS EM CONTEXTO: SUAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO COMO INSTRUMENTO LINGUÍSTICO NO PROCESSO DE GRAMATIZAÇÃO DA LIBRAS

Orlandi (2002, p.116) diz que “a produção de conhecimento científico se faz em condições históricas específicas e que entre elas estão as condições institucionais”. Por conseguinte, traçaremos o panorama histórico e institucional para assim delinear as condições de produção do material Libras em contexto.

A historicidade do sujeito Surdo brasileiro está imbricada com o reconhecimento da Libras, pois foi afetado ao lhe negarem o seu uso e os efeitos de sentido dessa negação trouxeram o propósito de uma identidade, historicamente constituída, de um sentido que o retire da posição de sujeito não humanizado por ser surdo, pois carrega em si a memória desde o dizer de Aristóteles:

O filósofo Aristóteles (384-322 a.C.) acreditava que quando não se falavam, conseqüentemente não possuíam linguagem e tampouco pensamento, dizia que: “... de todas as sensações, é a audição que contribuiu mais para a inteligência e o conhecimento..., portanto, os nascidos surdos-mudos se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão” (STROBEL, 2009, p. 18 -19).

Talvez esse dizer de Aristóteles tenha atravessado o imaginário da sociedade a respeito do sujeito Surdo, pois há ainda resquícios desse dizer na forma como o sujeito Surdo é estigmatizado e rotulado. Concordamos com Barbosa quando ela diz que se cria uma determinação discursiva a respeito do sujeito surdo. Assim, “cria-se, a nosso ver, uma determinação discursiva desse sujeito, em que o rótulo é uma pré-condição para a sua existência dentro de vários discursos...[...]”

Trouxemos esse discurso de Aristóteles por considerá-lo um fato determinante no imaginário sobre o sujeito Surdo. Outro fato preponderante na educação de surdos em termos de condições históricas, que afetam diretamente os processos de significação a respeito do sujeito Surdo brasileiro, conforme exposto anteriormente, foi o II Congresso de Milão, em 1880, pois ratificou a determinação discursiva a respeito desse sujeito, impondo, de certo modo, a figura, ou melhor, o imaginário de um ser inferior, rotulado e estigmatizado. Esses processos de significação no Brasil foi se constituindo por causa da nossa história de colonização, por isso o relacionamos com o II Congresso de Milão. Tomamos o texto de Orlandi sobre a Latência dos Sentidos na Pulsção da História. Os Sentidos da Colonização (2022) em que ela nos leva

a refletir sobre como o processo de colonização vai se processando e como o brasileiro e o Brasil vão sendo significados, sempre pelo Outro e no discurso-outro é materializado como lei do espaço social e da memória histórica, isso aconteceu com o Índio, na relação do europeu no processo de colonização, ao fazermos essa relação queremos dizer que do mesmo modo ocorreu com os sujeitos Surdos nessa relação histórica de colonização quando a língua de sinais foi proibida, há pistas nessa proibição no funcionamento da ideologia e a relação de forças. Desse modo, para concluirmos nossa reflexão sobre o Congresso de Milão e a colonização europeia do Brasil e como esse acontecimento afetou e determinou o imaginário a respeito do sujeito Surdo tomamos, novamente, o dizer de Orlandi (2022, p. 17):

É certo que, com o processo da colonização começou também o da descolonização. Há um ritmo no significar. Ritmo, que depende da relação da linguagem com a exterioridade. Que liga real da língua e real da história. É o pulso dessa nossa história que está em questão para mim quando penso a colonização, a descolonização, nos séculos XVI/ XIX, a constituição do Estado brasileiro, o século XX, e a mundialização no século XXI. Em que temos sentidos ora silenciados, ora produzidos, arrolados por processos de significação mergulhados na historicidade do dizer e do não dizer, de confrontos com a alteridade, arrebanhados no correr da história. (ORLANDI, 2022, p 17-18)

A decisão do Congresso de Milão, em 1880, em decidir pela oralização como metodologia de ensino para a educação de surdos perdurou durante um século, e essa decisão também foi adotada como metodologia de ensino no Brasil. Nessa direção, o efeito de sentido desse apagamento e silenciamento da Língua brasileira de sinais, funcionou, como diz Orlandi, como um fôlego para que os Surdos produzissem movimento materializado em luta, e assim conseguiram a aprovação da Lei de Libras, número 10. 436, no dia vinte e quatro (24) de abril de 2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação. Observa-se, que apesar da luta, a Libras não é reconhecida como língua, ela é colocada como meio de comunicação. Nessa direção, o decreto da Lei de Libras, número 5626/2005, regulamenta a Lei de Libras e dispõe em seus artigos e parágrafos como será a aplicação dessa Lei, desse modo, a Lei, em seu discurso institucional, coloca a Libras como disciplina curricular, estabelece a formação do professor de Libras e do instrutor de Libras, a formação do tradutor e intérprete de Libras. Enfim, percebe-se no discurso da Lei e do Decreto de Libras, mais uma vez, o apagamento e silenciamento do sujeito Surdo e da língua de sinais, entretanto, tomados pelo dizer de Orlandi (1995, p.22) podemos concluir que mesmo que a luta do Surdo brasileiro tenha se encaminhado para uma institucionalização da Libras, a língua é indiferente ao discurso, pois os processos discursivos institucionais são fundados na ilusão do imaginário da língua.

O linguista pode dizer que a língua é indiferente ao discurso, pois tem sua autonomia relativa, ela se rege por leis internas, o analista de discurso dirá, no entanto, que o discurso não é indiferente à língua. É o que diz Coutirne (1982) quando afirma que o discurso materializa o contato entre o ideológico e o linguístico, pois ele representa no interior da língua os efeitos das contradições ideológicas e manifesta a existência da materialidade linguística no interior da ideologia. (ORLANDI, 1995, p.22)

Apesar do equívoco e da evidência da língua no discurso institucional da Lei e do Decreto de Libras, a partir deles os sujeitos Surdos se posicionaram para que as políticas públicas fossem cumpridas. Nesse aspecto, a Federação Nacional para a Educação e Inclusão de Surdos (FENEIS), desempenhou um papel fundamental para contemplar um dos aspectos do Decreto da Lei de Libras sobre a formação do professor e ou instrutor de Libras.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com: professor de Libras ou instrutor de Libras⁵;
(<https://www.planalto.gov.br/ccivil> - Acesso em: 21/02/23)

Os Surdos, como também os não-surdos, que tivessem concluído o ensino médio, fluentes em Libras, interessados em ministrar aula de Libras, podiam ser contratados, não como professores, mas como instrutores de Libras, desde que tivessem sido aprovados no exame de proficiência em Libras, promovidos anualmente pelo MEC. Diante disso, observaram a necessidade de um melhor preparo para o ensino da Libras, por essa razão, a FENEIS formulou um projeto de um curso de capacitação para instrutores de Libras, pois até então não havia um curso superior que possibilitasse a formação do professor de Libras, por isso há no Decreto da Lei de Libras a referência de instrutor de Libras ou professor de Libras, a diferença é basicamente a formação. Desse modo, “a FENEIS editou a primeira edição dos livros/fita *Libras em Contexto* para o ensino de Libras como L2 (ouvintes), realizando, em 1998, o

⁵ I – professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II – instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação (Capítulo III do Decreto da Lei de Libras) <https://www.planalto.gov.br/>

primeiro Curso de Capacitação de Libras” (ALBRES, 2016, p.67). Não foi a Lei de Libras que levou a FENEIS a pensar no curso de capacitação, foi algo anterior.

Imagem 02 – Curso Básico⁶



A partir da publicação da 1ª edição do material Libras em Contexto, o Ministério da Educação se interessou pelo projeto para a formação de Instrutores de Libras, com vistas para uma educação inclusiva no Brasil, e para a inclusão de surdos na rede regular de ensino se fazia necessário que os professores não-surdos, do ensino regular, aprendessem Libras e o material Libras em Contexto atendia esse critério, pois continha metodologia e didática para o ensino e aprendizagem da Libras. Nesse sentido, o objetivo do MEC era cumprir o acordo feito pelo Brasil, como, por exemplo, na Declaração de Salamanca (1994), nesse acordo o Brasil assume o compromisso político de promover uma educação inclusiva em seu sistema de ensino que garanta a educação para todos no processo de sua formação educacional. Nesse aspecto, a formulação *educação para todos* nos leva a questionar: o MEC, ao se interessar em promover cursos de Libras para professores não-surdos considerava ser esta a solução para a inclusão de Surdos nas escolas regulares? Em nosso entendimento há nesse discurso um equívoco de ordem ideológica em que reduz e simplifica a prática pedagógica em busca de igualdade, sem

⁶ Imagem disponível em: Livro Ensino de Libras- aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores – ALBRES, Neiva de Aquino, p.67

considerar o sujeito e suas especificidades, nas suas diferenças. Além disso, no funcionamento discursivo do termo inclusão há pistas de uma possível “solução” para os reveses da educação, dentre estes, a inclusão dos considerados excluídos. Cavallari nos traz um questionamento e a hipótese de silenciamento e apagamento a respeito da relação educação e inclusão e como elas podem afetar as práticas discursivas-pedagógicas.

Como educação e inclusão se relacionam e afetam as práticas discursivo-pedagógicas? Partindo do pressuposto de que a prática e política inclusivas evocam noções e representações que significam em oposição e por meio de pares dicotômicos (inclusão x exclusão; igualdade x diferença) já naturalizados no contexto escolar, levantamos a hipótese de que a educação inclusiva (EI) silencia e apaga a(s) diferença(s) e o diferente, já que “incluir” produz o efeito de sentido de “normalizar” ou de “tornar o outro meu semelhante”. (CAVALLARI, 2014, p.16)

Em contrapartida, a FENEIS sempre lutou por uma educação bilíngue, pois a educação inclusiva desconsidera o sujeito Surdo em sua diferença linguística e o generaliza o considerando tal qual o autista, o cego ou o deficiente intelectual, sem considerar que, por mais que suas especificidades sejam complexas, eles ouvem e falam a mesma língua, portanto, a educação do sujeito Surdo não pode ser da mesma forma que a deles. Por isso, a proposta e luta da FENEIS é por uma educação bilíngue, em que a Libras seja a primeira língua e a Língua Portuguesa escrita seja a segunda língua. Essa luta é tão significativa para o sujeito Surdo que em 2012 os primeiros doutores⁷ Surdos formularam uma carta aberta ao MEC em que colocaram em pauta de que forma eles pensavam a educação de Surdos:

Nós, surdos, militantes das causas dos nossos compatriotas surdos, apelamos a Vossa Excelência pelo nosso direito de escolha da educação que melhor atende aos surdos brasileiros que têm a Libras como primeira língua. Concordamos que "O Brasil tem que ter 100% das crianças e jovens com deficiência na escola", sim, mas não concordamos que a escola regular inclusiva seja o único e nem o melhor espaço onde todas essas crianças e jovens conseguem aprender com qualidade. Afirmar que "A política de educação inclusiva permitiu um crescimento espetacular, de forma que os estudantes com deficiência convivem com os outros alunos e os outros alunos convivem com eles" nos angustia, pois queremos conviver com os demais cidadãos brasileiros, sim, mas queremos, acima de tudo, que a escola nos ensine.

[...] Escrevemos essa carta, juntos, para dizer-lhe, respeitosamente, mas com a ênfase necessária à gravidade que o tema exige, que suas falas não têm fundamento científico ou empírico, conforme mostram nossas próprias pesquisas e as de um sem número de outros pesquisadores brasileiros. Várias pesquisas mostram que os surdos melhor incluídos socialmente são os que estudam nas Escolas Bilíngues, que têm a Língua de Sinais brasileira, sua

⁷ Ana Regina Souza Campelo, Gladis Terezinha Taschetto Perlin, Karin Lilian Strobel, Marianne Rossi Stumpf, Patrícia Luiza Ferreira Rezende, Rodrigo Rosso Marques, Wilson de Oliveira Miranda

língua materna, como primeira língua de convívio e instrução, possibilitando o desenvolvimento da competência em Língua Portuguesa escrita, como segunda língua para leitura, convivência social e aprendizado. Não somos somente nós que defendemos essa tese. Reforçamos que há um número relativamente grande de mestres e doutores, pesquisadores de diversas áreas de conhecimento, além de professores de ensino básico e superior, que identificam essa realidade e atuam nessa luta conosco. Todos os pesquisadores sérios proclamam que as ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS, cujas línguas de instrução e convívio são a Libras (L1) e o Português escrito (L2), são os melhores espaços acadêmicos para a aprendizagem e inclusão educacional de crianças e jovens surdos. [...] Dói-nos verificar que esses espaços de aquisição linguística e convivência mútua entre os pares falantes da língua de sinais têm sido rotulados de espaços e escolas "segregacionistas". Isso não é verdade! Escola segregacionista e segregadora é a que impõe que alunos surdos e ouvintes estejam no mesmo espaço sem que tenham as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento. O fato de os alunos surdos estudarem em Escolas Bilíngues, onde são considerados e aceitos como uma minoria linguística, não significa segregar. A Libras é a primeira língua da maioria dos surdos brasileiros e não uma língua falada apenas por pessoas "deficientes". [...] A postura segregadora não parte de nós, mas dos que não aceitam nossas especificidades e necessidades. Essa postura é tão inaceitável linguisticamente, antropológicamente, filosoficamente, quanto dizer que as línguas dependem das raças ou do clima. Insistimos, portanto, em que as escolas que oferecem um ensino bilíngue para crianças e jovens surdos se baseiem não na deficiência, mas na língua de sinais, uma língua plenamente acessível para todos os que têm a visão como principal via de acesso comunicativo, informacional e instrucional (CARTA Aberta ao Ministro da Educação, 2012)

Tomamos esta carta de autoria dos sujeitos Surdos para delinear como a proposta do MEC, no ano de 1997, em contemplar uma educação inclusiva e uma educação bilíngue eram contraditórias. De acordo com Albres (2016) havia contradições nesse programa de formação de professores porque não havia uma política, nesse período de 1997, bem definida sobre a educação de surdos no Brasil, pois o projeto era para contemplar uma educação inclusiva, como também uma educação bilíngue para surdos, duas propostas completamente diferentes uma da outra e para públicos também distintos, por isso a contradição. Observamos que essa contradição perdurou por 15 anos, pois somente em 2012, os Surdos doutores se posicionaram, nos parece que foi o tempo para que tivessem uma formação para assim poderem dizer ao MEC, por si mesmos, que educação queriam para os Sujeitos Surdos. Na época, em que o MEC propôs parceria, para a formação de professores e instrutores da Libras, lhes pareceu mais importante a oportunidade de divulgação da Libras. Segundo Albres (2016):

A FENEIS não tinha interesse em contribuir com o movimento da inclusão dos alunos surdos em escolas regulares, pois defendia uma educação bilíngue para surdos. Todavia, não aceitar a proposta do MEC de formação e

elaboração de material poderia excluí-la de um processo importante de ampliação e divulgação da Libras” (ALBRES, 2016, p.71).

