



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC

RAÍSSA BAHIA PINHEIRO REZENDE

OS PPCs DOS CURSOS DE LETRAS LIBRAS NAS
UNIVERSIDADES PÚBLICAS NA REGIÃO NORTE DO
BRASIL

BOA VISTA – RORAIMA

2024

RAÍSSA BAHIA PINHEIRO REZENDE

**OS PPCs DOS CURSOS DE LETRAS LIBRAS NAS
UNIVERSIDADES PÚBLICAS NA REGIÃO NORTE DO
BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Roraima (UFRR), como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação na área de concentração: Educação e Processos Inclusivos.

Linha de pesquisa II:
Educação e Processos Inclusivos

Orientadora:
Profa. Dra. Cinara Franco Rechico
Barberena

BOA VISTA – RORAIMA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

R467p Rezende, Raíssa Bahia Pinheiro.
Os PPCs dos cursos de Letras Libras nas universidades públicas na
Região Norte do Brasil / Raíssa Bahia Pinheiro Rezende. – Boa Vista,
2024.

113 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Cinara Franco Rechico Barberena.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de
Roraima. Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE.

1. Libras. 2. Educação inclusiva. 3. Cursos de Letras Libras.
4. Surdez. 5. Formação. I. Título. II. Barberena, Cinara Franco Rechico
(orientadora).

CDU (2. ed.) 376.33(811)

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária/Documentalista (UFRR):
Maria de Fátima Andrade Costa - CRB-11/453-AM

RAÍSSA BAHIA PINHEIRO REZENDE

**OS PPCs DOS CURSOS DE LETRAS LIBRAS NAS
UNIVERSIDADES PÚBLICAS NA REGIÃO NORTE DO
BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Roraima (UFRR), como requisito para a obtenção do grau de **Mestre em Educação** na área de concentração: Educação e Processos Inclusivos.

Aprovada em 12 de dezembro de 2024

Banca examinadora

Prof^a. Dr^a. Cinara Franco Rechico Barberena – PPGE/UFRR (Orientadora)

Prof. Dr. João Paulino da Silva Neto – PPGE/UFRR

Prof^a. Dr^a. Sandra Moraes da Silva Cardozo – PROFEI/UFRR

Dedico este trabalho aos meus maiores amores, meus filhos, Mário Edgar e Ana Júlia, fontes da minha motivação diária e personificações do cuidado e do amor de Deus por mim; à minha mãe, Ana Cruz, tão amada e meu exemplo supremo de força, persistência e garra; à minha família, pela melhor e maior herança que sempre recebi: o amor. Ao meu amor, Francisco Diego Nobre, maior motivador de sonhos dos últimos tempos.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por seu amor infinito e cuidado comigo nos mínimos detalhes; por ser a minha grande e forte armadura em todas as batalhas que precisei enfrentar e por ser fiel às suas promessas em minha vida.

AOS MEUS AMADOS, SONHADOS E ESPERADOS FILHOS, Mário Edgar e Ana Júlia, por serem a cada amanhecer a minha maior fonte de motivação; por me encorajarem com seus sorrisos e abraços, mas principalmente pela compreensão (ainda que não muito consciente) das manhãs em que vocês acordaram e a mamãe não estava presente e pelas noites em que - nesses dois anos de mestrado - a mamãe não pode orar junto a vocês. Isso só pode se concretizar pela existência de vocês e pela compreensão em meus momentos de ausência, meus amores. Espero que vocês tenham orgulho da mamãe quando puderem ler esta dissertação. Eu amo muito vocês!

À MINHA MÃE, Ana, pelo amor e apoio incondicionais; por acreditar no meu potencial e sempre me incentivar a não querer ser melhor do que ninguém, mas sempre melhor do que a mim mesma; por ser sempre meu porto seguro, meu colo e minha bússola. Meu coração é só gratidão, Mãezinha, por você ter me ajudado com as crianças dando a elas tanto ou mais amor quanto eu daria, minimizando assim a minha ausência.

À MINHA MELHOR AMIGA E IRMÃ, Carolina, por ser a mais maravilhosa tia e madrinha que meus filhos poderiam ter; por ser sempre a minha melhor companhia e, principalmente, por ser uma de minhas maiores incentivadoras na vida. Obrigada, minha irmã, desejo que sejas imensamente feliz.

AO MEU PADRASTO, Jaime Cruz, pelo seu amor e zelo comigo, por ter me acolhido em sua vida como uma filha e hoje derramar tanto ou mais amor sobre os meus filhos. Tio, sem você esta conquista também não teria sido possível. Obrigada!

AO MEU PAI, Adil, por ter sido uma inspiração e referência na minha busca pelo saber.

AOS MEUS FAMILIARES, por ajudarem a construir a mulher que sou hoje. Cada um teve importância ímpar na construção do meu caráter e minha vida acadêmica. Obrigada aos meus avós, tios, irmãos e primos por todo o amor, cuidado e carinho.

AO MEU COMPANHEIRO, meu amor, Francisco Diego Nobre, pela leveza de sua presença em cada passo de nossa caminhada nesses anos; por acreditar em mim, me incentivar e me encorajar quando a dúvida e o medo se puseram em minha frente e você com sua mão firme os retirava pacientemente com seus conselhos, mas muitas vezes, com o seu colo quando eu não conseguia conter as lágrimas. Agradeço por cada gesto de carinho, cada palavra de incentivo e pela dedicação diária que me fazem sentir tão amada.

AOS IRMÃOS DE CORAÇÃO, David e Robson, por serem tão incríveis em minha vida, por terem me levantando tantas vezes, por acreditarem em mim e por torcerem sempre e tanto pelo meu sucesso.

À QUERIDA PROFESSORA DOUTORA CINARA FRANCO RECHICO BARBERENA, por ter me oportunizado participar do programa, por ter acreditado no desenvolvimento da minha pesquisa, por ter confiado em mim, por ter tranquilizado quando, nos momentos mais difíceis que enfrentei ao longo dessa caminhada eu pensei em desistir, por seu carinho e disposição em todos os momentos. Obrigada, professora.

À BANCA, pelas considerações e observações que contribuíram para o enriquecimento do meu trabalho.

AOS PROFESSORES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, pelos conhecimentos transmitidos que enriqueceram minha formação e que me permitiram ter novos olhares sobre a educação.

ÀS MINHAS QUERIDAS COLEGAS DE TURMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO, por terem sido uma grande rede de apoio. Tenho Muito orgulho de todas nós, meninas.

ÀS AMIGAS QUE O MESTRADO MEU DEU, Claudiana, Safira, Gilvane e Juli, meninas amadas e queridas que Deus me presenteou.

À UFRR, que me oportunizou o sentimento de estar em casa, mesmo tão distante do meu lugar. Foi um prazer ser aluna e servidora desta instituição no meu período de mestrado.

À COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES), pela bolsa concedida no período de realização deste trabalho.

À CIDADE DE BOA VISTA, que me recebeu de braços abertos, me carregou no colo e me deu alegrias que eu nem mesma poderia imaginar.