Nesse aspecto, nota-se as questões da exterioridade nas formações imaginárias, como também a força, poder e sentido, configurando as condições de produção do material Libras em Contexto, conforme é apresentado por Pêcheux (1969).

Nessa direção, concordamos com o que diz Baalbaki (2018, p.16): *“apesar de a educação ser concebida, em relação à política educacional vigente, em uma proposta inclusiva, os sujeitos surdos não a consideram de qualidade e adequada para si próprios”*. Desse modo, entendemos o porquê de os sujeitos Surdos lutarem por uma educação bilíngue, pois há no bojo de toda a historicidade de sua educação outros sentidos produzidos por um discurso de emancipação, como diz Baalbaki.

[...] “observamos disputas políticas para se (re)afirmar como sujeitos com identidades legitimadas social e historicamente, que outrora eram discriminados e desqualificados social e linguisticamente. De fato, disputas que buscam sedimentar sentidos outros a respeito da educação de surdos por meio de um discurso de emancipação social que busca redefinir esse sujeito. O discurso da emancipação, que integra e sustenta os processos de identificação do surdo e funciona por meio da (auto)referencialidade, insere-se no jogo político de constituição de sentidos para a reafirmação da educação bilíngue não só como direito, mas como prática que precisa se concretizar” (BAALBAKI, 2018, p. 16)

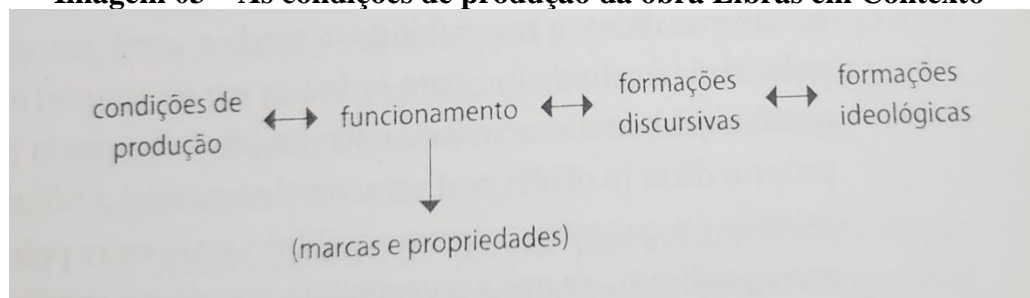
Refletindo mais profundamente diante dos discursos e funcionamento sobre a educação de surdos podemos dizer que até os dias de hoje se faz necessário que os sujeitos Surdos se posicionem constantemente no que se refere a sua educação e no modo como os dirigentes a conduzem.

Dando continuidade ao estudo das condições de produção do material Libras em Contexto e da formação dos professores e instrutores de Libras, destacamos que os cursos de formação de professores de Libras eram direcionados, principalmente para a formação de Surdos para que eles pudessem ministrar aulas de Libras tanto para Surdos como para os não-surdos. Nesse sentido, a metodologia contida na obra Libras em Contexto foi formulada pensando, principalmente no sujeito Surdo, pois trata-se de um material didático-pedagógico para o ensino específico da Libras. Em vista disso, tomaremos Pêcheux (1975) citado por Orlandi (2001, p.15) “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”.

Acrescentamos outro dizer de Orlandi (2001): “o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (p.15). Nesse aspecto, podemos observar pistas da situação e os sujeitos (condições de produção), assim sendo, mesmo que a FENEIS objetivasse a educação bilíngue para Surdos e não a inclusão nas redes regulares de ensino como propunha o MEC, a FENEIS diante da situação resolveu aceitar o acordo, para garantir, com a parceria, o ensino da Libras para todo o Brasil, pois, ainda de acordo com Orlandi (2001, p. 28-29): “Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico”.

Ainda sobre as condições de produção, Orlandi (2012) nos diz que para distinguir o funcionamento do discurso é preciso observá-lo em suas condições de produção, como também identificar marcas e propriedade do discurso em seu funcionamento para assim estabelecer a relação entre esses funcionamentos e formações discursivas, bem como a uma certa formação ideológica.

Imagem 03 – As condições de produção da obra Libras em Contexto



Fonte: ORLANDI, 2012, p.35

Ainda sobre as condições de produção da obra Libras em Contexto, tomamos o dizer de Orlandi (2012, p.36): “todo discurso se produz em certas condições”. São nessas condições que discorremos acima, que a obra Libras em Contexto configura o seu processo de gramatização da Libras como instrumento linguístico. Para nos aprofundarmos sobre esse processo se faz necessário nos voltarmos para a noção de formação discursiva e formação ideológica, como também para o funcionamento do instrumento linguístico e em que ele implica discursivamente para assim podermos compreender o porquê de considerarmos o material Libras em Contexto um instrumento linguístico. Orlandi nos diz que:

Há uma passagem fundamental que é a que se faz entre a superfície linguística (o material de linguagem bruto coletado, tal como existe) e o objeto

discursivo, este sendo definido pelo fato de que o corpus já recebeu um primeiro tratamento de análise superficial, feito em primeira instância, pelo analista, e já se encontra des-superficializado. [...] Justamente na análise do que chamamos materialidade linguística: o como se diz, o quem diz, em que circunstâncias etc. Isto é, naquilo que se mostra em sua sintaxe e enquanto processo de enunciação (em que o sujeito se marca no que diz), fornecendo-nos pistas para compreendermos o modo como o discurso que pesquisamos se textualiza. Observamos isso em função de formações imaginárias. (ORLANDI, 2001, p. 63)

As formações discursivas são constituídas pela contradição, não são blocos homogêneos e segundo Pêcheux (1975) citado por Orlandi (2001) “é pela referência à formação discursiva que podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos”. Orlandi (2001) complementa afirmando que “o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas”. Nesse sentido, podemos dizer que a evidência de sentido é um efeito ideológico, em outras palavras, novamente, concordamos com Orlandi (2001) quando diz: “o sujeito se constitui por uma interpelação – que se dá ideologicamente pela sua inscrição em uma formação discursiva”. Desse modo, podemos afirmar que não há discurso sem sujeito, e não há sujeito sem ideologia.

Nessa direção, se faz necessário trazeremos a noção sobre sujeito. Orlandi (2001) nos diz que o sujeito é atravessado pela linguagem e pela história e sob o modo imaginário, o sujeito só tem acesso a parte do que diz, e para produzir sentido ele é afetado por elas, para assim se constituir. Do mesmo modo, o sujeito Surdo foi constituído e atravessado pelos modos imaginários sobre ele, ou seja, foi concebido, primeiramente como não-humano, por conclusões filosóficas de Aristóteles, depois foi tomado pelos padres e abades que se responsabilizaram por sua instrução. Subsequentemente, foi tomado institucionalmente e pedagogicamente, diante das inúmeras determinações metodológicas para o seu ensino e aprendizagem. Por conseguinte, o Estado o toma determinando a escrita da língua portuguesa como condição para a sua cidadania (BARBOSA, 2020).

Prosseguindo com Barbosa em nossa compreensão analítica dos processos de significação que se inscrevem em discursividades sobre o sujeito Surdo em um longo processo de institucionalização desses discursos que permite a estabilização de imaginários:

Entendemos que o sujeito surdo é falado a partir de algumas instâncias sociais como a língua e a escola, por exemplo, e a imagem que tais instituições projetam sobre o surdo acabam por tornar-se verdades institucionalizadas. Portanto, o surdo enquanto sujeito vai assumindo diversas posições-sujeito em seu processo sócio-histórico, sendo determinado de acordo com a projeção

social sobre sua condição bio-física, principalmente (BARBOSA, 2020, p. 96).

O dizer de Barbosa (2020) sobre a constituição do sujeito Surdo nos leva a refletir do porquê a FENEIS, federação constituída para representar a comunidade surda brasileira, aceitou o apoio do Estado, representado pelo MEC, na produção e divulgação do material Libras em Contexto, ou seja, o sujeito Surdo é sempre atravessado pelas instituições. Na Análise de Discurso, as condições ideológicas, históricas servem de base para compreender as formações discursivas em que a posição-sujeito está inscrito.

Ressaltamos que tomamos o material Libras em Contexto por considerá-lo um instrumento linguístico importante no processo de gramatização da Libras. Conforme Auroux (2014), “instrumentos linguísticos são produções de saberes que permitem ao falante acesso a um corpo de formas ou a uma quantidade de palavras que não são da competência do falante”. Podemos considerar que a concepção de Auroux (Idem) sobre os instrumentos linguísticos está fundada na língua imaginária, isto é, como se por meio desses instrumentos fosse possível o sujeito controlar a língua. Orlandi e a equipe brasileira, a partir de Auroux e a equipe francesa, desenvolveram um programa de pesquisa mostrando como se dá o processo de gramatização brasileira, e na articulação da Análise de Discurso com a História das Ideias Linguísticas, os instrumentos linguísticos, como o dicionário e a gramática podem ser deslocados desse imaginário de função normatizadora para sabermos o seu funcionamento, sua relação com a língua como objeto simbólico, histórico e ideológico, conforme Orlandi:

O dicionário e a gramática são dois bons instrumentos. Saber como isso funciona pode justamente nos permitir deslocar esse imaginário em seus efeitos, mostrando esses instrumentos como produzidos numa certa história de relação com a língua em suas práticas e com distintos modos de produção de diferentes formas sobre ela. Desse modo, a compreensão do dicionário, como parte de nossa relação com a língua, faz ver sua presença como objeto simbólico, histórico e não apenas em sua função normatizadora. Por outro lado, e não menos importante, podemos também compreender o funcionamento da ideologia, pois ao tomarmos o dicionário como discurso, podemos ver como se projeta uma representação concreta da língua, em que encontramos indícios do modo como os sujeitos – como seres históricos-sociais, afetados pelo simbólico e pelo político sob o modo do funcionamento da ideologia produzem linguagem. (ORLANDI, 2002, p.105)

Sabemos que a gramática e o dicionário são instrumentos linguísticos, sendo considerado, segundo Auroux (2014) como “os pilares de nosso saber metalinguístico”. Por outro lado, entendemos que na formulação de um instrumento linguístico, no nosso caso, o

Libras em contexto, é o lugar em que esse saber linguístico da gramática e do dicionário se materializam. Destacamos que consideramos esse material didático muito importante para o ensino da Libras, pois configura historicamente as relações do sujeito Surdo com a língua de sinais e sociedade. O ponto fundamental desse material didático como instrumento linguístico não é tão somente ver sua função instrumental de ensino-aprendizagem, mas seu funcionamento como um discurso.

O material Libras em Contexto é um material didático formulado pelas linguistas Tanya Amara Felipe (ouvinte) e Myrna Salermo Monteiro (Surda). O material é composto por livro do professor e do estudante, como também por DVDs tanto para o professor quanto para o estudante. Os DVDs foram produzidos porque a Libras é uma língua visual, e segundo esta concepção, as encenações de diálogos, isto é, o contexto, facilitaria o aprendizado da Libras pelos estudantes surdos e não-surdos.

De acordo com Albres (2016), esse material didático tem sido referência para o ensino da Libras e já está em sua 9ª edição. Por meio dele, se instaurou uma nova metodologia no ensino da Libras, principalmente na FENEIS.

Retomando nossa concepção de que o material Libras em Contexto é um instrumento linguístico no processo de gramatização da Libras, traçaremos o percurso desse processo. Para iniciarmos, tomaremos o dizer de Orlandi sobre a História das Ideias Linguísticas no Brasil e em como podemos observar a história do país por meio do conhecimento a respeito da língua e da história de como ela se constitui:

[...] Mais do que isso, do lugar teórico em que me situo, o do discurso, interessa-me a produção do conhecimento sobre a língua como produção de instrumentos linguísticos [...] debruço-me sobre a história das ideias linguísticas no Brasil como algo sujeito a equívoco, dando lugar a releituras, a divisões, a diferentes filiações teóricas, em suma, dando lugar à crítica em relação às teorias. Restituindo o político em sua relação com o simbólico, o que é a nascente da análise de discurso. (ORLANDI, 2002, p. 09).

Nesta articulação entre HIL e AD podemos refletir sobre o processo de gramatização da Libras. Para tanto, tomamos um acontecimento que afetou a educação de surdos mundialmente, que foi o II Congresso de Milão, realizado em Milão, em 1880. Neste congresso a língua de sinais foi proibida de ser usada pelos surdos, obrigando-os a utilizarem as línguas vigentes de seus países.

A respeito do Congresso de Milão concordamos com o que Baalbaki e Fragoso (2022, p.60) concluíram:

O acontecimento deste Congresso explicita sentidos da formação discursiva dominante, relativamente ao ensino das línguas faladas, naturalizadas e consideradas as línguas em que se devia ocorrer o ensino. Mas, ao mesmo tempo em que este acontecimento explicita sentidos que silenciam as línguas de sinais nas instituições, ele também torna possível que estas línguas signifiquem, deslocando-se do espaço de memória no qual ele irrompe.

Por fim, diante de todos esses acontecimentos no processo de gramatização da Libras, podemos fazer algumas reflexões: essa proibição seria um impedimento ou uma maneira de dar um sentido a essa educação? Um sentido que interdita a relação do sujeito Surdo com a língua de sinais, que impõem línguas orais significadas como línguas oficiais? Um sentido de educação que apaga a possibilidade de que outra dimensão de língua se legitime? Nessa direção, podemos dizer que se a língua e o sujeito se constituem ao mesmo tempo, essa interdição de uma língua não oralizada significa no sujeito.

No Brasil, o fato que podemos considerar como acontecimento foi a fundação do Instituto Imperial de Surdos-Mudos, em 26 de setembro de 1857. Hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Segundo Barbosa (2020), em 1835 foi apresentado um projeto de Lei, na cidade do Rio de Janeiro e suas províncias, pelo deputado Cornélio França, propondo a criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de surdos-mudos, porém, o projeto foi ignorado e somente 22 anos depois do citado projeto de Lei ocorreu a fundação do Instituto para surdos e, segundo a autora, “não para todos os surdos”.

Barbosa (2020), relata que um educador francês chamado E. Huet, surdo congênito, foi recomendado pelo ministro da Instrução Pública da França, com o apoio do embaixador da França no Brasil, Monsieur Saint George, assim E. Huet foi incumbido de organizar o primeiro educandário para o ensino de surdos. Ainda, de acordo com Barbosa, E. Huet propôs ajuda por parte do imperador, sistema de governo da época, pois os surdos não tinham condições econômicas, assim, o colégio seria de propriedade particular, entretanto, o governo concederia bolsas a jovens com a idade entre sete e dezesseis anos. Barbosa (2020 apud ROCHA, 2007, p. 30), nos diz que “o curso tinha duração de seis anos, com foco no ensino agrícola, em função das características socioeconômicas do Brasil”.

E. Huet dirigiu o Instituto durante quatro anos, porém negociou sua saída por meio de uma indenização, ou seja, uma pensão anual como reconhecimento de ter sido o fundador da primeira escola para surdos no Brasil. Entretanto, essa saída não foi justificada nem esclarecida, podemos então dizer e concordar com o que diz Barbosa:

Podemos dizer que o motivo que levou E. Huet a sair do instituto é silenciado. Há um não dito que aponta para a destituição do único surdo que assumiu o cargo de diretor da instituição, ficando na memória institucional sua posição de fundador – diga-se fundador indenizado – tomado como um “vulto notável” pelos surdos brasileiros. (BARBOSA, 2020, p.31).

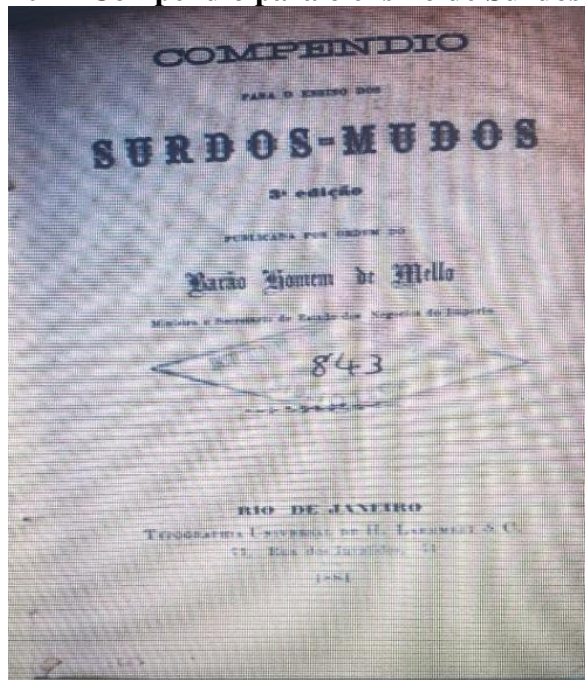
Para concluirmos a passagem de E. Huet no Brasil, como diretor do Instituto de surdos-mudos, da época, tomaremos Costa, novamente, que nos diz que “podemos perceber que na construção desse saber linguístico da Língua brasileira de sinais os sentidos vão sendo produzidos e constituídos por meio das relações de poder, do não-dito e do apagamento histórico” (COSTA, 2021, p.37).

Nesse contexto histórico, ou seja, nessa condição de produção, foi produzido um Compêndio para o Ensino dos Surdos-Mudos (CPESM), dizendo, conforme Barbosa (2020, p. 41): “como o professor de surdos deveria proceder na sociedade, caso aquele aluno quisesse ser denominado como cidadão brasileiro”. Esse compêndio foi publicado no século XIX, com o objetivo de guiar professores ouvintes no ensino de alunos surdos, trazendo, desse modo, metodologias indicando para o professor como ensinar as lições e os conteúdos do livro, principalmente o ensino da Língua Portuguesa a surdos. Barbosa nos diz que o Compêndio, ou melhor, o CPESM:

[...] produz uma memória sobre a educação de surdos no Brasil, quando funda uma discursividade sobre a língua de sinais a qual tem reverberações de sentidos até os dias de hoje, o que constituiria a nossa e última característica do discurso fundador: o deslocamento dos sentidos. Com a brecha instaurada pela resistência da língua de sinais a uma posição de não língua, produz-se um deslocamento, fazendo com que o que fora excluído pelo apagamento retorne, ou seja, o sujeito surdo, o qual fora apagado, dá lugar ao cidadão nacional, ao qual retorna sob a luz da língua de sinais como sua língua materna. Mas ocorre sempre uma disputa de poder pelos sentidos de língua e de surdo, sentidos esses que se movimentam e que não param no mesmo lugar, deslocando até hoje os imaginários sociais sobre língua de sinais, sobre o sujeito surdo e sobre a sua educação (BARBOSA, 2020, p.190).

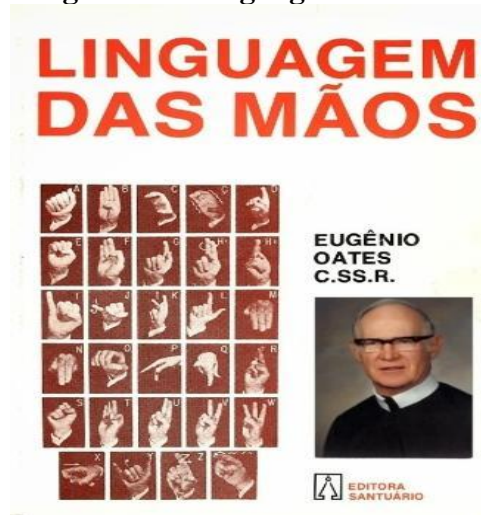
Ainda conforme Barbosa (2020, p.95) o CPESM: “parece ser um dos primeiros – senão o primeiro – instrumento linguístico oficial no qual se fala sobre a questão do surdo, em nível nacional, e com fins educacionais”.

Imagem 04 – Compêndio para o ensino de Surdos-Mudos⁸



O processo de gramatização, segundo Auroux (2014), descreve e instrumenta uma língua, ele ocorre por meio de duas tecnologias: a gramática e o dicionário. No processo de gramatização da Libras, além da publicação do Compêndio para o ensino de Surdos-Mudos, em 1881, foi produzido um dicionário, em 1875, cujo autor é o Surdo Flausino José da Gama. A obra era composta por sinais ilustrados, de acordo com constituição de sentido e a produção de conhecimento sobre a língua de sinais daquela época.

Imagem 05 – Linguagem das Mãos⁹



⁸ Imagem disponível em: www.google.com.br. Acesso em: 28/02/2023

⁹ Imagem disponível em: www.gogle.com.br. Acesso em: 01/03/2023

Outra obra publicada, em 1969, com os sinais de sua época foi o dicionário Linguagem das Mãos, cujo autor, não-surdo, chamava-se Padre Eugênio Oates. Esse dicionário foi formulado e produzido com 1.258 sinais, segundo Costa (2021), havia influência da Língua de sinais americana em sua formulação.

A respeito dessas obras Costa nos traz considerações importantes:

Baseados em Auroux, consideramos que o dicionário formulado tanto por Flausino quanto pelo Padre Eugênio Oates correspondem a um discurso lexicográfico daqueles sinais, das referidas épocas, melhor dizendo, se trata de um glossário tal qual os glossários monolíngues medievais do latim que eram destinados a ensinar o latim como segunda língua (COSTA, 2021, p. 39).

No processo de gramatização da Libras foi formulado em 2001, um dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da Libras. (língua de sinais, língua portuguesa e língua inglesa), pelo professor Fernando César Capovilla e pela psicóloga Walkiria Duarte Raphael. O dicionário é composto por dois volumes, em duas versões, digital e impressa, com 9.500 verbetes. Se denomina enciclopédico porque aborda outros assuntos pertinentes à educação de Surdos.

Imagem 06 – Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da Libras¹⁰

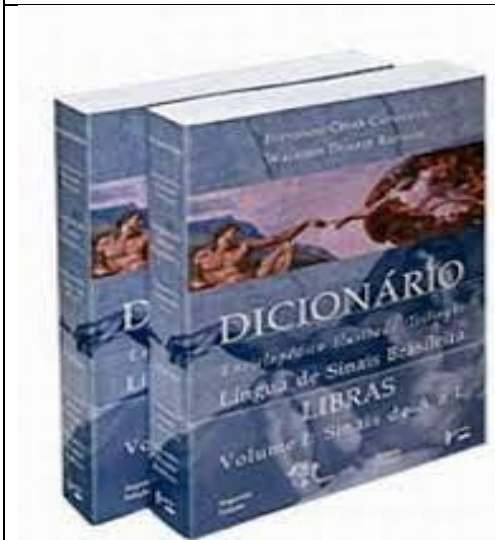


Imagem 07 – Dicionário Libras Ilustrado



Após a publicação do dicionário trilíngue de Libras, no ano de 2009, os autores Fernando Capovilla, Walkiria Duarte Raphael e Aline Cristina Maurício produziram e publicaram o Deit-Libras, um dicionário também enciclopédico, com 9.928 verbetes. Nesta

¹⁰ Imagens 06 e 07 disponíveis em: Fonte: www.google.br. Acesso em: 01/03/2023

versão, os autores além de ampliarem o número de verbetes, incluíram as diferenças regionais na utilização dos termos, principalmente nos eixos Rio de Janeiro e São Paulo.

Imagem 08 – Deit-Libras¹¹



Por fim, os autores já citados convidaram Janice Gonçalves Temoteo e Antonella Cantarelli Martins para produzirem o Novo Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: a Libras em suas mãos. Esse dicionário foi formulado com 14.500 sinais, em três volumes.

Imagem 09 – Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: a Libras em suas mãos¹²



¹¹ Imagem disponível em: www.google.com.br. Acesso em 01/03/2023.

¹² Imagem disponível em: www.google.com.br. Acesso em 01/03/2023.

A formulação desses dicionários nos traz sentidos significativos no processo de gramatização da Libras. Silva (2012) em sua análise discursiva sobre estes dicionários diz:

Cada dicionário apresenta um certo modo de organizar os verbetes, mas com muita semelhança entre eles. Como o Novo-Deit: Libras é uma reedição do Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue de Língua de Sinais Brasileira 215 (2001), ele apresenta diferenças em relação ao primeiro, mas mantém vários elementos comuns: ilustração do sinal, definição do sinal, exemplo, descrição da forma do sinal. Difere especialmente porque acrescenta aos verbetes a soletração digital do sinal, a variação de uso do sinal, a etimologia e a iconicidade, elementos ausentes no dicionário de 2001.

O Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue de Língua de Sinais Brasileira (2001, p. 39) apresenta o verbete com a seguinte estrutura: ilustração do significado do sinal + ilustração da forma (i.e., composição quirêmica²⁹) do sinal em estágios + escrita visual do sinal em SignWriting + verbetes do Português e do Inglês + classificação gramatical dos verbetes em Português + definição do significado representado pelo sinal e pelos verbetes do Português e do Inglês + exemplos + descrição da forma. (SILVA, 2012, p.210)

Observamos que a produção de dicionários, no processo de gramatização da Libras é recorrente. Para a Análise de Discurso o dicionário estabelece a relação do sujeito com a língua e compreender o seu funcionamento é compreender como são praticadas as políticas da língua, e de acordo com Orlandi (2002, p.103): “compreender como as políticas da língua, especialmente o que chamamos a “língua nacional” em sua necessidade de unidade, pensada em sua relação constitutiva com a língua materna, e mais amplamente com a noção de língua”. Esse dizer de Orlandi nos leva a uma reflexão sobre o sujeito Surdo e a Libras: quais sentidos a produção dos dicionários de Libras provocam visto que são produzidos por não-surdos? O Surdo não está na posição sujeito-autor dos dicionários de Libras. Essa condição nos dá pistas que com essas produções temos a ilusão de que dicionarizar a Libras a torna acessível a todos.

O processo de gramatização das línguas contribui para sabermos como funciona esse saber metalinguístico, como também se cria a ilusão, de que o sujeito pode controlar a língua por meio dele. Desse modo, o dicionário é parte da nossa relação com a língua, é um objeto simbólico e histórico, como também é um discurso, e por isso, há nele o funcionamento da ideologia, projetando, desse modo, uma representação concreta da língua em que encontramos indícios de como os sujeitos, como seres históricos sociais, afetados pelo simbólico e pelo político sob o modo do funcionamento da ideologia – produzem linguagem (ORLANDI, 2002).

Vale ressaltar que de acordo com Orlandi (2002, p. 108), “só um trabalho discursivo pode nos situar ideologicamente em relação aos efeitos do dicionário, observando-se em sua

constituição, o que chamamos as formas materiais, indícios dos processos discursivos, linguísticos-históricos”.

Tomamos os dicionários de Libras no processo de gramatização da Libras e observamos uma grande produção desse instrumento linguístico. Por outro lado, há poucas produções da gramática de Libras, o que encontramos em nossa pesquisa, foram produções sobre a gramática de Libras. Orlandi (2002, p.107) nos diz que “o saber a língua e o saber sobre a língua caminham juntos em seu processo ideológico”.

Nesse sentido, destacamos duas produções sobre a gramática de Libras: Por uma Gramática de Língua de Sinais, da autora Lucinda Ferreira Brito (1995) e Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos, das autoras Ronice Muller de Quadros e Loderni Becker Karnopp (2004). Estas obras se fundamentam estabelecendo relações da Libras com outras línguas de sinais, bem como com outras formações discursivas. Desse modo, tomamos o que diz Costa em relação a isso:

[...] a gramatização da Libras ocorre na relação com outras línguas de sinais, principalmente com a língua de sinais francesa, essa relação se deu, sobretudo no século XIX. Posteriormente, no século XX, a relação se intensificou com ASL -American Sign Language. Esclarecendo que cada uma tem condições de produção diferentes. Diante disso, podemos ponderar que ocorreu um processo de endogramatização na transferência de tecnologia da língua de sinais francesa, quando E. Huet, surdo francês, fundou o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, para a Língua brasileira de sinais, bem como uma transferência cultural” (COSTA, 2021, p.43).

Assim, fizemos o panorama do processo de gramatização da Libras destacando as produções de seus instrumentos linguísticos. Auroux (2014, p.76), nos diz que “*o processo de gramatização nunca terminou*”. Talvez o autor nos diga isso porque de um lado as línguas evoluem e de outro é difícil definir até onde se pode levar o processo de gramatização, cuja extensão foi muito variável segundo as línguas.

Para concluir, tomamos a reflexão de Orlandi:

[...] as palavras não são neutras – a linguagem não é facilmente domesticável – e de que, além de não termos controle sobre os sentidos, eles nos afetam e se representam de muitas maneiras, sendo a dicionarização um lugar muito importante onde isto se dá, ou seja, lugar em que a trama da linguagem se impõe aos sujeitos de uma língua nacional. Sempre afetados pela dispersão real e pela unidade imaginária, tanto do sujeito e da língua como do Estado (ORLANDI, 2001, p. 118).

No decorrer de nossa pesquisa, ao fazermos formulações sobre o processo de gramatização das línguas, em destaque da Libras, compreendemos que ao nos filiar-mos à Análise de Discurso trabalharemos com a língua-discurso e em funcionamento, por isso, se faz necessário trazer-mos a noção de língua fluida e língua imaginária, pois elas são constitutivas, embora contraditórias, da língua. Nessa direção, de acordo com Orlandi (2009, p.18): “a língua imaginária é a língua sistema, a que os analistas fixam em suas regras e fórmulas, em suas sistematizações, são artefatos que os analistas de linguagem têm produzido ao longo de sua história e que impregnam o imaginário dos sujeitos na sua relação com a língua”. Em relação a língua fluida Orlandi nos traz a noção dizendo que “é a língua movimento, mudança contínua, a que não pode ser contida em arcabouços e fórmulas, não se deixa mobilizar, a que vai além das normas”.

Desse modo, retomamos o nosso objeto de pesquisa, o material Libras em Contexto para analisa-lo discursivamente enquanto instrumento linguístico da Libras, material didático para o ensino da Libras.