“Não fui eu que ordenei a você? Seja forte e corajoso! Não se apavore nem desanime, pois eu, o Senhor, seu Deus, estarei com você por onde você andar”

Josué 1:9

RESUMO

Esta dissertação aborda os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos de Letras Libras nas universidades federais da Região Norte, tendo como foco os saberes que emergem desses cursos e sua relevância para a inclusão linguística, social e cultural das pessoas surdas. Reconhecida como meio oficial de comunicação e expressão desde a promulgação da Lei nº10.436/2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) tem sido elemento central na promoção da educação bilíngue e na formação de profissionais para atender às demandas das comunidades surdas. Para tanto, a pesquisa objetiva analisar como os PPCs dos cursos de Letras Libras das universidades federais da Região Norte definem o perfil do profissional a ser formado. Por meio de uma pesquisa de cunho qualitativa, de caráter documental, foram analisados os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de sete Universidades Públicas Federais da Região Norte. Os resultados revelam a necessidade de uma abordagem integrada e inclusiva que respeite a Libras enquanto componente cultural e identitário, fomentando uma formação acadêmica que contribua para a desconstrução discursiva de estereótipos capacitistas que ainda existem na sociedade contemporânea e promova reflexões e práticas voltadas a perspectiva inclusiva das comunidades surdas nos diversos espaços sociais. Contudo, percebo que os cursos de Letras Libras, a partir de seus PPCs, configuram-se como espaços de resistência reordenando as relações de poder e saber, criando condições para a emancipação cultural e educacional das comunidades surdas. E essa prática discursiva, ao legitimar a surdez como diferença e não como deficiência, promove transformações que ressignificam as relações sociais e educacionais, colocando a inclusão em um espaço de reflexão.

Palavras-chave: Libras. Educação Inclusiva. Cursos de Letras Libras. Surdez. Formação.

ABSTRACT

This dissertation investigates how the Pedagogical Course Projects (PPCs) of Libras courses at federal universities in the North Region, focusing on the knowledge that emerges from these courses and their relevance for the linguistic, social and cultural inclusion of deaf people. Recognized as an official means of communication and expression since the enactment of Law No. 10.436/2002, Brazilian Sign Language (Libras) has been a central element in the promotion of bilingual education and in the training of professionals to meet the demands of deaf communities. To this end, the research aims to analyze how the PPCs of Libras courses at federal universities in the North Region define the profile of the professional to be trained. Through a qualitative, documentary research, the Pedagogical Course Projects (PPCs) of seven Federal Public Universities in the North Region were analyzed. The results reveal the need for an integrated and inclusive approach that respects Libras as a cultural and identity component, fostering an academic education that contributes to the discursive deconstruction of ableist stereotypes that still exist in contemporary society and promotes reflections and practices focused on the inclusive perspective of deaf communities in various social spaces. However, I perceive that Libras courses, based on their PPCs, are configured as spaces of resistance, reordering the relations of power and knowledge, creating conditions for the cultural and educational emancipation of deaf communities. And this discursive practice, by legitimizing deafness as a difference and not as a disability, promotes transformations that resignify social and educational relations, placing inclusion in a space of reflection.

Keywords: Libras. Inclusive Education. Libras Language Courses. Deafness. Training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Informações sobre os cursos de Letras Libras.....	71
Quadro 2 –	Fonte documental de pesquisa e locus de coleta dos documentos	72
Quadro 3 –	Recorte do PPC da UNIR.....	76
Quadro 4 –	Apresentação dos discursos sobre especificidades regionais e institucionais de cada PPC	77
Quadro 5 –	Recorte do PPC da UFAM	80
Quadro 6 –	Recorte do PPC da UFAM sobre educação bilíngue.....	81
Quadro 7 –	Mapeamento de áreas de atuação dos profissionais formados nos cursos de Letras Libras.....	84
Quadro 8 –	Recorte do PPC da UFAM sobre flexibilização curricular.....	85
Quadro 9 –	Recorte do PPC da UNIFAP sobre autoridade disciplinar.....	86
Quadro 10 –	Recorte do PPC da UNIFAP sobre contextualização.....	87
Quadro 11 –	Recorte do PPC da UNIR sobre o espaço de atuação.....	91
Quadro 12 –	Recorte do PPC da UFRR sobre o perfil multifacetado do egresso....	92
Quadro 13 –	Objetivos dos cursos de Letras Libras.....	99
Quadro 14 –	Trecho acerca do discurso de pioneirismo da UFAM.....	100
Quadro 15 –	O discurso singular do PPC da UFRR.....	103
Quadro 16 –	Comparação geral de finalidades dos Cursos.....	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise do Discurso

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EE – Educação Especial

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PAEE – Público-alvo da Educação Especial

PEI – Plano de Ensino Individualizado

PNEEPEI – Política Nacional da Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

SENAC-RR – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de Roraima

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UFAC – Universidade Federal do Acre

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFRR – Universidade Federal de Roraima

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIFAP – Universidade Federal do Amapá

UNIR – Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: COMO SURGE A TEMÁTICA DO ESTUDO?	16
SEÇÃO 1	
1.1 PROBLEMA, APORTE TEÓRICO E JUSTIFICATIVA DA INVESTIGAÇÃO....	20
1.2 OBJETIVOS.....	29
1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	30
SEÇÃO 2	
2. 2. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA PARA SITUAR A PESQUISA	32
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	32
2.2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, LINGUAGEM E DISCURSO.....	42
2.2.1 Língua, linguagem e discurso.....	42
2.2.2 A Análise do Discurso.....	48
2.3 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)	55
2.3.1 A Libras como prática de pertencimento	61
2.3.2 Um breve situar da Libras nos cursos de licenciatura	65
SEÇÃO 3	
3. METODOLOGIA DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	69
SEÇÃO 4	
4. O PROFISSIONAL FORMADO NOS CURSOS DE LETRAS LIBRAS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO NORTE A PARTIR DE SEUS PPCs	73
4.1 – FUNDAMENTOS CONCEITUAIS QUE AMPARAM A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE LETRAS LIBRAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO NORTE A PARTIR DE SEUS PPCs	73
4.2 – CAMPO DE ATUAÇÃO E O PERFIL DO PROFISSIONAL FORMADO NOS CURSOS DE LETRAS LIBRAS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS EM ESTUDO...82	82
4.2.1 – Campo de atuação do profissional formado nos cursos de Letras Libras da Região Norte.....	82
4.2.2 – O perfil do profissional formado nos cursos de Letras Libras da Região Norte.....	89
4.3 – FINALIDADES DOS CURSOS DE LETRAS LIBRAS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO NORTE.....	94

4.3.1 – Competências e habilidades dos profissionais de Letras Libras	93
4.3.2 – Finalidades dos cursos de Letras Libras	97
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS	110

1. INTRODUÇÃO: COMO SURGE A TEMÁTICA DO ESTUDO?

*“Eu me interesso pela linguagem, porque ela me fere ou me seduz.”
Roland Barthes (2010, p. 47)*

Esta dissertação é integrante da Linha de Pesquisa Educação e Processos Inclusivos do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e apresenta os resultados da pesquisa realizada a partir dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras Libras das Universidades Federais da Região Norte do Brasil.

O ponto de partida de minha escrita se dá quando entendo que a linguagem sempre ocupou lugar de destaque nas reflexões humanas. A citação de Barthes (2010) a qual inicia este capítulo revela essa dualidade que permeia as interações culturais e sociais que a linguagem, em sua própria natureza potente, desvela enquanto campo de tensão e instrumento de conexão.

A linguagem tem o poder de nos encantar, nos emocionar, atrair nossa atenção do mesmo modo que pode nos ferir, nos fazer chorar e, de tal modo, constantemente nos atravessar por suas ambiguidades e dualismos, o que faz justamente este caráter paradoxal torná-la tão envolvente para mim.