Para iniciarmos nossa análise discursiva sobre Libras em Contexto tomaremos o que disse Gesser (2010, p. 26), sobre o ensino da Língua de sinais e as metodologias utilizadas para esse ensino: “Pouquíssimas investigações têm sido feitas a respeito das metodologias para o ensino de língua de sinais como L2. Ainda assim, os Estados Unidos têm tido uma tradição de pesquisas um pouco mais ampliada e discutida em relação à instrução da American Sign Language (ASL)”. Sobre o Brasil ela nos diz: “No Brasil, a discussão é incipiente (nova, que está no início), mas pode-se destacar o projeto pioneiro coordenado por Tânia Felipe em 1993, intitulado “Metodologia do ensino de LIBRAS para ouvintes”, que resulta na formulação do livro LIBRAS em Contexto – Curso Básico”.

Diante desse dizer de Gesser (Idem), podemos concluir que nosso objeto de estudo, Libras em Contexto, é atravessado por instâncias institucionais, pois para a sua produção, divulgação e a realização do curso de Libras para professores não-surdos houve participação efetiva do MEC e da FENEIS, portanto, na formulação do material há também o discurso dessa instituição. Outro ponto que nos chama a atenção na produção desse material didático para orientar o professor no ensino de sua língua, no caso do professor Surdo, é o que diz Pfeiffer em seu artigo sobre língua materna, evidência de sentidos. Ela nos traz uma reflexão interessante:

Tratando de um acontecimento discursivo que configura a língua nacional brasileira na sua relação com o espaço escolarizado. Trata-se do efeito de

coincidência, que se produz no processo de gramatização brasileiro, da língua nacional com a língua materna, a língua oficial brasileira, e a língua portuguesa. Na ordem do imaginário, espaço da organização dos sentidos, o sujeito de linguagem brasileiro vai à escola para aprender a sua língua materna e não a língua portuguesa, porque é esta a língua oficial do Estado, que é também a língua nacional brasileira” (PFEIFFER, 2014, p.6).

Refletindo sobre o que disse Pfeiffer a respeito da língua nacional e da língua materna dos brasileiros, nos voltamos para o sujeito Surdo brasileiro, pois ao estar no espaço escolarizado o sujeito Surdo não vai para aprender a língua materna, no caso a Libras, ou seja, para muitas crianças surdas, de famílias ouvintes, a escola acaba sendo um dos únicos locais de encontro com a língua de sinais. Caso a instituição conte com professores bilíngues, professores surdos e intérpretes de Libras, entretanto, o que lhe é ensinado, imposto por Lei, como sua segunda língua, é a Língua Portuguesa.

Nesse sentido, nos perguntamos: quais os sentidos, para o sujeito Surdo, da Língua Portuguesa e da Libras? Esse questionamento surgiu diante do que Orlandi fala sobre a constituição do sujeito:

Atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário, o sujeito só tem acesso a parte do que diz. Ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois, parasse constituir, para(se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos” (ORLANDI, 2001, p.46).

O ensino para o sujeito Surdo foi fundamentado por discursos institucionais que decidiam que tipo de ensino era mais adequados para ele, o Surdo. Um destes discursos é a Lei de Libras, que reconhece a Libras como meio de comunicação e outros recursos a ela associados¹³, e não como língua. Para a AD o ponto nodal do funcionamento da língua não é a comunicação, mas sim os processos de subjetivação e de identificação, os efeitos de sentidos. Nesse sentido, observamos na Lei de Libras um deslizamento de sentidos, contradições, equívoco e evidências em relação, principalmente, no que se refere ao conceito de língua, produzindo assim um efeito de sentido no modo de ensino da Libras e da Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Dessa maneira, podemos trazer a noção de assujeitamento por meio do que Orlandi nos diz:

¹³ Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

A forma-sujeito histórica que corresponde à da sociedade atual representa bem a contradição: é o sujeito ao mesmo tempo livre e submisso. Ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la. Essa é a base do que chamamos assujeitamento (ORLANDI, 2001, p. 48).

Diante dessa reflexão consideramos necessário tecermos formulações sobre o sujeito Surdo na posição de professor, pois de acordo com Orlandi: “o sujeito discursivo é pensado como “posição” entre outras. Não é uma forma de subjetividade, mas um “lugar” que ocupa para ser sujeito do que diz”.

Os Surdos conviveram durante muito tempo com a noção de que a Libras era desconsiderada, e até mesmo proibidos de usá-la; outro fato preponderante em sua relação com a língua de sinais é que grande parte dos surdos são filhos de pais não-surdos e esta condição se estende em sua vida escolar, pois a língua de instrução não é a Libras, mas sim a Língua Portuguesa, principalmente o que se refere à língua escrita, cujo ensino é apoiado na língua oral, dificultando essa aquisição. Nesse contexto, a exclusão é materializada pela ausência de uma língua em comum, tanto na escola quanto em outros espaços sociais. Dessa forma, a vida escolar do sujeito-aluno-surdo brasileiro é tecida por metodologias inadequadas à sua aprendizagem, resultando assim em um apagamento da Libras e do próprio sujeito-aluno-surdo. É nessa configuração que o professor Surdo foi/está sendo produzido.

De acordo com Albres (2016, p.57): “apesar de toda história de exclusão educacional sofrida pelos surdos com a abordagem oralista, eles se organizaram em entidades não governamentais para lutar pelos seus ideais, pelo respeito e reconhecimento da sua língua”. Ademais, após o Decreto 5626/2005 da Lei de Libras, no Capítulo III preconiza a respeito da formação do professor de Libras, como também do instrutor de Libras. Neste mesmo capítulo III do Decreto é dito sobre a prioridade para o Surdo nos cursos de formação: “& 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos (BRASIL, 2005).

Confirmando assim o que já foi dito anteriormente, os sujeitos Surdos se organizaram para conseguirem essa formação, para que assim pudessem ser professores ou instrutores de Libras, mesmo enfrentando muitas dificuldades devido à sua precária formação escolar. Foi dessa necessidade dos Surdos que ensinavam Libras sem um preparo acadêmico e metodológico, que gradativamente foi sendo gestado o projeto do curso de capacitação de instrutores de Libras, pois foi a partir disso que os Surdos perceberam que precisavam de uma sistematização metodológica para o ensino de Libras para não-surdos, e assim produziram o primeiro material didático para este ensino. (FENEIS, 2012 apud ALBRES, 2016).

Podemos dizer que esse material didático parece ser, até os dias de hoje, o único direcionado para orientar e oferecer suporte pedagógico, ao sujeito Surdo, na posição de professor/instrutor de Libras. Segundo Albres, ele é utilizado no curso de Formação de Instrutores, nas disciplinas: Metodologia para o Ensino de Libras, Linguística Aplicada ao Ensino de Libras, assim como na disciplina Prática de Ensino da Libras e também no Estágio supervisionado, sob a orientação da FENEIS. Nesse aspecto, Albres nos traz uma reflexão sobre o imaginário a respeito do sujeito Surdo na posição de professor:

Percebemos, no âmbito do trabalho para os surdos, uma concepção de que o mais natural a eles é trabalhar no ensino de Libras, visto que são, predominantemente, os falantes, nativos dessa língua. Essa é uma das linhas de argumentação que fundamentam a prioridade aos surdos no ensino da Libras pelo ingresso aos cursos de formação e no âmbito da contratação. Os surdos como professores preferenciais emergem no final dos anos 90 e se acirram na primeira década do século XXI. (ALBRES, 2016, p.84)

Na perspectiva da AD podemos perceber neste discurso formações imaginárias a respeito do sujeito Surdo na posição de professor/instrutor, isto é, há projeções, não do sujeito físico, mas de como ele é inscrito na sociedade e quando se coloca em um Decreto preferencialmente surdo, há pistas do mecanismo de antecipação, ou seja, segundo Orlandi (2001, p.37): “esse mecanismo dirige o processo de argumentação visando seus efeitos sobre o interlocutor”.

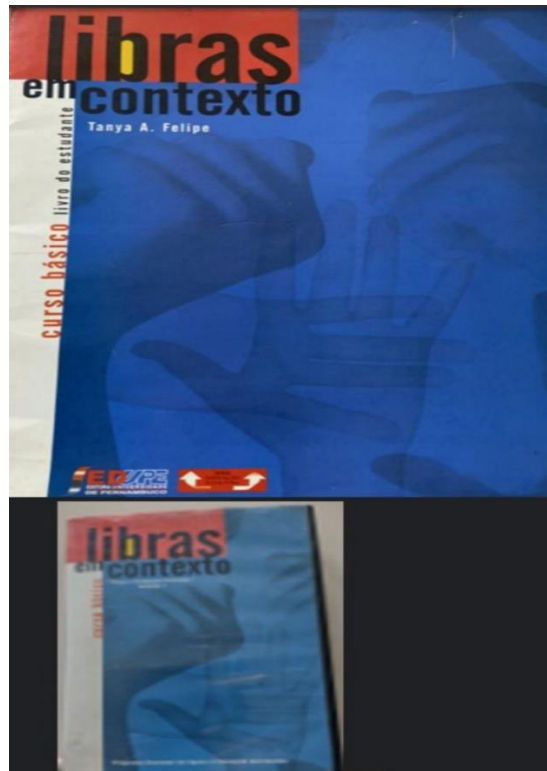
Portanto, ao pensarmos sobre a noção de posição-sujeito, Orlandi (2015) citada por Barbosa (2020) afirma: “o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras produzem sentido. Assim, o modo como o sujeito Surdo é projetado no imaginário da sociedade é afetado quando ele está na posição de professor/instrutor. Por conseguinte, esta projeção se reflete para o modo como o material Libras em Contexto é formulado. Esse material já está em sua 21ª edição e segundo Albres (2016), “os ajustes foram mínimos, mantendo o mesmo DVD e os mesmos diálogos”.

CAPÍTULO III – LIBRAS EM CONTEXTO – FORMULAÇÃO E PRODUÇÃO

Traçamos as condições de produção do instrumento linguístico Libras em Contexto, nosso objeto de pesquisa, por conseguinte, traremos sua formulação e produção, no ensino de Libras para não-surdos. Sobre isso, Orlandi (2001) afirma que o discurso, para a Análise de Discurso, não é pautado somente na transmissão de informação, vai além dela, isto é, no funcionamento da linguagem, em que há um complexo processo de constituição dos sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. Para Orlandi (2001, p 19-20) “as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados”.

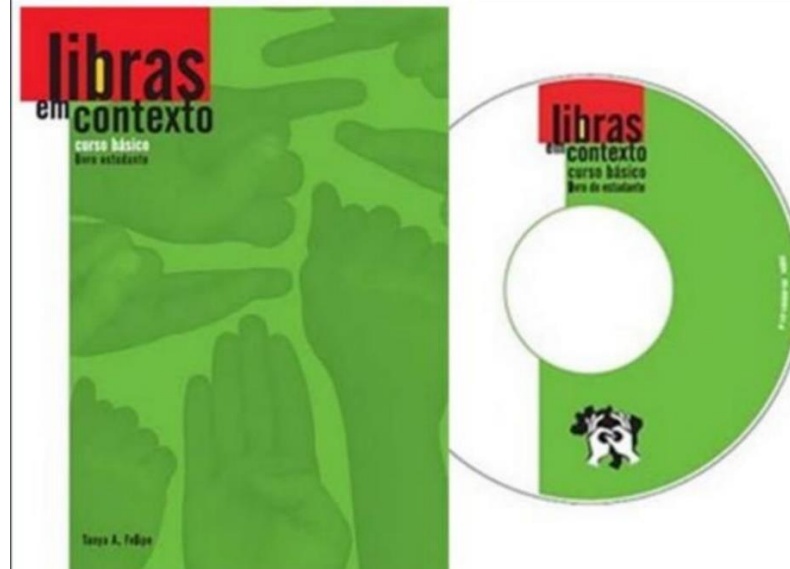
O material Libras em Contexto é composto por dois livros: um para o professor e outro para o aluno, além deles, nas versões antigas, haviam as fitas em VHS com diálogos em Libras tanto para o professor quanto para o aluno, nas versões mais recentes o livro vem acompanhado de DVD.

Imagem 10 – Libras em Contexto: material do estudante 2002¹⁴



¹⁴ Imagem disponível em: acervo cedido por Paula Tosti - Intérprete de Libras da UERJ.

Imagem 11 – Libras em Contexto: material do estudante – versão atual¹⁵



A Libras é uma língua visual, por essa razão foram produzidos vídeos com diálogos em Libras para o seu ensino e a aprendizagem, como segunda língua para não-surdos. Segundo (GASPARINI 2019 apud PAIVA, 2001; CHAPELLE; HEGELHEIMER, 2004; OLIVEIRA, 2013), “a aprendizagem de línguas sempre esteve acompanhada de tecnologias, quer no formato de livros e cassetes, quer computadores e dispositivos móveis, todos esses recursos, a seu tempo, foram tecnologias revolucionárias no processo de ensino-aprendizagem”.

O processo de gramatização de uma língua oral, segundo Aurox, tem como base os instrumentos linguísticos, em que se destacam o dicionário e a gramática, salientado que esse processo pressupomos que a base eram as línguas orais. Nessa confluência entendemos que o material Libras em Contexto foi produzido na ausência da produção de uma gramática de Libras, sendo assim, podemos considerá-lo como um instrumento linguístico direcionado para o seu ensino, assim como para o processo de gramatização da Libras, com características de um material didático, pois, em sua formulação há além do livro do professor com orientações tanto para o professor quanto para o aluno, há também planos de aula guiando como desenvolver e aplicar cada tema. De acordo com Albres (2016), esse material didático é referência nacional desde 2001. Outro ponto que destacamos sobre o processo de gramatização da Libras é o fato de tratar-se de uma língua visual, exigindo um estudo diferenciado do que foi feito nas línguas orais. Trata-se do processo de gramatização de uma língua visual.

¹⁵ Imagem disponível em: acervo de Angela Baalbaki – professora da UERJ.

Imagem 12 – Libras em contexto: Sumário

Sumário	
I. ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR	12
1.1. Pré-requisitos para um professor de Libras	12
1.2. Princípios gerais para o professor	12
1.3. Objetivos e organização do Livro do Professor	13
1.4. Trabalhando com as partes das unidades	13
1.5. Subdividindo as unidades em aulas	14
1.6. Trabalhando relaxamento antes das aulas	15
1.7. O DVD do Professor e o DVD do Estudante	16
II. ORIENTAÇÕES PARA O ESTUDANTE	17
2.1. A quem se destina o Livro do estudante	17
2.2. Princípios gerais para o estudante	17
2.3. Objetivos e organização do Livro do Estudante	18
2.4. Utilizando o DVD	19
III. INTRODUÇÃO	20
3.1. A Língua Brasileira de Sinais - Libras	20
3.2. Sistema de Transcrição para a Libras	24
• Configurações de Mão da Libras	28
• Alfabeto Manual da Libras	29
UNIDADE 1 - SAUDAÇÃO, APRESENTAÇÃO	31
"Saudações e Apresentações"	
Objetivos Gerais	32
PLANO DA 1ª AULA	33
PLANO DA 2ª AULA	41
PLANO DA 3ª AULA	46
PLANO DA 4ª AULA	52
PLANO DA 5ª AULA	56
PLANO DA 6ª AULA	62
PLANO DA 7ª AULA	66
PLANO DA 8ª AULA	74
PLANO DA 9ª AULA	78
PLANO DA 10ª AULA	88
PLANO DA 11ª AULA	94
PLANO DA 12ª AULA	99
PLANO DA 13ª AULA	105
PLANO DA 14ª AULA	110
PLANO DA 15ª AULA (avaliação)	111

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora Carolina Lovo

A escrita foi uma revolução tecnológica em seu tempo, a partir dela duas tecnologias foram produzidas, como a gramática e o dicionário, nesse sentido, elas também são revolucionárias de seus tempos. Ousadamente, podemos vislumbrar que, no processo de gramatização da Libras, o Libras em Contexto é uma tecnologia, ou seja, um instrumento linguístico, conforme as condições de produção, práticas sociais, culturais e ideológicas de seu tempo. Conforme Bressanin e Campos a respeito do material didático:

Pelo viés da perspectiva discursiva, compreende-se que os materiais didáticos produzem sentidos sobre a língua, levando em consideração sua relação com as outras línguas e, portanto, com as práticas sociais, culturais, ideológicas relativas aos falantes, especialmente, quando estes buscam apreendê-la enquanto segunda língua". (BRESSANIN e CAMPOS, 2019, p.270)

O nosso objeto de análise se inicia com as orientações para os professores de Libras, destacando os pré-requisitos para essa função:

Imagem 13 - ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR¹⁶

1.1. Pré-requisitos para um professor de Libras

Como os instrutores de Libras atualmente, na sua maioria, ainda não têm uma formação acadêmica para serem professores de língua, este material foi elaborado para aquele que fizer um Curso de Metodologia para o Ensino de Libras, que vem sendo oferecido pelo CELES da FENEIS. Portanto, serão exigidos do professor os seguintes pré-requisitos:

1. Domínio pleno da língua de sinais brasileira;
2. Domínio razoável da língua portuguesa, já que todas as orientações metodológicas estão escritas e precisarão ser bem compreendidas para se ter resultados satisfatórios;
3. O instrutor precisará ter concluído o Ensino Médio;
4. Conhecimento sobre pesquisas da língua de sinais brasileira e de aspectos culturais, atividades sociais, problemas políticos e educacionais das comunidades surdas;
5. Conhecimento de como ensinar uma língua;
6. Habilidade para planejar e avaliar;
7. Ter habilidade para perceber as necessidades dos alunos.

Interessante observar também o efeito de sinonímia entre professor e instrutor. Justamente pelas condições de produção da gramatização de Libras. A presença tanto de professor e instrutor, há uma equivocidade aí. É o efeito de sinonímia, há também uma contradição do que é requisito para um professor de Libras. Como se cobra tudo isso de um instrutor? Algo muito específico das condições de produção deste material. O que se tinha era a inserção de um instrutor. Não era possível ainda naquele momento falar de professor de Libras.

Nota-se nesse recorte do material Libras em contexto que, embora os pré-requisitos sejam direcionados para o professor de Libras, logo no primeiro parágrafo há uma justificativa dizendo que o material é produzido para os instrutores de Libras. Dessa maneira, observa-se o mecanismo da antecipação, ou seja, há uma argumentação antecipada visando efeitos sobre o

¹⁶ Recorte do material Libras em Contexto, 2007, 6ª edição, p.12.

leitor. Segundo Orlandi (2001): [...] “todo sujeito tem a capacidade de experimentar o mecanismo da antecipação, ele antecipa-se assim ao seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte”.

Não está dito que o Libras em Contexto foi formulado direcionado para o sujeito Surdo que almeja ser instrutor de Libras, entretanto, se exige um domínio razoável da LP (item 1), como também o domínio pleno da Libras (item 2). Na perspectiva discursiva, observamos pistas das posições ideológicas, assim como as formações discursivas, materializadas no discurso. De acordo com Orlandi (2006, p. 17): [...] “Chamamos então formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura, determina o que pode e deve ser dito. Portanto, as palavras, proposições, expressões recebem seu sentido na qual são produzidas”. Por fim, outro ponto que podemos apontar nesses pré-requisitos formulados para os professores de Libras é o funcionamento do silêncio, isto é, como diz Orlandi (1995, p.12): “o lugar dos muitos sentidos, do fugaz, do não apreensível”.

O material Libras em Contexto foi formulado para proporcionar uma base didático-metodológica para os professores de Libras, que ainda não tinham experiência no ensino de uma língua. Fazemos essa afirmação em virtude do que nos diz Albres (2016) sobre a formação dos professores de Libras, especialmente o professor Surdo:

O professor de Libras é uma nova profissão, mas o mercado tem modos de funcionar anteriores, inclusive guiados pelas lutas sociais no campo do magistério. Assim, os professores de Libras devem se especializar, procurar maiores níveis de formação para a docência na universidade, mas a questão é que, historicamente, os surdos tiveram condições de escolaridade desiguais, o que dificulta sua entrada em cursos de mestrado e doutorado, visto que a concorrência é grande e as vagas são poucas. É interessante perceber tensões sociais, pois há uma lei de funcionamento – formação/titulação – não facilmente alcançada pelos surdos em função de sua história de escolarização. Isso gera tensão, pois favorece a entrada de professores ouvintes, por vezes, sem competência linguística para o ensino de Libras. (ALBRES, 2016, p.65).

Observa-se na produção desse discurso a contradição da noção de instrutor e professor, pois ao colocar como pré-requisito o conhecimento do ensino de uma língua é como se independesse se o interlocutor tenha ou tivesse o perfil de instrutor ou de professor tal como estabelecido pela Lei. Outro ponto interessante nestas orientações é a suposição que um aluno concluinte do ensino médio possa ter conhecimento sobre o ensino de línguas, nesse sentido consideramos que no efeito de intercambialidade produz-se a contradição da qual observamos na noção de instrutor e professor.

Prosseguindo com a nossa análise discursiva sobre o material Libras em Contexto ressaltamos que além do livro para o professor há também, o livro para o estudante de Libras em que cada unidade subdivide-se em três partes:

Imagem 14 – Recorte do material Libras em Contexto¹⁷

Libras em Contexto - Curso Básico: Livro do Professor foi organizado para servir de apoio, ao instrutor, no planejamento e preparação das aulas e atividades extraclasse. Este livro está dividido em seis unidades, cada unidade está dividida em aulas, com avaliação no final de cada unidade. No livro do estudante, cada unidade subdivide-se em três partes:

1. LIBRAS EM CONTEXTO: através de diálogos, o aluno vivenciará situações comunicativas que estarão também no DVD que acompanha o Livro do Estudante;
2. GRAMÁTICA: serão apresentadas algumas noções da gramática da Libras com exemplos retirados, quando possível, do bloco anterior - Libras em contexto. No DVD, esta parte consta de exemplos, exercícios ou brincadeiras, que reforçarão o aprendizado de estruturas da língua apresentadas gradativamente em cada unidade;
3. NO MUNDO DOS SURDOS: em cada unidade, com o objetivo dos ouvintes perceberem o mundo sob outro enfoque, há informações sobre a organização cultural e a política educacional dos surdos no Brasil. Esta parte, no CD, estará no final de cada unidade e constará de uma narrativa relacionada ao tema trabalhado. O objetivo de sempre terminar a unidade, no DVD, com uma narrativa é para o aluno se familiarizar com outro tipo de texto em Libras. Portanto, as unidades começam com conversações e terminam com narrativas que condensam o vocabulário e as estruturas gramaticais aprendidas.

Nota-se na formulação e disposição das unidades, do recorte acima, não somente o direcionamento para a gramática da Libras, há no processo discursivo pistas de trazer para o estudante de Libras não-surdo a concepção de como o sujeito Surdo percebe o mundo, nesse sentido, observamos a relação com a historicidade dos sujeitos Surdos, embora o objetivo seja, ainda, o aprendizado do vocabulário e estrutura gramatical da Libras. Nesse sentido, podemos trazer o que diz Orlandi (2012, p. 67) sobre o sujeito-leitor:

Observando a formação desse sujeito, podemos refletir sobre a formação da noção do sujeito-leitor. Os modos de assujeitamento em relação ao texto mudam profundamente no curso da história, do singular (à letra) para o plural (às letras); a maneira como o juridicismo se apresenta hoje no sujeito-leitor é a do efeito da livre determinação do(s) sentido(s) pelo sujeito da leitura. No entanto, ambigualmente, há uma espécie de uma imposição exercida de fora para que ele atribua vários (mas apenas alguns) sentidos e não outros. (ORLANDI, 2012, p.67)

¹⁷ Recorte do material Libras em Contexto, 2007, 6ª edição, p.13.

Nos parece que está pressuposto enquanto efeito que interlocutor desse instrumento linguístico é o sujeito surdo.

No item 3 da subdivisão das unidades do livro do estudante é tratado o tema *o mundo dos Surdos* como maneira, de acordo com as autoras, de informar sobre a cultura e a política educacional dos surdos no Brasil. Nesse sentido, a cultura é apreendida, na AD, sob a perspectiva da ideologia, desse modo, ao se tratar *o mundo dos Surdos* como unidade do material Libras em Contexto se produz a ilusão da transparência da linguagem gerando assim a evidência de determinados sentidos, produzindo efeitos de sentidos na política educacional direcionada aos surdos brasileiros.

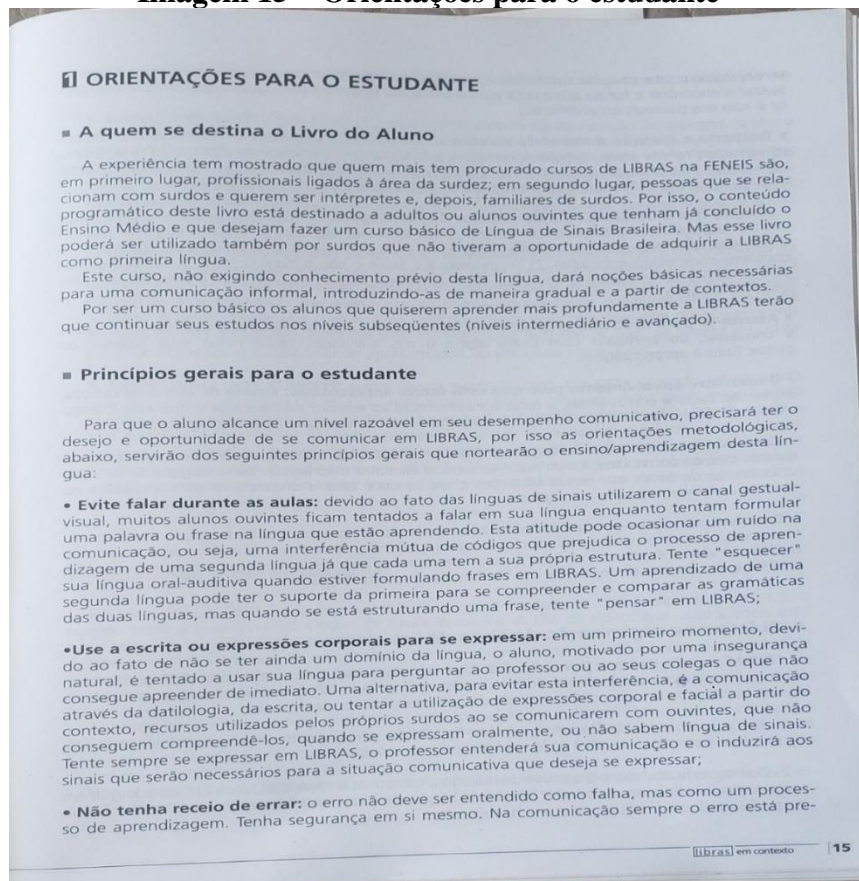
Outro aspecto que podemos observar é o funcionamento do discurso projetando as posições dos sujeitos no discurso, isto é, as formações imaginárias. De acordo com Orlandi (2001, p. 38):

As condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica. Temos assim a imagem da posição sujeito interlocutor (quem sou eu para lhe falar assim?) mas também da posição sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?), e também do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?). É pois todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras. (ORLANDI, 2001, p.38)

Por fim, a relação discursiva do item *o mundo dos Surdos* nos indica a posição discursiva produzida pela formação imaginária.

Na formulação do livro para o estudante de Libras há orientações direcionadas a eles, que segundo as autoras, proporcionarão uma melhor aprendizagem da Libras:

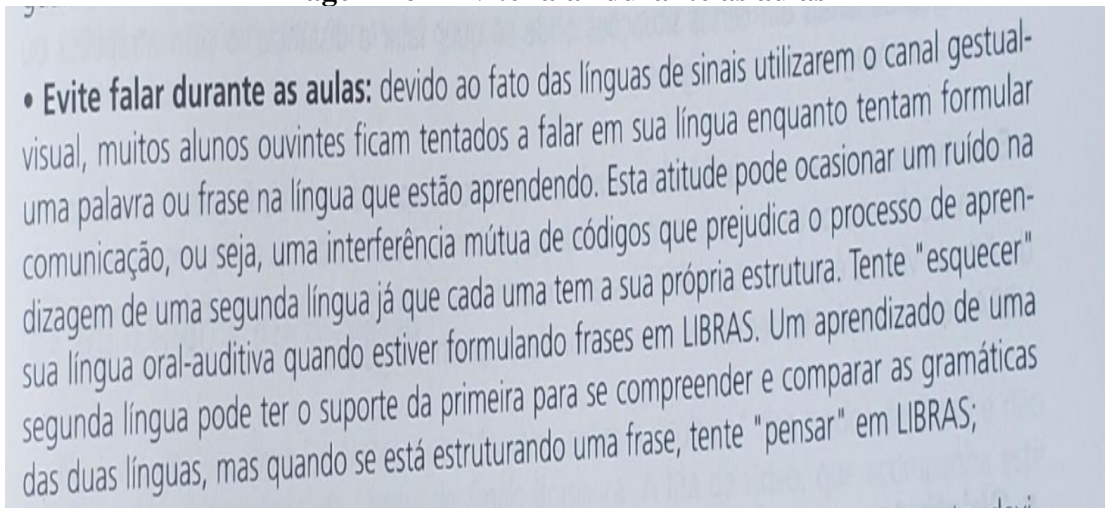
Imagem 15 – Orientações para o estudante¹⁸



Na formulação discursiva dessas orientações, observamos formações imaginárias a respeito do estudante de Libras não-surdo, visto que é orientado para que *o aluno não-surdo evite falar durante as aulas, use a escrita ou expressões corporais para se expressar, não tenha receio de errar*. Nos dando pistas, de um possível mecanismo de antecipação, na tentativa de produzir um efeito dirigindo assim o processo de argumentação. O que não quer dizer um a questão de intencionalidade. Há, também, como dissemos anteriormente, formações imaginárias presentes nestas formulações, pois como diz Orlandi (2001, p.38), *“todos esses mecanismos de funcionamento do discurso repousam no que chamamos formações imaginárias”*. Outro ponto que observamos é que há no discurso dessas orientações aos estudantes não-surdos a memória discursiva, ou seja, o interdiscurso, pois, como diz Orlandi (2001, p.41), *“o interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando, pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação a outra”*. Desse modo, ainda com Orlandi (2001, p.42), *“a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido”*.