A escolha para o desenvolvimento desta pesquisa está diretamente atrelada às minhas experiências de vida e relações com a língua e com a linguagem. A linguagem e suas manifestações sempre foram um objeto pelo qual tenho grande apreço e curiosidade; o interesse pelas inúmeras possibilidades das quais dispomos para nos comunicar e expressar aquilo que desejamos foi, de certo modo, constantemente presente em minha vida. Sempre que penso na relação construída com a comunicação, lembro da admiração que, na infância, tinha ao ouvir os discursos de meu pai – Adil Bahia, jornalista, assíduo leitor de diversos gêneros literários e detentor de um vocabulário tão vasto e que expressava suas intenções de forma tão erudita – que me fascinava a ponto de querer sempre conhecer mais e entender melhor aquelas “palavras difíceis” escolhidas de modo tão peculiar por ele.

Aos 16 anos, o fascínio pelos livros me fez ingressar na Universidade do Estado do Pará (UEPA) para cursar Letras – Língua Portuguesa. Ingressei naquele lugar como uma menina que acabara de ganhar um livro novo: cheia de sonhos e expectativas sobre o que aconteceria nesse novo capítulo que se iniciava em minha

vida. A língua que sempre admirei era agora um grande e importante artefato de estudo, eu conseguiria compreendê-la melhor, aprofundar meus conhecimentos e, principalmente, traçar estratégias, nas práticas pedagógicas, de modo a desconstruir - no maior número possível de pessoas - a concepção de que aprender a utilizar a língua como forma de expressão era algo complexo e de difícil acesso.

Ao mergulhar nos estudos linguísticos, mudei minha percepção sobre a língua portuguesa, entendi que – a todo momento – ela é modificada por seus usuários e é a comunidade falante a grande responsável por suas modificações, suas regras, seus contextos de uso e não o contrário como nos é imposto na escola: que aprender a língua é basicamente memorizar infinitas regras e decorar um extenso vocabulário.

Finalizei minha graduação em 2013, com um trabalho de conclusão de curso voltado para o estudo da Análise do Discurso Político e suas estratégias de convencimento, uma pesquisa desenvolvida no âmbito da linguagem oral e da semiótica, entendendo a língua não mais como um mero objeto de estudo, e sim compreendendo-a enquanto espelho da sociedade, reflexo de transformações históricas e culturais, um elemento de extremo valor.

Em 2014, já atuando como professora de Redação em uma escola da rede particular de ensino, finalizei a minha primeira Pós-graduação *Latu Sensu* em Estudos Linguísticos e Análise Literária, também na UEPA, com uma pesquisa voltada para a análise da Produção de Textos como instrumento avaliativo no ENEM, buscando – mais uma vez – estudar os diversos meios de utilização da linguagem como ferramenta de inclusão social e cultural.

De 2015 a 2021, ministrei as disciplinas de Língua Portuguesa e Redação na Educação Básica, do 6º ano do Ensino Fundamental ao Pré-vestibular. Nessas turmas, trabalhei com alunos Público-Alvo da Educação Especial¹ e, desde então, passei a ficar bastante intrigada com a forma como as orientações para avaliar esses estudantes eram conduzidas: de forma genérica e superficial, sem considerar as reais necessidades de cada um. Além disso, muitas vezes, os direcionamentos eram utilizados apenas como um documento representativo de uma nota satisfatória para

¹ Segundo a Lei nº 12.796/2013, art. 58, que alterou a LDB, entende-se por “Educação Especial” a “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”

apresentar aos pais e/ou responsáveis, com o intuito de “promover” o trabalho de excelência que a escola estava desenvolvendo com seus alunos deficientes.

A partir dessa realidade, comecei a repensar e, por inúmeras vezes, questionar por que a minha formação acadêmica, voltada para a docência, não me deu subsídios – ainda que mínimos – para trabalhar de uma forma mais adequada às necessidades dos alunos público-alvo da Educação Especial e promover uma educação na perspectiva da inclusão, na qual a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular. Tal angústia era igualmente compartilhada pelos meus colegas os quais também recebiam da gestão uma metodologia de aulas e modelos de avaliações prontas e engessadas que pouco contribuíam para a formação dos estudantes.

Essa metodologia destinada aos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), sem considerar suas dificuldades e visando apenas dar a eles uma atividade capaz de gerar uma nota satisfatória, em nada se aproximava do que mais tarde pude refletir acerca das práticas inclusivas dentro da escola.

Tais métodos, inscritos sob um rótulo de inclusão, reforçam a ideia defendida em *“Política de Educação Especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva”* por Neves, Rahme e Ferreira (2019, p. 11): “Na busca por oferecer uma educação para todos, por combater incisivamente a desigualdade, enseja-se o risco de apagar a identidade e produzir indiferença, capaz de configurar como uma nova forma de segregação”.

Diante desse contexto, passei a refletir acerca da formação e qualificação da gestão pedagógica quanto às orientações dadas ao corpo docente e ao atendimento de alunos PAEE. Concomitantemente, passei a questionar, além da minha formação, a minha prática de ensino de Língua Portuguesa. Decidi fazer uma nova especialização, voltada especificamente para a área da Educação Especial, porque eu estava recebendo cada vez mais alunos PAEE e senti a necessidade de aprofundar estudos e discussões na área, com o intuito de me qualificar para esse panorama que se configurava em minha vida profissional.

Em 2022, decidi ingressar no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Roraima, na Linha 2, a qual se dedica ao estudo de Processos Inclusivos por dois motivos bem específicos: chamaram a minha atenção os dados referentes à gestão das escolas públicas (divulgados pela primeira vez no CENSO 2020 do INEP), os quais revelaram que, em Roraima, o acesso aos cargos

de gestão na rede pública de ensino se dava por indicação em 83% dos cargos. Além disso, segundo dados divulgados pelo governo do estado de Roraima, à rede estadual de ensino integravam-se 69 alunos com surdos dentre os 1.881 estudantes matriculados na rede estadual que eram público-alvo da Educação Especial.

Assim, passei a me questionar como o gestor – geralmente promovido a esse cargo por meio de indicação – tomava decisões acerca da escolarização do aluno surdo, uma vez que o número de alunos surdos no estado era reduzido quando comparado ao quantitativo do universo de alunos PAEE.

Depois de levantar tantos questionamentos, ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRR, com uma proposta de pesquisa que caminhasse na investigação dos desafios enfrentados pelos gestores na escolarização do aluno surdo em Boa Vista.

Desse modo, assim que cheguei à cidade, com o intuito de compreender melhor a língua do meu futuro “objeto” de estudo, fiz a inscrição em um curso básico de Libras promovido pelo SENAC-RR. Lá, pude ampliar minhas reflexões e discussões acerca do cotidiano das pessoas surdas para além de uma questão puramente linguística.

Simultaneamente a isso, a leitura dos estudos postulados por Foucault (2007), Birman (2002), Woodward (2000), Silva (2000); Skliar (2016), Lopes (2007), Veiga-neto (2008), entre outros, contribuíram de modo essencial para desconstruir algumas perspectivas acerca do que eu – enquanto educadora – pensava a respeito das práticas inclusivas, ampliaram a minha compreensão sobre os discursos em torno da inclusão e mudaram os rumos da pesquisa que eu buscava desenvolver, levando-me a questionamentos acerca da formação do profissional formado no curso de Letras Libras. Era, assim, uma forma de atrelar a minha base de formação às novas percepções que estavam sendo fundamentadas em minha base teórico-metodológica na pesquisa acadêmica.

Abandonei a ideia de falar de dificuldades e passei a querer analisar as possibilidades, pois quando deixei de focar nas limitações e passei a explorar as potencialidades, pude compreender melhor a riqueza das experiências surdas. Dito isso, destaco que a fundamentação teórico-metodológica escolhida para esta pesquisa se alicerçou e se interconectou com as áreas dos Estudos Culturais e Estudos Surdos, além de apoiar-se de modo reflexivo em conceitos foucaultianos. A escolha por esses pilares teóricos visou não apenas compreender as dinâmicas

culturais e educacionais relativas à surdez, mas também refletir acerca das relações de poder e conhecimento que permeiam estes contextos.