¹⁸ Recorte do material Libras em Contexto, 2007, 6ª edição, p.15.

Imagem 16 – Evite falar durante as aulas¹⁹



Destacamos do recorte acima a orientação de que o estudante não-surdo deve *evitar falar durante as aulas*. Consideramos interessante essa orientação visto que na historicidade da educação de surdos eles foram proibidos de sinalizarem, ou seja, tentaram apagar e silenciar a Língua de sinais. Embora a justificativa dada seja pelo fato da Libras ser uma língua visual, há pistas de que não seja apenas por isso, pois é dito que os alunos ouvintes tendem a utilizarem a sua língua para se comunicarem e, por essa razão, há interferência de códigos prejudicando o processo de aprendizagem de uma segunda língua.

Com base na reflexão de Orlandi (2001) sobre o dito e o não-dito podemos dizer que a formulação: “*evite falar durante as aulas*”. Está subentendido, no caso específico, fala outra língua. Não podemos dizer que se trata disso, mas, segundo Orlandi (2001, p.81): “o não-dito é subsidiário ao dito. De alguma forma o complementa, acrescenta-se. De todo modo, sabe-se por aí, que ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam”.

Outro destaque nesse discurso: “*tente esquecer sua língua oral-auditiva quando estiver formulando em Libras*”.

Considerando que uma das autoras do *Libras em Contexto* é Surda, o efeito de sentido deste discurso nos leva a questionar: há nesse dizer a tentativa do apagamento da língua oral como ocorreu durante todo decorrer da historicidade da comunidade surda em relação ao apagamento da Língua de sinais? Há uma tradição que vai trabalhar nesta direção de que é preciso esquecer uma língua para aprender a outra.

¹⁹ Recorte do material *Libras em Contexto*, 2007, 6ª edição, p.15.

De certo modo, podemos dizer que há uma discursividade atrelada ao ensino de línguas estrangeiras (“esquecer a língua materna”; pensar na língua estrangeira”).

Isso nos leva a considerar o que Orlandi (2001, p.29) afirma, “o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada”.

Ressaltamos que entre dito e o não-dito há um espaço de interpretação no qual o sujeito se move, baseados nesse dizer que pautamos nosso gesto de interpretação, ou seja, diante das condições de produção da historicidade da educação de surdos e da língua de sinais que ao proibirem que eles usassem a língua de sinais, na decisão do II Congresso de Milão em 1880 (abordamos esse fato no Capítulo I) estavam dizendo, de outra maneira, “tente esquecer a sua língua”.

Observando as decisões do já citado II Congresso podemos analisar a produção de sentidos do dito e do não-dito.

Congresso de Milão e suas resoluções²⁰

Para entender ainda melhor por que o Congresso de Milão foi um grande atraso para o desenvolvimento das línguas de sinais em todo planeta, vejamos quais foram as 8 resoluções definidas nesse evento.

1 – Os educadores de surdos que adotam métodos oralistas precisam se dedicar à criação de obras específicas sobre este método.

2 – É necessário que os surdos utilizem a língua oral durante a conversação com pessoas falantes, já que a fala é desenvolvida mediante a prática.

3 – O processo de educação e ensino de pessoas surdas precisa oferecer preferência ao uso da língua falada, abandonando o uso da língua de sinais (gestual).

4 – Com relação ao ensino dos surdos, é possível que a fala seja prejudicada pela utilização da língua de sinais de maneira simultânea com a língua oral. Por esse motivo, é preciso priorizar a utilização da língua articulada pura.

5 – No que se refere à entrada de uma criança surda na escola, a idade tida como ideal é entre 8 e 10 anos. Além disso, a criança precisará frequentar a escola pelo período mínimo de 7 a 8 anos. Os educadores de crianças surdas só poderão ter, no máximo, 10 alunos ao mesmo tempo.

²⁰ <https://academiadelibras.com/blog/congresso-de-milao/>

6 – Para tornar possível a implementação do método oralista, é necessário que as crianças com deficiência auditiva recentemente admitidas nas escolas sejam orientadas por meio da fala e fiquem separadas das crianças que já foram alfabetizadas por meio da educação gestual.

Os alunos antigos (que receberam educação gestual) também precisarão receber os ensinamentos de acordo com o método oralista.

7 – O método mais adequado para que as pessoas surdas se apropriem da fala é intuitivo, abrangendo primeiro a fala e depois a escrita. É necessário que a gramática seja ensinada com exemplos práticos e com total clareza.

8 – É preciso que todos os governos adotem medidas cabíveis para favorecer o acesso dos surdos à educação.

Faremos um paralelo entre os discursos para pontuarmos a produção de sentidos em suas formulações.

Imagem 17 - Discurso das orientações do Livro do estudante de Libras	Imagem 18 - Discurso das resoluções do II Congresso de Milão²¹
tente esquecer sua língua oral-auditiva quando estiver formulando em Libras”.	O processo de educação e ensino de pessoas surdas precisa oferecer preferência ao uso da língua falada, abandonando o uso da língua de sinais (gestual).
Discurso das orientações do Livro do estudante de Libras	Discurso das resoluções do II Congresso de Milão
Evite falar em sala de aula devido ao fato de as línguas de sinais utilizarem o canal gestual-visual, muitos alunos ouvintes ficam tentados a falar em sua língua enquanto tentam formular uma palavra ou frase na língua que estão aprendendo. Esta atitude pode ocasionar um ruído na comunicação, ou seja, uma interferência mútua de códigos que prejudica o processo de aprendizagem de uma segunda língua.	Com relação ao ensino dos surdos, é possível que a fala seja prejudicada pela utilização da língua de sinais de maneira simultânea com a língua oral. Por esse motivo, é preciso priorizar a utilização da língua articulada pura.

Observamos similaridade entre os discursos: “*tentar esquecer a língua oral*” tem a mesma produção de sentido de “*abandonar o uso da língua de sinais*”.

Traremos novamente a formulação “*evite falar durante as aulas...*” para fazermos outro paralelo entre os discursos.

²¹ Recorte do material Libras em Contexto, 2007, 6ª edição.

Neste paralelo observamos no discurso a mesma produção de sentidos ditos de outra maneira. Mesmo que um dos discursos tenha sido produzido em 1880.

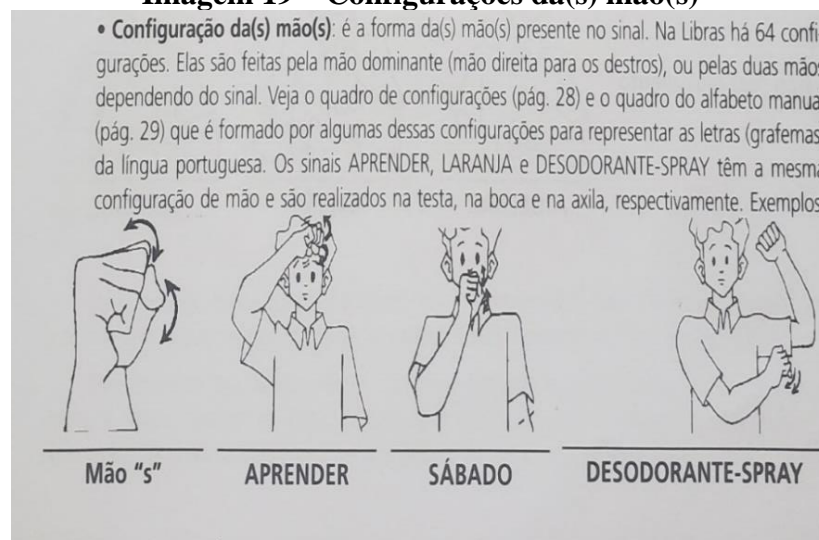
Vale ressaltar que ao fazermos esse paralelo entre os discursos nós apoiamos no que afirma Orlandi:

[...] todo texto é sempre uma unidade complexa: não há texto, não há discurso, que não esteja em relação com outros, que não forme um intrincado nó de discursividade. E a natureza dessas relações é importantíssima para o analista. O leitor comum fica sob o efeito dessas relações; o analista (ou o leitor que conhece o que é discurso) deve atravessá-los para, atrás da linearidade do texto (seja oral, seja escrito), deslindando o novelo produzido por esses efeitos, encontrar o modo como se organizam os sentidos (ORLANDI, 2001, p.88).

Por fim, observamos ao fazermos esse paralelo entre os discursos que ambos ao se proporem ensinar uma segunda língua tendem a cair na evidência dos sentidos, ou seja, que se faz necessário o silenciamento da língua em sobreposição da outra. Por essa circunstância, nota-se no discurso uma tendência ao discurso autoritário, conforme a concepção de Orlandi (2001, p.85): “discurso autoritário é aquele em que a polissemia é contida, referente está apagado pela relação da linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação de interlocutor”.

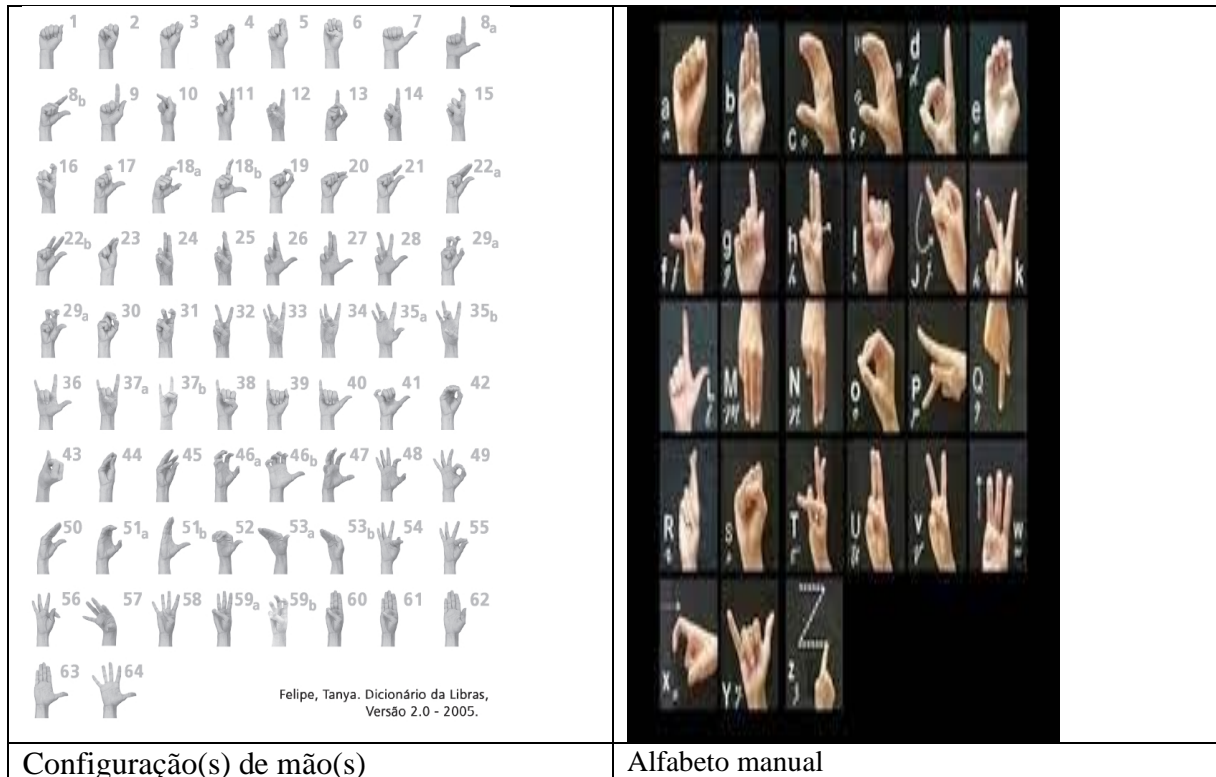
Na formulação e produção do instrumento linguístico Libras em Contexto, observamos uma ancoragem na Língua Portuguesa como nos mostra o que é definido linguisticamente por Felipe (2007, p.21) como Parâmetros.

Imagem 19 – Configurações da(s) mão(s)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora Carolina Lovo

Ainda segundo Felipe, há na Libras 64 configurações da(s) mão(s), a autora diz haver um empréstimo da Língua Portuguesa na produção das configurações. Silva (2012) considera como uma exotransferência, pois há um processo de transferência de uma língua oral para uma língua sinalizada.



A Análise de Discurso se propõe mostrar a não-transparência do sujeito e do sentido, realçando a historicidade do sujeito e o a materialidade do sentido. Nessa perspectiva, nos deparamos com os processos de identificação do sujeito ao complexo de formações discursivas historicamente ideologicamente determinadas (ORLANDI,1990).

Além disso, Orlandi (1990, p.185) nos diz que “a prática discursiva é o processo de organização que estrutura ao mesmo tempo os dois lados do discurso. A noção de prática discursiva integra, dessa maneira, esses dois elementos: a formação discursiva e a comunidade”.

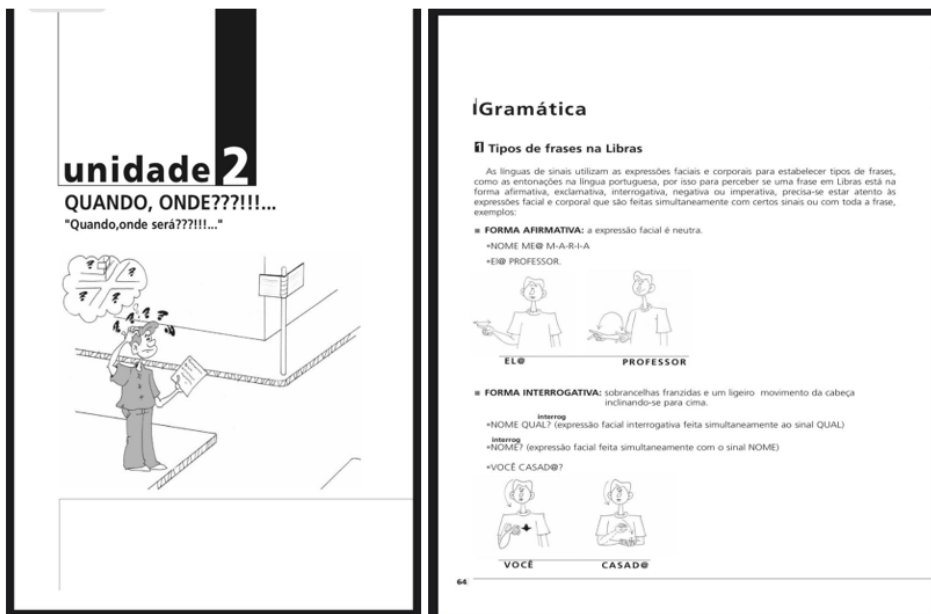
Na composição do material Libras em Contexto, como material didático, está dividido em seis unidades temáticas compostos com os respectivos planos de aula, como também a parte gramatical. Ressaltamos que se trata de uma abordagem metalinguística, de nomenclaturas gramaticais.

Imagem 20 – UNIDADE 1: Saudação Apresentação



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora Carolina Lovo

Imagem 21 – UNIDADE 2: Quando, onde



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora Carolina Lovo

Fizemos o recorte das unidades para pontuarmos nossa observação da forma como foi formulado e produzido o instrumento linguístico Libras em contexto, no ensino da Libras para os não-surdos. Como já dissemos anteriormente, prevalece na formulação desse material o imaginário sobre o não-surdo e também a concepção da língua imaginária, isto é, a língua sistema, com regras e fórmulas e por isso sem a fluidez da língua fluida. Há a ilusão que dessa maneira podemos aprender, termos o controle, contudo, não temos controle algum sobre a língua que falamos ou que pretendemos falar, como uma segunda língua, no caso da nossa

pesquisa, a Libras. Por fim, como diz Orlandi (2009, p.18) “a língua não tem a unidade que imaginamos, não é clara e distinta, não tem os limites nos quais nos asseguramos, não a sabemos como imaginamos, ela é profundidade e movimento contínuo. Des-limite”.

CAPÍTULO IV: ANÁLISE DO FUNCIONAMENTO DO DISCURSO DO MATERIAL LIBRAS EM CONTEXTO

A noção de instrumentos linguísticos formulada por Sylvain Aurox nos traz como pilares de nosso saber linguístico a gramática e o dicionário. (2014, p.65). A articulação da Análise de Discurso e a História das Ideias Linguísticas ampliou essa noção abrangendo outros instrumentos como manuais, cartilhas, manifestos, glossários, enciclopédias, revistas. Desse modo, a AD concebe os instrumentos linguísticos como discurso. De acordo com Orlandi (2001) a análise de discurso leva em conta o homem na sua história como também considera, por meio da análise discursiva as condições de produção da linguagem, como também a relação dos sujeitos com a língua e as situações em que se produz o dizer, isto é, procura o sentido da língua enquanto trabalho simbólico, nessa perspectiva, o discurso é a palavra em movimento prática de linguagem e com o estudo do discurso observa-se o homem e sua história. De acordo com Orlandi (2001) o analista de discurso deve construir um dispositivo que possa explicitar os gestos de interpretação e suas filiações de sentido por isso é necessário a introdução de um dispositivo teórico que possa intervir na relação do analista com os objetos simbólicos que analisa, desse modo, haverá um deslocamento que permitirá ao analista trabalhar no entremeio da descrição com a interpretação, ou seja, o analista, ao se colocar em uma posição deslocada poderá observar a produção de sentidos em suas condições, atravessando o efeito de transparência da linguagem. Desse modo, ainda segundo Orlandi (2001), o analista de discurso, trabalha nos limites da interpretação se colocando em uma posição que lhe permite eliminar os efeitos de evidência produzidos pela linguagem em seu funcionamento, produzindo um dispositivo teórico em que as ilusões nem os efeitos de sentido não o confunda. Por fim, compreendemos que com esse dispositivo, e a partir dele, o analista de discurso tomará o seu corpus para compreendê-lo em função do domínio científico e de como o discurso se textualiza.

Nesse sentido, tomaremos o material Libras em Contexto para analisarmos suas formações discursivas no funcionamento do discurso. Para tanto, iremos fazer recortes da orientação aos estudantes de Libras e de um exercício contidos no livro do estudante, como também de uma das avaliações que está no material do professor/instrutor de Libras.

O texto, conforme Orlandi (2001), é um monumento no qual há possibilidade de múltiplas leituras, assim, o que interessa ao analista de discurso é o que em sua materialidade nos atemos a sua condição de produção em relação à memória, onde intervém a ideologia, o esquecimento, a falha, o equívoco.

Iniciaremos tomando o texto com as orientações para o estudante de Libras, mais especificamente, o trecho que diz a quem se destina o livro do aluno.

Imagem 22 – A quem se destina o Livro do aluno²²

ORIENTAÇÕES PARA O ESTUDANTE

- **A quem se destina o Livro do aluno**

A experiência tem mostrado que quem mais tem procurado cursos de LIBRAS na FENEIS são, em primeiro lugar, profissionais ligados à área da surdez, em segundo lugar, pessoas que se relacionam com surdos e querem ser intérpretes e, depois, familiares de surdos. Por isso, o conteúdo programático deste livro está destinado a adultos ou alunos ouvintes que tenham já concluído o Ensino Médio e que desejam fazer um curso básico de Língua de Sinais Brasileira. Mas esse livro poderá ser utilizado também por surdos que não tiveram a oportunidade de adquirir a LIBRAS como primeira língua.

Este curso, não exige conhecimento prévio desta língua, dará noções básicas necessárias para uma comunicação informal, introduzindo-as de maneira gradual e a partir de contextos.

Por ser um curso básico os alunos que quiserem aprender mais profundamente a LIBRAS terão que continuar seus estudos em níveis subsequentes (níveis intermediário e avançado).

Iniciamos nossa análise destacando a frase: a quem se destina o livro do aluno.

Observamos neste discurso, que colocamos em negrito, o não-dito, isto é, ao dizer *a quem se destina o livro*, o pressuposto é que o livro não se destina a todo aluno. Para a AD há sempre no dizer um não-dizer necessário. Diante disso, fazemos nosso gesto de interpretação, de que há formações imaginárias de que somente os sujeitos da área de Libras, ou que pretendem trabalhar como tradutor/intérprete de Libras ou familiares de surdos é que se interessam em aprender Libras. Na formulação do discurso é explicitado isso ao colocar em ordinalmente e subliminarmente o porquê do interesse destas pessoas fazerem o curso de Libras: *a experiência tem mostrado que quem mais tem procurado cursos de Libras, em primeiro lugar, são os profissionais ligados à área da surdez, em segundo lugar, as pessoas que se relacionam com surdos e querem ser intérpretes e, depois, familiares de surdos*. Em

²² Recorte do material Libras em Contexto, 2007, 6ª edição.

vista disso, podemos questionar: Que efeitos de sentidos são produzidos nos estudantes de Libras diante dessa orientação?

Podemos pensar que esse discurso foi produzido dessa maneira devido as condições de produção do material Libras em Contexto. Albres nos diz a respeito da formação dos professores/instrutores de Libras no estado de São Paulo que:

“O curso teve diversas organizações, a depender das características do público interessado. Os primeiros cursos aconteciam nos finais de semana ao longo de um ano, abrangendo feriados para que surdos do interior do estado também pudessem participar (turmas de 2005 e 2006)”. (ALBRES, Neiva de Aquino, 2016, p.79)

Além disso, Albres nos diz também que “*o modelo de formação “aligeirada” com um conjunto de horas em uma semana era insuficiente, mas era preciso começar de algum lugar*”. (ALBRES, Neiva de Aquino, 2016, p.89) Há uma equivocidade em relação ao interlocutor deste instrumento linguístico.

Nos aspectos trazidos no discurso das orientações aos estudantes de Libras e no discurso de Albres observamos pistas de atravessamento de outros dizeres configurando diferentes posições no funcionamento dos discursos, como também uma equivocidade em relação ao interlocutor deste instrumento linguístico. Talvez porque há no não-dito, ou como dito por Orlandi (2001) há outra forma de trabalhar o não-dito na AD: o silêncio. Em relação ao silêncio podemos dizer o que diz Orlandi (1990, p.49): “*A linguagem é política, e todo poder se acompanhada de um silêncio, em seu trabalho simbólico*”.

O discurso institucional do MEC, pode ter, de algum modo, atravessado o discurso das orientações aos estudantes de Libras, produzindo sentidos em outras direções, outras discursividades equívocas, a exemplo deste trecho: Este curso, não exige conhecimento prévio desta língua, dará noções básicas necessárias para uma comunicação informal, introduzindo-as de maneira gradual e a partir de contextos.

Há neste discurso um efeito de sentido ambíguo, isto é, ao dizer que não é preciso um conhecimento prévio da Libras, há pistas, nesta afirmação, de um efeito facilitador, bem como, em nosso entendimento, um desprestígio em relação a aprendizagem da Libras, ao dizer que dará noções básicas para uma comunicação informal. Há, também, o efeito de ambiguidade sobretudo, quando se observa na orientação do material aos instrutores em relação à formação de intérprete. Neste sentido, observamos o equívoco no que diz respeito a aprendizagem da Libras no processo de produção de sentidos. Desse modo, tomamos o que diz ORLANDI (2012, p. 15): “*entre o homem e a instituição, numa relação em que o poder e a ideologia são as constantes, os sentidos balançam entre uma permanência que às vezes parece irremediável*”.

Prosseguindo em nossa análise discursiva tomamos um dos exercícios do livro do estudante formulado, segundo as autoras do Libras em Contexto, para serem trabalhados “*contextos formais e informais onde poderão ser vistas expressões relacionadas a estes contextos*”. (Livro do estudante, 2001, p. 27).

Este exercício foi formulado para que os estudantes de Libras, com base nas explicações sobre o sinal pessoal, simulassem um encontro em que irão exercitar a Libras com base, de acordo com as autoras, neste contexto de um suposto encontro.

Imagem 23 – Situação 1 “O Encontro”²³

Situação 1 "O Encontro"

(Surdos se encontram na rua e uns apresentam aos outros aqueles que não se conhecem)

Quando uma pessoa aprende uma língua, apreende também os hábitos culturais e os contextos aos quais certas expressões estão vinculadas. Diante de situações como apresentações de pessoas, cumprimentos, saudações, cerimônias religiosas, casamentos, velórios, entre outros eventos, as pessoas assumem comportamentos distintos e se comunicam de acordo com estas situações. Para todas as situações há formas de expressões diferenciadas mais formais e informais. Por exemplo, o cumprimento e saudações de duas pessoas que são amigas são diferentes do de pessoas que são apenas conhecidas e diferente ainda de pessoas que estão sendo apresentadas pela primeira vez.

²³ Recorte do material Libras em Contexto, 2007, 6ª edição. Complicado de quatro imagens seguidas.

Nesta unidade serão trabalhados contextos formais e informais, onde poderão ser vistas expressões relacionadas a estes contextos.

Geralmente, aqui no Brasil, quando as pessoas são apresentadas umas às outras, elas dizem seus primeiros nomes após os cumprimentos (aperto de mãos - contexto formal, e/ou beijo(s) no rosto, contexto informal). No mundo dos Surdos, a pessoa, além de dizer o nome em datilologia, ela, primeiro, se apresenta pelo seu sinal, que lhe foi dado pela comunidade a qual faz parte. O sinal pessoal é o nome próprio, o "nome de batismo" de uma pessoa que é membro de uma comunidade Surda. Este sinal geralmente pode:

a- Representa iconicamente uma característica da pessoa. Por exemplo:



Fonte: Felipe, Tânia e Salemo, Myrna, Libras em Contexto, 2001

b- - Representar a profissão de uma pessoa e uma característica. Por exemplo: PROFESSORA MAGRA;



Nesta unidade serão trabalhados contextos formais e informais, onde poderão ser vistas expressões relacionadas a estes contextos.

Geralmente, aqui no Brasil, quando as pessoas são apresentadas umas às outras, elas dizem seus primeiros nomes após os cumprimentos (aperto de mãos - contexto formal, e/ou beijo(s) no rosto, contexto informal). No mundo dos Surdos, a pessoa, além de dizer o nome em datilografia, ela, primeiro, se apresenta pelo seu sinal, que lhe foi dado pela comunidade a qual faz parte. O sinal pessoal é o nome próprio, o "nome de batismo" de uma pessoa que é membro de uma comunidade Surda. Este sinal geralmente pode:

a- Representa iconicamente uma característica da pessoa. Por exemplo:



Fonte: Felipe, Tânia e Salemo, Myrna, Libras em Contexto, 2001

c- Representar um número, que a pessoa passou a ter na caderneta de sua turma de escola, ou a primeira letra do nome da pessoa. Por exemplo:



O sinal pessoal pode ser, portanto, uma representação visual de uma pessoa ou um atributo.

Observamos que as autoras criaram uma situação cotidiana para que os alunos pudessem exercitar a Libras, e neste sentido, há o funcionamento da ilusão que dessa forma se “cria” um sentido para o aprendizado da Língua brasileira de sinais. Nesta direção, a AD concebe a noção de contexto de outro modo, ou seja, a AD vai além da noção de contexto do senso comum, para ela há nas condições de produção o funcionamento do discurso na história, a ideologia e o sujeito. Conforme Orlandi sobre as condições de produção:

“As condições de produção que constituem os discursos, funcionam de acordo com certos fatores. Um deles é o que chamamos relação de sentidos. Segundo essa noção, não há discurso que não se relacione com outros. Em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis”. (ORLANDI, Eni. 2001, p. 37)

Baseados neste dizer de Orlandi podemos pressupor que a situação formulada para um possível diálogo com um surdo falante de Libras está, possivelmente, inspirada nos diálogos formulados para os estudantes de inglês, como por exemplo este:

Imagem 24 – Como começar um diálogo em inglês entre pessoas se conhecendo (conversa informal)²⁴

Como começar um diálogo em inglês entre duas pessoas se conhecendo (conversa informal)

A: Hey, this is [nome da pessoa]

B: Hi! I am [seu nome]. How are you?

C: I'm fine! Nice to meet you. How are you?

B: I'm fine too. Thank you! What do you do for living?

C: I'm a doctor. And you?

B: I'm a lawyer! And where were you born?

C: In London!

A: I love London! Have you been there, [B]?

B: No, not yet.

C: If you decide to travel, let me know and I'll give you some tips!

A: Hey, esta/este é a/o [nome da pessoa]!

²⁴ Recorte retirado da internet: <https://www.topwayschool.com/blog/dialogo-em-ingles>

Deste modo, podemos dizer que há memórias na formulação destes diálogos para a aprendizagem da Libras, marcados por dizeres, por formas e sentidos já-ditos. Assim, podemos concluir que as condições de produção são bem mais profundas do que o contexto, pois elas estão relacionadas com o aspecto histórico e ideológico e ao concebermos o discurso nos deparamos com sua incompletude e a do sujeito possibilitando sentidos.

Nesta próxima análise discursiva faremos nosso gesto de interpretação em relação às avaliações contidas no livro do professor do Libras em Contexto. Estas avaliações estão postas como atividade em classe, e pelo que observamos, elas são feitas após a conclusão de cada unidade dos temas das aulas sugeridas. As avaliações têm duas partes: parte I – avalia se o aluno compreende a Libras e na parte II avalia o desempenho do aluno ao sinalizar a Libras. Selecionamos a avaliação da unidade 1.