Assim sendo, com o intuito de aprofundar meus estudos sobre os discursos inclusivos e, principalmente, as discussões referentes à Libras como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas no meio social, apresento a seguir a intencionalidade deste trabalho.

1.1 PROBLEMA, APORTE TÉORICO E JUSTIFICATIVA DA INVESTIGAÇÃO

A escolha da temática desta dissertação não ocorreu de modo aleatório, mas sim como resultado de um percurso reflexivo acerca da realidade das pessoas que integram as comunidades surdas e a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) tanto como língua quanto disciplina curricular na formação de profissionais, uma vez que me debruçava sobre estes estudos no mestrado.

Analisar os processos referentes à educação de surdos requer a exploração de diversos contextos históricos, culturais e discursivos que se entrelaçam no ambiente educacional e moldam a experiência educacional destes indivíduos até os dias de hoje. Deste modo, esta pesquisa fez uma revisão da trajetória da Educação Especial, da educação voltada para os surdos e das políticas públicas voltadas para a escolarização deste grupo.

Além disso, começo do fato de ainda nos depararmos com desafios no que tange à relação entre surdos e ouvintes devido à dificuldade em compreender que a Libras transpõe a ideia de mero instrumento de comunicação e constitui uma diferença linguística e característica cultural das comunidades surdas.

Nesse sentido, alguns dos maiores desafios da comunidade surda estão relacionados às questões referentes às oportunidades e direitos e, quando se trata da educação, as dificuldades se tornam ainda maiores, uma vez que a maioria das instituições de ensino não oferecem uma formação que prepare de modo adequado os alunos para um relacionamento de forma respeitosa e eficaz com a comunidade surda.

Destarte, levando em consideração alguns discursos que permeiam a sociedade e ainda entendem a Libras como uma modalidade inferior de comunicação - revestida de diversos estigmas - a investigação de como são estruturados os cursos de Letras Libras, as alocações que os atravessam e o impacto que essa formação tem

na valorização da Libras como uma língua legítima e elemento cultural, reveste-se de importância, uma vez que tem se tornado crescente a busca por profissionais capacitados em Libras no mercado de trabalho.

Atuando como educadora no município de Boa Vista, acadêmica de uma universidade pública da Região Norte, entendendo que os sistemas educacionais na atualidade enfrentam muitos desafios na implementação de um ensino bilíngue de qualidade e um deles incide justamente na abordagem pedagógica em detrimento aos modelos tradicionais que se subscrevem em textos escritos em língua portuguesa, meu intuito ao desenvolver este trabalho foi contribuir para uma compreensão mais profunda sobre a realidade das pessoas surdas e a formação deste profissional, contribuindo para o campo dos Estudos Surdos e da Educação Especial, de modo que ele possa auxiliar como subsídio para trabalhos e pesquisas futuras.

Reconhecendo a relevância e singularidade dessas questões relativas à interação, propus como **tema desta pesquisa: “Os PPCs dos cursos de Letras Libras nas Universidades Federais Públicas na Região Norte do Brasil”, a fim de analisar como os cursos de Letras Libras das Universidades Federais da Região Norte definem o perfil do profissional a ser formado tomando como base seus PPCs.**

Deste modo, por meio da análise dos PPCs dos cursos de Letras Libras das universidades federais da Região Norte, fiz um recorte, atribuindo como critérios de seleção os seguintes objetos de investigação:

- 1) PPCs dos cursos de Letras Libras que fossem das Universidades Federais da Região Norte;
- 2) PPCs de universidades que ofertassem o curso na modalidade de ensino presencial;
- 3) PPCs dos cursos de Letras Libras nas modalidades: licenciatura e bacharelado.

Outrossim, nesse ínterim, **apresentei como objetivo de pesquisa conhecer os fundamentos conceituais dessa formação, uma vez que os projetos pedagógicos de curso² refletem não somente as normas estabelecidas pelo**

² Esclareço que entendo por PPC, nessa pesquisa, o documento da instituição de ensino norteador que estrutura, fundamenta e sistematiza a organização e funcionamento do curso, definindo – dentre outros aspectos – o perfil do egresso, o objetivo do curso e as diretrizes curriculares que compõem tal formação, assim como os conteúdos de ensino considerados como imprescindíveis à formação e emancipação dos estudantes.

Ministério da Educação, mas também as especificidades culturais e sociais das comunidades surdas da região.

O olhar para estes documentos oferece uma oportunidade de explorar esses fundamentos que embasam e sustentam a formação desse profissional, bem como identificar discursos que precisam ser constantemente debatidos e revisitados.

Diante dessas nuances, é importante destacar algumas das reflexões sobre a surdez e os estudos de educação na perspectiva na inclusão que me fizeram compreender que tais estudos excedem a abordagem meramente técnica e buscam entender essa identidade, inserida em contextos sociais, culturais e históricos específicos, como nos mostra Skliar (2000):

Os estudos Surdos em Educação podem ser definidos como um território de investigação educativa e de proposições políticas que, por meio de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação ao conhecimento sobre a surdez e os surdos. Nesses estudos, temos descrito a surdez nos seguintes termos (SKLIAR, 1998): uma experiência visual, uma identidade múltipla e multifacetada, que se constitui em uma diferença politicamente reconhecida e localizada, na maioria das vezes, dentro do discurso da deficiência. (p. 11)

Entender a surdez como diferença e não como deficiência é muito importante para desconstruir as narrativas capacitistas em torno do surdo como pessoa que “não escuta”, “não fala”, “pessoa que precisa de cura” ou “pessoa que precisa de oralização”. Isso se trata de uma concepção clínica da surdez que frequentemente tenta impor padrões que desconsideram a cultura e identidades surdas.

Ao longo da história, o olhar clínico-terapêutico relacionado à perda auditiva foi moldado pelas concepções médicas e ideológicas em torno da surdez sob uma percepção conjugada ao som³. Os discursos propagados socialmente sob este aspecto afirmavam que as pessoas que não ouviam, conseqüentemente, não falavam e eram, dessa forma, limitadas a características negativas, teorias capacitistas que as classificavam como doentes que precisavam de reabilitações e “recuperações” pautadas em diagnósticos médicos.

³ O conceito “som”, neste contexto, foi utilizado sob o ponto de vista da produção fonética, ou seja, um conjunto organizado de vibrações que se manifestam no ar e são percebidas pela audição. Resultado da articulação de elementos de uma língua ou outra expressão sonora, sendo uma interseção entre movimento físico e percepção cognitiva. Essa produção envolve o controle dos órgãos fonoarticulatórios, como a língua e os lábios, e a recepção sensorial do ouvinte.

Sob essa perspectiva, no âmbito da educação, as abordagens educacionais ancoravam-se em práticas oralistas que buscavam “normalizar” o surdo na tentativa de torná-lo “ouvinte”.

Sobre essa questão Gesser (1971) menciona:

A oralização deixou marcas profundas na vida da maioria dos surdos. Pode-se dizer que a busca desenfreada pela recuperação da audição e promoção do desenvolvimento da fala vocalizada pelo surdo são objetos que se traduzem em vários sentimentos: desejo, dor, privação, aprovação, opressão, discriminação e frustração. (...)