Imagem 25 – Parte I: Compreensão da LIBRAS²⁵

D - ATIVIDADE EM CLASSE AVALIAÇÃO DA UNIDADE 1	
Parte I: Compreensão da LIBRAS	(Valor Total: 10,00)
OBSERVAÇÃO IMPORTANTE Esta parte da AVALIAÇÃO será realizada através da apresentação das questões, em LIBRAS, para os alunos responderem, individualmente, em Português escrito. O professor irá distribuir as folhas com as questões para todos os alunos responderem, ao mesmo tempo, à medida em que cada questão for sendo apresentada. O(a) professor(a) irá sinalizar duas vezes cada questão.	
1ª Questão:	(Valor: 1,00)
O professor sinalizará 4 (quatro) frases, utilizando os pronomes interrogativos: “Q-U-M”, “DE-QUEM-É” e “QUEM-É”. Os alunos escreverão, em língua portuguesa, nas linhas abaixo qual foram as frases sinalizadas:	
a)	_____
b)	_____
c)	_____
d)	_____

Tomamos o recorte desta avaliação por considerarmos que há em seu discurso a projeção imaginária do sujeito-aluno “ideal”. Deste modo, nosso trabalho, enquanto analista, é

²⁵ Recorte da página 112 do Libras em Contexto 6ª ed., 2007 – Livro do professor.

analisar para compreendermos os gestos de interpretação e os efeitos de sentidos, próprios da linguagem em seu funcionamento. Orlandi nos diz que:

Na Análise do Discurso não é o analista quem faz a análise no sentido de ação de um sujeito consciente e pensante sobre um objeto empírico controlável chamado texto. Mas, é análise que se faz pelo texto, através do analista munido de um dispositivo teórico que lhe permite trabalhar a discursividade, isto é, a espessura linguística e histórica da linguagem e deslocar a sua posição de sujeito-leitor para a de sujeito-analista. Esta outra leitura produzida pelo analista, sustentada pelo dispositivo teórico da AD, permite situar e compreender o gesto - ato simbólico - de interpretação do sujeito e revelar os efeitos de sentido de sua intervenção no mundo (ORLANDI, 1996, p. 115).

Nosso gesto de interpretação se inicia com análise desta observação colocada como importante na parte I da avaliação:

OBSERVAÇÃO IMPORTANTE: Esta parte da AVALIAÇÃO será realizada através da apresentação das questões, em LIBRAS, para os alunos responderem, individualmente, em Português escrito. O professor irá distribuir as folhas com as questões para todos os alunos responderem, ao mesmo tempo, à medida em que cada questão for sendo apresentada. O(a) professor(a) irá sinalizar duas vezes cada questão.

Nota-se o imbricamento da Libras com a Língua Portuguesa quando é pedido, nesta observação, *para os alunos responderem, individualmente, em Português escrito*. De acordo com este discurso percebe-se que a compreensão da sinalização da Libras será considerada correta se o sujeito-aluno a escrever em Língua Portuguesa. Neste sentido, espera-se que o sujeito-aluno saiba ler e interpretar ambas as línguas, ou seja, deverão demonstrar conhecimento dos sinais da Libras, bem como dos mecanismos linguísticos, como também o domínio das regras gramaticais. Diante disso, compreendemos que esta avaliação projeta de forma imaginária um sujeito-aluno idealizado na compreensão da Libras, assim como da Língua Portuguesa.

Prosseguindo em nossa análise discursiva sobre a avaliação da unidade I do livro do professor do Libras em Contexto, tomamos também, além da parte I, que avalia a compreensão da Libras, a parte II que avalia o desempenho do aluno na sinalização da Libras.

Imagem 26 -Parte II – Desempenho em Libras²⁶

Parte II: Desempenho em LIBRAS

(Valor: 10,00)

OBSERVAÇÃO IMPORTANTE: Esta parte da AVALIAÇÃO será realizada através da apresentação das questões, em LIBRAS ou em Português escrito, para os alunos responderem, individualmente, em LIBRAS. O professor deverá ficar de posse das folhas com as questões para registrar o desempenho de cada aluno na respectiva folha, à medida em que cada um for apresentando suas respostas. Enquanto o professor observa o desempenho em LIBRAS de um aluno (de uma dupla ou trio), os demais alunos deverão estar realizando a 3ª parte desta avaliação.

1ª Questão:

(Valor: 1,00)

Os alunos deverão pensar uma frase em LIBRAS, apresentando-a nas formas: AFIRMATIVA, NEGATIVA, EXCLAMATIVA e INTERROGATIVA para o professor:

- a) _____ (afirmativa)
 b) _____ (negativa)
 c) _____ (exclamativa)
 d) _____ (interrogativa)

Obs.: O aluno não deverá usar a frase diferente, somente as expressões faciais.

2ª Questão:

(Valor: 1,00)


Os alunos deverão escrever em língua portuguesa e apresentar os exemplos com dois sinais formando só uma frase em LIBRAS, conforme abaixo:

- a) _____ (ACEITAR-NÃO/ QUERER)
 b) _____ (NÓS-TRÊS SABER/ ELA NADA)
 c) _____ (DEPOIS-DE-AMANHÃ / CHEGAR)
 d) _____ (CONHECER-NÃO / QUEM-É?)

3ª Questão:

(Valor: 2,00)

Os alunos deverão marcar F ou V retificando as questões erradas:

- a) Uma cadeira  Uma cadeira 
- b) Número 10   Número 10  
- c) Duas meninas  Duas meninas 

Pode-se dizer neste trecho inicial desta avaliação que há um atravessamento do discurso pedagógico em que, conforme Orlandi (1983), há um dizer institucionalizado sobre determinados saberes.

²⁶ Recorte retirado da p. 115, do livro do professor, 6ª edição, 2007.

A avaliação, tradicionalmente, sempre foi utilizada como forma de medir e determinar, por meio de notas, a aprendizagem do aluno como observa-se no recorte da avaliação de Libras. Na perspectiva discursiva, nota-se que há no discurso, tanto da avaliação da compreensão de Libras quanto do desempenho, uma projeção de um aluno idealizado contrastando sobre o real.

Observa-se pela formulação dos enunciados da avaliação que a noção de língua é concebida de forma empírica, diferente da concepção da AD que a concebe como discurso. Outro ponto que destacamos é a legitimação do domínio da língua escrita, mesmo sendo uma avaliação sobre o desempenho do aluno em Libras produzindo assim gestos de interpretação imaginários de que para se aprender Libras necessariamente precisa saber a Língua Portuguesa. Nesta direção, refletimos que sentidos são produzidos nos alunos ao se depararem com esse imbricamento de línguas tão diferentes, principalmente no sujeito-aluno-surdo que nem sempre aprendeu a Língua Portuguesa?

Deste modo, concordamos com Leal quando diz que *o sujeito, na posição de aluno e em situação de avaliação, precisa estabelecer redes de sentidos para historicizar sua escrita; produzir sentidos.* (LEAL, Amilton, 2015, p. 53)

Por fim, ao fazermos a análise discursiva dos recortes selecionados tanto do livro do professor quanto do livro do estudante do material Libras em Contexto nota-se no funcionamento da linguagem a relação com outros textos, ocorrido dessa forma pela incompletude da linguagem. (ORLANDI, 2012). Há, nesse sentido, a ilusão da completude do dizer e um imaginário de língua inscrito na formulação das avaliações e exercícios do material de Libras em Contexto. Essa formação imaginária descreve a forma como o sujeito-aluno deve proceder para fazer os exercícios e a avaliação, nos dando pistas da idealização de aluno, ou seja, cumprindo todas as orientações o aluno se tornará fluente em Libras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O material Libras em Contexto é um material didático utilizado até os dias atuais para o ensino de Libras, pode-se dizer até mesmo que possa ser o único direcionado para orientar e oferecer suporte pedagógico aos sujeitos Surdos e não-surdos no ensino da Libras. Nosso objetivo ao elegê-lo como objeto de nossa pesquisa foi fazer um gesto de leitura no processo de gramatização da Libras, em que este material, enquanto instrumento linguístico, foi fundamental no ensino-aprendizagem da Libras.

Nosso gesto de leitura percorreu a formação dos sujeitos na posição de instrutores/professores, bem como a metodologia utilizada para esse processo de formação. Nesse sentido, começamos compreendendo a historicidade da educação de Surdos e as condições de produção no processo de gramatização da Libras. Em vista disso, nota-se pessoas não-surdas parecendo determinar como deve ser a educação de Surdos.

Outro ponto observado foi o efeito de sentido desfavorável aos surdos por causa da decisão do II Congresso de Milão, ao proibir o uso da Língua de sinais e impor a metodologia oralista, provocando assim um século de exclusão no âmbito da educação de Surdos. No funcionamento dos discursos que atravessaram a historicidade da educação de Surdos as formações imaginárias são reveladas nas relações de força havendo também traços ideológicos de formações discursivas de determinação institucional, e isso não foi diferente na formulação e produção do material Libras em Contexto, pois ao aceitarem o apoio do MEC, se filiaram, de qualquer modo, a FD do Estado. Este aspecto nos fez compreender as derivas de sentidos que se produzem no discurso das orientações aos estudantes e aos professores/instrutores de Libras que estão tanto no Livro do Professor quanto no livro do estudante.

Em nosso percurso de análise discursiva observa-se as evidências de sentidos nas formulações do material Libras em Contexto, como também os diversos movimentos de sentidos e imbricamento da Libras com a Língua Portuguesa. Nota-se, também, o imaginário de controle e regulação sobre a língua.

O trabalho de análise discursiva dos recortes das orientações ao professor e aos alunos, como também os exercícios e avaliação foi possível depreender o que se espera do aluno e instrutor/professor de Libras ao utilizar o material Libras em Contexto, é que o professor ao seguir as orientações possa desenvolver um trabalho que possibilite a aprendizagem do aluno de Libras e que o aluno possa se tornar, por meio da metodologia, se tornar fluente em Libras.

Entendemos que essas práticas pretendem idealmente a formação tanto de alunos quanto de professores, porém elas individualizam o sujeito.

Por fim, as reflexões, e discussões, bem como as pesquisas, não findam neste trabalho. Elas viabilizam outras pesquisas com outras interpretações e sentidos. Tomar o material Libras em Contexto para fazermos nosso gesto de leitura e compreendê-lo como instrumento linguístico no processo de gramatização da Libras nos exigiu deslocamentos, algumas vezes difíceis, entretanto, seus efeitos de sentidos nos levaram a nos (des) construir e (re) construir nossa posição como professora Surda. Este trabalho nos possibilitou a compreensão de que a produção de sentidos são diversas, nem sempre óbvias e literais. Nos proporcionou, também, por meio do nosso gesto de leitura e interpretação, o entendimento do processo de gramatização da Libras. Como a observação do quanto o processo de gramatização da Libras está, até aqui, atrelado à Língua Portuguesa, apagando-a, de certo modo, e evidenciando a equivocidade da Lei de Libras que coloca a Língua brasileira de sinais como meio legal de comunicação e expressão no país

Em suma, a materialidade discursiva nos conduziu para a compreensão dos sentidos e que é neles que os sujeitos se constituem. (ORLANDI, 2001).

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **Ensino de Libras – aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores**. Curitiba. Appris, 2016.

AUROUX, Sylvain. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Tradução: ORLANDI, Eni Pucelli. Campinas, 3ª ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2014.

BAALBAKI, A.C.F. **Entre Direito e Vontade: a reivindicação de surdos por uma educação bilíngue**. Cadernos de Letras da UFF, v. 28, n. 57, p. 155-172, 26 dez. 2018.

BAALBAKI, A. C. F. **Tensão sobre o processo de reconhecimento legal da Libras no Brasil: historicidade inscrita em textos legais**. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 24, n. 48, p. 253–284, 2021. DOI: 10.20396/lil.v24i48.8667914. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8667914>. Acesso em: 7 out. 2023.

BARBOSA, Priscila Costa Lemos. **Análise de Discurso sobre Educação de Surdos no século XIX: Um gesto de leitura**. Campina, São Paulo, 2020.

BRESSANIN, J. A.; CAMPOS, S. M. da S. Sentidos silenciados em materiais didáticos de língua inglesa. *Revista EntreLinguas*, Araraquara, v. 4, n. 2, p. 268–280, 2018. DOI: 10.29051/rel.unesp.v4.n2.2018.11612. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/11612>. Acesso em: 25/03/2023

COSTA, Greice Kelly. **O Sujeito-aluno-surdo e os Modos de Individuação pelo Estado**. 2021. 82f. Dissertação (Mestrado em Letras), Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2021.

FELIPE, Tanya Amaro e MONTEIRO, Myrna Salermo. **Libras em Contexto: Curso Básico: Livro do Professor**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 6ª edição, 2007

FERREIRA, Eliana Lucia; ORLANDI, Eni P. (organizadoras) - **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014.

FRAGOSO, E. A.; BAALBAKI, A. C. F. Silenciamento e línguas de sinais: memória e produção de conhecimento. In: *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 25, n. esp, p. 54–68, 2022. DOI: 10.20396/lil.v25iesp.8671139. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8671139>. Acesso em: 7 out. 2023.

GASPARINI, Edmundo Narracci. **Entre o material didático e a promessa: o discurso acerca das novas tecnologias na teorização sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras**. <https://doi.org/10.1590/01031813865449647558>

GESSER, Auderi. **Metodologia de Ensino em Libras como L2**. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância, 2010.

LEAL, Amilton Flávio. **A Formulação da proposta de redação do ENEM: a projeção imaginária do sujeito-escritor ideal**. Cáceres/MT: UNEMAT. 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do Silêncio: no movimento dos sentidos**. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 3ª ed. Campinas: SP: Pontes Editores, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua e Conhecimento Linguístico: para uma história das ideias no Brasil**. São Paulo, Cortez, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Textualidade**. Campinas: SP: Pontes Editores, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua Brasileira e Outras Histórias**. Campinas, Editora: RG, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A Latência dos Sentidos**. E. Caderno de Letras, Pelotas, ed. especial, pp.13-22, 2022.

PFEIFFER, Claudia (org.); Dias, Juciele Pereira (org.); Nogueira, Luciana (org.). **Língua, Ensino, Tecnologia**. – 1. ed.– Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

PRATES, Magno Prado Gama. **Política linguística: análise discursiva da legislação como instrumento político para o sujeito surdo**. 2020. 119 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Programa de Pós- Graduação Mestrado Acadêmico em Letras, 2020.

SILVA, Nilce Maria da. **O Funcionamento do Discursivo e enunciativo do sinal de pessoa para a comunidade Surda**. *Linguística e Instrumento Linguístico*, Campinas, SP, v. 24, n. 48, p. 285-303, jul./dez., 2021.

SOFIATO Cássia Geciauskas; REILY Lucia Helena. **“Companheiros de infortúnio”**; a educação de "surdos-mudos" e o repetidor Flausino da Gama. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pDs9vKDtXjnCpLmZNLd5Kpk/?lang=pt>> Acesso em: 15 mar. 2023.