Oralizar é sinônimo de negação da língua dos surdos. É sinônimo de correção, de imposição de treinos exaustivos, repetitivos e mecânicos da fala. (p. 50)

Dessa forma, é evidente que, por muito tempo, os sujeitos surdos foram colocados em desvantagem em relação aos “ouvintes”, como nos mostra Skliar (1997) (Educação e Exclusão):

Em síntese, a educação se subordinava à conquista da expressão oral pelas crianças surdas, e os adultos surdos, que até então participavam no processo escolar como modelos educativos para crianças surdas, foram destinados a tarefas menos importantes – como cozinheiros ou técnicos de algum trabalho menor – ou, pior ainda, foram excluídos da escola. Assim, consideravam-se as comunidades surdas como hordas perigosas para o desenvolvimento oral da criança surda e desapareceram como realidade da instituição escolar e, portanto, da percepção coletiva dos ouvintes (p.78)

Assim, de acordo com o que Skliar (1997) afirma, é significativo que as classificações clínico-terapêuticas relacionadas à perda auditiva desconstruam suposições acerca das pessoas surdas como um grupo uniforme que vive em um “mundo homogêneo”.

Cada indivíduo constrói sua identidade a partir de vivências e experiências. Nesse sentido, a forma como o sujeito surdo se identifica e interage com o mundo por meio de suas experiências visuais constituem suas experiências de vida, as quais não se moldam por meio de experiências orais e auditivas e que, por meio de experiências visuais, acabam interferindo na forma como ele se relaciona com o mundo e interfere em sua forma de “ser” e “estar”.

Compreender a surdez como diferença e não como uma deficiência é essencial para romper com a concepção clínico-terapêutica que busca medicar, tratar e “normalizar”, e compreender questões relacionadas à concepção socioantropológica da surdez, a qual a reconhece como um sujeito que é formado pelas suas diferentes

características sociais, culturais, políticas e históricas, numa via que não estabelece a necessidade de valorizar uma forma em detrimento de outra.

Segundo o Art. 2º, do decreto nº 5.626/2005, entende-se por pessoa surda aquela que interage no mundo pelas experiências visuais que não têm o retorno do canal oral auditivo, configurando assim uma perda auditiva de moderada a severa, que não terá a aquisição da língua oral e, portanto, vai se constituir no mundo como uma pessoa surda, usuária da língua de sinais. E, aquelas pessoas que apresentam perda bilateral, as quais têm uma perda classificada de leve a moderada, ou seja, identificam-se como pessoas com deficiência auditiva.

Nesse íterim, é importante refletir acerca de nossa inserção em uma sociedade em que a língua oral ainda é imperativa e se coloca como instrumento de poder devido à herança de uma realidade que imperava no Brasil, até o final da década de 1970, em que a língua ensinada nas escolas priorizava a norma padrão e uma utilização mais técnica e formal dela, segregando e excluindo, assim, grande parte das variedades linguísticas da língua portuguesa eram marginalizadas e pensadas como algo que devesse ser corrigido.

No entanto, a Libras não é considerada a segunda língua oficial do país e ainda enfrenta estigmas relacionados à ideia de que é menos complexa do que a língua oral-auditiva oficial no país, a língua portuguesa. A concepção de que os surdos não falam é equivocada, já que eles falam por uma língua visual-espacial articulada através das mãos, expressões faciais e corpo.

Michel Foucault (2014) aborda a premissa da língua como instrumento de poder:

O poder se exerce (pelos) efeitos da palavra, através das disparidades econômicas, por mecanismos mais ou menos complexos de controle, por sistemas de vigilância, [...], segundo regras explícitas ou não permanentes ou modificáveis, com ou sem dispositivos materiais [...] (2014, p. 244).

Na fase escolar, por exemplo, a aquisição da Libras torna o aprendizado do português como segunda língua mais fácil, porém o que acontece na maioria dos casos, no Brasil, é que a pessoa surda é alfabetizada em português, uma língua que geralmente não conhecem e, por esse motivo, pode ter sua alfabetização prejudicada.

Tal privação linguística ainda é proveniente de um pensamento capacitista em torno da surdez, devido à inferiorização da Libras, que é uma língua associada à deficiência. Incorre em erro, também, afirmar que apenas as pessoas surdas utilizam

a Libras. A língua de sinais é utilizada por familiares, intérpretes e comunidades surdas.

A discussão sobre as concepções de educação, inclusão, Libras e a formação da identidade do sujeito surdo transpõem a simples ação de ensino técnico da língua de sinais. A Libras constitui um elemento de formação identitária dessas comunidades. Quadros e Karnopp (2004) postulam em seus estudos que a Libras é a primeira língua natural dos surdos. Nesse sentido, reconhecer e valorizar a língua de sinais como primeira língua e mediadora da língua portuguesa é uma promissora solução para mitigar os impactos do processo de exclusão sofrido pelas comunidades surdas.

Todo cidadão tem direito a uma educação de qualidade e inclusiva, porém, a barreira linguística pode se tornar um desafio no que se refere à inclusão para a pessoa surda.

Nesse sentido, a pesquisadora Lopes (2007) argumenta:

(...) proponho olhar a surdez de outro lugar que não o da deficiência, mas o da diferença cultural. Não nego a falta de audição do corpo surdo, porém desloco meu olhar para os que os próprios surdos dizem de si, quando articulados e engajados na luta por seus direitos de se verem e de quererem ser vistos como sujeitos surdos, e não como sujeitos com surdez (p. 9).

Os principais desafios na educação de alunos surdos se constituem na quebra da concepção sobre a pessoa surda, pois ainda se tem um modelo médico que influencia de forma incisiva na questão educacional, uma vez que as pessoas são classificadas por suas deficiências, enfatizando as dificuldades e não as potencialidades. Nessa questão, a comunicação ainda se compõe como grande barreira na escolarização da pessoa surda, a fim de quebrar o paradigma da deficiência e da potencialidade e promover discussões em torno da Inclusão de modo a difundir a ideia de que as pessoas são diferentes e, desse modo, aprendem de modos distintos e diversos também.

Levando em consideração que a língua de sinais e a língua portuguesa têm estruturas diferentes, os estudos linguísticos caminharam na ideia de a Educação na Perspectiva do Bilinguismo propõe que a língua de sinais seja a primeira língua ensinada na escola e, por meio dela, o sujeito surdo terá acesso, na escola, aos conteúdos curriculares e têm a língua portuguesa como uma segunda língua de aprendizagem. Porém, identificar primeira e segunda língua não significa que houve

o estabelecimento de uma hierarquia, porque uma vez que se tem uma referência cultural bilingue, é salutar que a pessoa tenha acesso às duas línguas e todas são respeitadas em sua estrutura.

As mudanças legislativas e o avanço nos estudos concernentes a esse assunto criam, atualmente, um contexto mais favorável para aquisição do conhecimento e expansão comunicativa.

No que tange à legislação brasileira a respeito da Língua Brasileira de Sinais e a educação para surdos há, dentro do panorama histórico, em 2002⁴ a lei que reconhece a Libras como a língua de instrução e comunicação das comunidades surdas; depois, em 2005, o decreto nº 5.626 estabeleceu direitos às pessoas surdas, como: intérpretes em sala de aula, instrutores surdos dentro das instituições escolares, reorganização dos projetos pedagógicos curriculares na perspectiva da pessoa surda.

Tais dispositivos legais foram, paulatinamente, garantindo mais acesso à educação de surdos. Assim, pontuo, que a mudança legislativa mais recente veio por intermédio da Lei nº14.191 foi incluída na LDB de 2021 considerou, então, a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino independente, sendo retirada do âmbito da Educação Especial.

A educação bilíngue de surdos é uma modalidade que foi incluída na LDB, em 2021:

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

§ 3º O disposto no caput deste artigo será efetivado sem prejuízo das

⁴ Lei nº 10.436, de 2002

prerrogativas de matrícula em escolas e classes regulares, de acordo com o que decidir o estudante ou, no que couber, seus pais ou responsáveis, e das garantias previstas na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que incluem, para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

Art. 60-B. Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

Parágrafo único. Nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores a que se refere o caput deste artigo serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

O ensino da Libras a ouvintes e surdos é importante para todos e isso pode ser observado por meio da Educação Inclusiva, na perspectiva do “olhar o outro”, o que há algum tempo era algo impensável, uma vez que as crianças com deficiência eram excluídas, não só das escolas como de muitos espaços sociais.

Assim, para compreender melhor a forma em que as discussões em torno desses campos de debate se inserem na sociedade, uma vez que todos nós participamos de um fluxo de saberes que molda nossas práticas e identidades, é necessária uma análise dos processos históricos e teóricos que serviram de escopo para a realidade acerca da inclusão do aluno surdo que se delineia hoje em nosso país, principalmente no que se subscreve enquanto relação de poder, identidade e pertencimento social.

Partindo dessas reflexões, propus-me a organizar o presente trabalho tendo como objeto de estudo os PPCs dos cursos de Letras Libras na Região Norte por dois motivos: o primeiro volta-se para a minha formação docente em universidades públicas da região supracitada; o segundo atrela-se ao desejo de produzir dados referentes à Educação de Surdos no norte do Brasil, uma vez que se trata de uma região marginalizada historicamente, sob diversos aspectos, por estar distante dos centros das regiões sul e sudeste do país. Um problema com raízes históricas e estruturais que, até hoje, reflete na perpetuação de desigualdades educacionais que incidem em realidades de subinvestimentos e baixas expectativas com relação ao conhecimento produzido na região.

Sob o enfoque da relevância social, acredito que, após a realização deste trabalho, a apropriação desse conhecimento científico por parte da sociedade mostrará não só como os PPCs dos cursos de Letras – Libras nas universidades

públicas da Região Norte do Brasil constituem o ensino da Libras e suas implicações para a inclusão do sujeito surdo, como também pode servir de auxiliar na formulação de projetos e ações de modo que a comunicação por meio da língua de sinais possa receber um olhar de diversidade.

Academicamente, a relevância desta pesquisa se dá por tratar da Libras emergindo como elemento identitário, social e cultural dos sujeitos surdos na Região Norte e evidenciar os documentos legais que institucionalizaram essa demanda no nível superior. Ademais, acredito que os resultados obtidos por meio deste trabalho podem mover e dar subsídios à elaboração de novos estudos acadêmicos estudos relativos à Educação na Perspectiva da Inclusão.

De modo pessoal, enquanto educadora e acadêmica, esta pesquisa me permitiu contribuir cientificamente para o campo dos Estudos Surdos, com base na realidade da região em que vivo e atuo, principalmente no que diz respeito aos discursos e práticas relacionados à inclusão; na formulação de projetos e ações que possam visar o aprimoramento de estratégias de inserir a Libras no cotidiano escolar.

Gohn (2005) postula que as pesquisas desenvolvidas na área da educação devem propiciar benefícios para a escola. Nesse sentido, ressalto a importância de que este trabalho tenha em seus resultados um subsídio para contribuir na formação acadêmica dos professores e, conseqüentemente, uma transformação em suas práticas pedagógicas.

A pesquisas científicas desenvolvidas na universidade têm de retornar às escolas como instrumentos que contemplem uma interpretação daquela realidade, que possibilitem vislumbrar mudanças, que façam diagnósticos dos problemas a partir da análise da trama de relações que os configuram. Só assim as pesquisas poderão ser ferramentas que promovam alterações qualitativas, que contribuam para a melhoria da escola e das relações que lá se desenvolvem. (GOHN, 2005, p. 271).

Nesse panorama, é importante refletir sobre a importância da Libras como sistema linguístico que viabiliza a comunicação e interação de seus usuários e que, portanto, ser valorizada e respeitada. Assim sendo, destaco o problema de pesquisa que norteou o desenvolvimento desta dissertação: ***Como os PPCs dos cursos de Letras Libras das universidades federais da Região Norte definem o perfil do profissional a ser formado com base em seus PPCs?***

Partindo dessa **questão norteadora**, outros questionamentos se delinearão ao longo da constituição da pesquisa visando compreender: *Como os saberes, a partir*

dos PPCs, dos cursos Letras Libras das universidades públicas da Região Norte caracterizam os conhecimentos em relação ao surdo, à surdez e à LIBRAS? Em que sentido os conhecimentos em relação à Libras emergem como condição de acessibilidade e inclusão linguística, social e cultural dos sujeitos surdos?

A coleta de dados para análise se deu por meio dos PPC's e suas matrizes curriculares, porém é importante ressaltar que os documentos não foram analisados em todos os segmentos. Para realizar a análise de dados, houve a necessidade de recorte de alguns aspectos, são eles: *fundamentos conceituais; campo de atuação; perfil o profissional; competências e habilidades; e finalidades do curso*. Assim, investiguei como se constrói e se discute a Língua Brasileira de Sinais nesses documentos e de que forma – nos cursos de Letras Libras ofertados pelas universidades públicas da Região Norte do Brasil – a Libras emerge como uma condição de acessibilidade e inclusão linguística, social e cultural dos sujeitos surdos.

A pesquisa documental proporcionou a obtenção de informações sobre as matrizes curriculares e como elas caracterizam os conhecimentos em relação ao surdo, à surdez e à Libras nos cursos de Letras Libras ofertados na rede pública brasileira de ensino superior na Região Norte podendo vir a servir de suporte na formulação de projetos e ações que visem aprimorar a formação de profissionais capacitados para atuar com as comunidades surdas; promover uma reflexão em torno da inclusão de pessoas deficientes; desconstruir preconceitos e estigmas e analisar os discursos que se apresentam por trás da formação deste profissional na sociedade.

No contexto de formação profissional, embora muitos cursos ofereçam a disciplina Libras com uma carga horária baixa, o contato ainda que embrionário com a língua de sinais pode representar um passo a caminho da mudança de mentalidade e desconstrução de conceitos relacionados ao escopo linguístico da Língua Brasileira de Sinais.

1.2 OBJETIVOS

Neste tópico, apresentarei os objetivos do presente estudo. Para tanto, estes foram subdivididos em objetivo geral e objetivos específicos, os quais foram utilizados como base para a análise dos dados.

A pesquisa apresenta como **objetivo geral**: analisar como os PPCs dos cursos de Letras Libras das universidades federais da Região Norte definem o perfil

do profissional a ser formado.

Para isso, apoiar-se-à nos seguintes **objetivos específicos**:

- Conhecer os fundamentos conceituais que amparam a formação do profissional de Letras Libras nas universidades federais da Região Norte a partir dos PPCs;
- Investigar como os PPCs caracterizam os aspectos relacionados ao campo de atuação e o perfil do profissional formado nos cursos de Letras Libras das universidades federais em estudo;
- Reconhecer as ênfases das finalidades dos cursos de Letras Libras bem como as competências e habilidades definidas em seus PPCs.

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação foi estruturada em quatro seções. Na primeira seção, apresentei como surge a temática de estudo, as motivações pessoais, acadêmicas e profissionais que delinearam os percursos teóricos e norteadores desta pesquisa; o problema e justificativa da mesma; os objetivos que delimitei para esta análise e os fundamentos teóricos que viabilizaram a escolha desta temática.

A seção dois é responsável por apresentar o referencial teórico deste trabalho e engloba Educação Inclusiva; políticas que envolvem a educação para os surdos; os estudos postulados acerca da linguagem e comunicação; um breve panorama dos estudos que iniciaram as discussões acerca do que se define no campo da Linguística como Língua, Linguagem e Discurso até o que entendo por Construção e Análise do Discurso. Além disso, abordei a Libras, discutindo sua importância enquanto elemento que constitui as comunidades surdas e ao mesmo tempo se constitui como prática de pertencimento até a sua inserção nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia por meio da lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, Brasil (2002).

A terceira seção apresenta a metodologia escolhida para a análise dos dados que são apresentados, detalhando a abordagem, a coleta e análise de dados, bem como uma apresentação dos critérios de exclusão e inclusão de objetos selecionados para esta investigação.

A quarta seção trata da Análise dos PPCs, a partir das categorias selecionadas e seus desdobramentos, os resultados e discussões que as informações permitiram visualizar e de que forma se entrelaçam e se desdobram.

No que tange às “Considerações finais”, realizo um resumo das principais discussões, destacando os pontos que considero mais relevantes nos achados da pesquisa, atrelando às referências bibliográficas que sustentaram meu processo formativo, na perspectiva da inclusão, os quais embasaram minha compreensão e análise crítica sobre as abordagens e práticas presentes nos documentos estudados.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA PARA SITUAR A PESQUISA

A fim de delinear os percursos teóricos desta pesquisa, percebi a importância de desdobrar os conceitos-chaves que serão desenvolvidos ao longo deste trabalho que se dividiu em três momentos: o primeiro, que pontua a contextualização da Educação Especial e da Educação de surdos em seus aspectos políticos, históricos, sociais e culturais; o segundo momento, o qual trata de aspectos que delineiam conceitos da Língua, Linguagem, Comunicação e Discurso para situar a Libras; e o terceiro momento, em que tratei a respeito da Libras, suas nuances como prática de pertencimento e sua relevância para o Curso de Letras Libras.

2.1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Partindo do pressuposto de que a educação é um dos principais pilares no processo de formação da cidadania, nota-se que há no Brasil uma imperante lacuna no que diz respeito ao acesso de todos os cidadãos a um sistema educacional que promova a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas nos múltiplos aspectos, como: educação inclusiva; conceituações de língua, linguagem e discurso; análise do discurso; a Libras; a Língua Brasileira de Sinais como prática de pertencimento e a Libras nos cursos de licenciatura.

Essa constatação destaca, também, a urgência de políticas públicas e práticas inclusivas que atendam às necessidades de demandas das pessoas celebrando suas singularidades, promovendo discussões em torno do reconhecimento das diversidades existentes na sociedade e romper com estigmas de universalidade que até hoje fazem parte do cotidiano dos sujeitos.

A construção de uma escola inclusiva transcende modificações em aspectos puramente físicos e estruturais do espaço educacional, trata-se de uma alteração relacionada, também, à criação de vínculos e relações humanizadas, diálogo e acolhimento.

Fröhlich & Lopes (2018) tecem duas importantes observações sobre a temática em questão: a inclusão não deve ser entendida como distante ou oposta ao processo de exclusão, uma vez que o sujeito excluído não se encontra numa posição oposta ao incluído, e sim, na luta pela permanência nos espaços-tempos da inclusão.

Além disso, elas observam, também, que as figuras da inclusão não são exemplos para a produção de subjetividades nas escolas, uma vez que são sujeitos ora incluídos, ora excluídos, ora híbridos e que, inevitavelmente, são produto da linguagem, frutos dos sistemas de representação na história.

Em “A História da Loucura na Idade Clássica” (1972), de Foucault, os sujeitos entendidos como “anormais” eram acolhidos em espaços que visavam impor a estes indivíduos trabalhos para que estes pudessem ser úteis à sociedade e não a cura deles.

Nos séculos XVI e XVII, a fim de promover a seguridade social e controlar os indivíduos eventualmente infectados com varíola e a peste, o Estado foi responsável por exclusões e inclusões, uma vez que adotou mecanismos disciplinares para controlar os focos de infecção, evitar a propagação das doenças, vigiar e controlar os indivíduos bem como mapeá-los a fim de gerenciar os riscos e implementar campanhas de prevenção.

Para ratificar a tese de exclusão, as autoras citam que, na Idade Média, os centros de poder promoviam a exclusão de indivíduos infectados para evitar contato com as pessoas sadias. Os loucos, por sua vez, eram muitas vezes maltratados e humilhados publicamente e excluídos até mesmo dos espaços sacros, pois se mantinha a crença de que a loucura era uma manifestação demoníaca.

Na Modernidade, porém, com o advento das ciências como a Medicina, a Pedagogia e a Psicologia, os modelos conhecidos de in/exclusão sob “controle” e, por meio da Educação Especial, gerencia a vida das pessoas que necessitam de atendimento educacional especializado.

Desde o século XVIII, a Educação Especial fica, então, responsável pela escolarização, educação e cuidados dos indivíduos deficientes. Entre os séculos XIX e XX, no Brasil, a Educação Especial foi inserida naturalmente nas instituições especializadas e nas escolas e, embora, amplamente difundida como progresso nas políticas inclusivas, as autoras compreendem que os o favorecimento da Educação Especial se deu devido aos avanços nos estudos nos campos da Medicina, Psicologia e Pedagogia. Além disso, elas acreditam que os sujeitos ditos “anormais” poderiam estar em uma posição melhor dentro desse projeto de inclusão social.

Pensando nos campos de saber e poder, as autoras retomam estas duas noções foucaultianas que promoveram a Educação Especial na modernidade e, em contrapartida, as ações desse serviço no interior das escolas inclusivas, entendendo

que o saber não corresponde ao processo de conhecimento intra/interpessoal, e sim aos jogos produzidos nos regimes de verdade ao passo que o poder não corresponde a uma estrutura e sim a relações desiguais. Porém, tanto poder quanto saber coexistem nos regimes de verdade.

As autoras defendem que, assim como no século XVII, foram dadas atividades aos “loucos” para que estes pudessem ser produtivos e úteis à sociedade, o Estado se ocupa da Educação Especial de modo que estes indivíduos possam produzir e ter utilidade social.

Fröhlich & Lopes (2018) asseveram, também, que a Medicina Social faz correspondência à tecnologia do corpo atuando como forma de controle social e prevenção. Na Alemanha, constitui-se uma medicina de Estado, preocupada com a normalização e regulamentação das atividades médicas; Na França, surge uma medicina preocupada com o meio e os seus efeitos sobre os organismos, a medicina urbana; Na Inglaterra, por sua vez, surge a medicina da força de trabalho, a qual consistia no controle da saúde e controle do corpo dos mais pobres a fim de garantir que estas pessoas estivessem aptas ao trabalho e não ameaçassem às classes ricas.

No campo da Psicologia, há uma efetivação dentro do espaço escolar, uma vez que esta área – atrelada à Pedagogia – se insere para atender aos sujeitos que fogem à normalidade de modo a corrigi-los para que eles possam ser condicionados a leis de desenvolvimento e aprendizagens entendidas como universais. Urge, assim, mais uma forma de controle e manipulação de comportamentos do indivíduo.

No final dos séculos XVII e XVIII, a “pedagogização da infância” corresponde à inserção da infância na Pedagogia Moderna. Vale ressaltar que, à independência do sujeito infantil, decorrem estudos atrelados sempre à saberes pedagógicos os quais estão sempre conectados a outros campos de saber e poder. Logo, as pedagogias produzem em suas ações uma ordem centrada na Pedagogia Moderna.

Nesse sentido, a Medicina Social, a Psicologia e a Pedagogia se estabeleceram como elementos emergentes, os quais definem os sujeitos por categorias, alternando atividades e caracterizando-as como “atendimento educacional especializado”.

Destarte, ainda que a Educação Especial tenha passado por diversas formulações, ainda há – dentro do sistema educacional brasileiro – a busca por uma homogeneidade de pensamentos, normas, condutas e hierarquias de conteúdos, ou seja, ainda se tem um sujeito que busca pertencimento e que é categorizado por

termos que cada vez mais lhes impõe a falta, lhes eterniza “desvios” e “carências”.

A Modernidade trouxe consigo - nas políticas de inclusão - a razão, a necessidade de mapear, categorizar, controlar e quantificar tudo o que se desencontra da ciência moderna. Nesse sentido, entende-se – diante dos discursos de inclusão - como bem-sucedida, a pedagogia capaz de “integrar” nos mesmos espaços os sujeitos deficientes e os “normais” de modo que eles caminhem juntos nos processos de ensino, mas ainda produzimos dentro do sistema educacional dito moderno “prisioneiros de pertencimento”.

Skliar (1999) afirma que tratar a deficiência como uma questão meramente biológica é um equívoco, uma vez que ela é produto de uma construção histórica, social e cultural que se relaciona com a própria ideia da normalidade e com a sua historicidade. Nesse sentido, é importante refletir sobre a questão da exclusão da pessoa surda, uma vez que ela se efetiva por uma questão de comunicação, de uso da língua.

Nesse sentido,

A presunção de que a deficiência é, simplesmente, um fato biológico e com características universais, deveria ser problematizada epistemologicamente. Nesse sentido, é necessário inverter aquilo que foi construído como norma, como regime de verdade e como problema habitual: compreender o discurso da deficiência, para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou o que usa um aparelho auditivo ou o que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros. Para explicá-lo mais detalhadamente: a deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria ideia da normalidade e com sua historicidade (SKLIAR, 1999, p. 18).

Logo, essa forma excludente de pensar a identidade surda ignora uma perspectiva fundamental: o surdo é, na verdade, falante de uma língua distinta, a língua de sinais, que é diferente da língua falada pela maioria composto por ouvintes.

Assim sendo, quando se trata da educação do aluno surdo, esse panorama fica ainda mais complexo, visto que as formas de acesso à escolarização desse aluno perpassam por questões relacionadas a dificuldades de socialização com toda a comunidade escolar, falta de profissionais especializados, dificuldades de acesso a materiais adaptados e muitos outros desafios que se devem, principalmente, à desvalorização da Língua Brasileira de Sinais.

A rotulação do surdo como incapaz imputa a ele uma série de exclusões e preconceitos ao longo da vida, além disso, ele ainda precisa lidar com imposições vinculadas ao ouvintismo que acabam por ignorar e negligenciar necessidades específicas da comunidade surda limitando suas oportunidades de desenvolvimento pessoal e social.

Sobre o ouvintismo, Skliar (1998) diz que:

[...] um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narra-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (p.15)

Destarte, é incontestável que, sem alcançarmos uma profunda compreensão do outro e de suas individualidades, permaneceremos multiplicando modelos preestabelecidos de comunicação, educação e tantos outros elementos que, atualmente, limitam a nossa capacidade de percepção do outro diante de suas diferenças e potencialidades.

No âmbito da educação, os ciclos repetitivos dos modelos educacionais que não acompanham a concepção de heterogeneidade perpetuam exclusões e preconceito.

Skliar (2003) afirma que essa busca incessante pela “perfeição” faz com que modifiquemos a educação, os métodos, as nomenclaturas e, por fim, nunca compreendemos o “outro”. As identidades são multiplicadas partindo de unidades já conhecidas, as leis, os textos, currículos e didáticas apenas se reproduzem, porém nada temos sobre a necessidade de transformação de nossas identidades.

Nesse sentido, pensar o outro no que tange à educação alude à burocratização, inclusão curricular, à contemplação de seu dia no folclore ou mesmo seu exotismo, mudam-se e transmutam-se as terminologias, porém as práticas se repetem de forma repetitiva.

Há a necessidade de pensar o outro e pensá-lo sob a ótica de “alteridade radical”, na qual há um “outro” compreensível e um “outro” que nos é imprevisível. Desse modo, o outro deve ser pensado como uma exterioridade, como algo que se estabelece em relação a mim de forma paradoxal; o outro é o que não sou.

Segundo Skliar (2003), o pensamento ocidental reduz o outro ao próximo, constituído pela alteridade radical como uma provocação destinada à redução e ao

esquecimento histórico. A Modernidade trouxe uma era de produção do outro antes de amá-lo ou odiá-lo, por exemplo, uma vez que a alteridade passa a faltar o outro é produzido. Esse outro, na educação, que fora anulado e apagado, passa agora a pertencer à escola, já que as reformas pedagógicas já não suportaram o abandono e a escola parece mais satisfeita ao inclui-lo.

Depois de um longo período entendidos como “um problema”, os indivíduos com “necessidades educativas especiais” refletem o discurso da “igualdade” sob o olhar colonial de um “outro maléfico”, além da imagem de um outro multicultural que se apoia na política de pertencimento de uma comunidade ordenada e solidificada.

De acordo com o autor, fazer do “ser-diverso” e do “ser-diferente” o mesmo, é retomar a concepção colonial. A relação que define a existência do outro é agora a sua presença – antes era ignorada, silenciada – que urge do outro irreduzível em sua alteridade. Assim, esse outro é compreendido como uma experiência viva de outras formas de alteridade. Essa irrupção do outro não faz do outro unicamente um fantasma ou um morto, ou uma identidade que serve apenas para definição de nossa identidade, pois não há relação com o outro quando este é ignorado.

No Brasil, a Educação Especial teve inicialmente financiamento público o qual estruturou e foi o cerne da constituição de políticas públicas voltadas às pessoas PAEE. Apenas após a promulgação da Constituição Federal de 1988 que a educação foi reconhecida como um direito de todos os cidadãos, foi instituída enquanto obrigatória no nível fundamental e oferecida de forma gratuita à população no âmbito público.

No que tange aos alunos PAEE, a chamada integração ocorria por meio de instituições especializadas, porém, este modelo reproduzia desigualdades e, conseqüentemente, apontava para um fracasso da escola. Nos anos 90, os documentos que firmavam compromissos éticos e políticos por parte dos governos passam a valorizar as diferenças e assegurar condições de favorecer oportunidades de forma igualitária no processo educativo.

Em 1994, a Declaração de Salamanca promoveu a ideia de que as crianças PAEE deveriam ter acesso à escola comum e não mais se restringirem a espaços especializados. Nesse contexto, houve uma grande discussão na sociedade por parte das famílias, centros especializados, governos e profissionais da educação que trouxeram à tona as carências, inquietações, tensões e disputas para o atendimento a esses sujeitos.

A partir de 2003, o Brasil passa a adotar uma política educacional que se vincula de forma mais alinhada à perspectiva inclusiva, já que os movimentos nesse setor pontuavam ações direcionadas à organização das escolas, indiscriminadamente, para receber os alunos PAEE, ou seja, neste momento, passa a ser dever do sistema educacional prover uma educação com base na igualdade de oportunidades em todos os níveis de ensino, por meio de sistemas educacionais inclusivos.

A criação da PNEEPEI, baseada no princípio de direito de todos à educação, surge amparada em dois eixos: primeiro, a internacionalização do movimento pela Educação Inclusiva e, depois, a necessidade de transformação dos processos de ensino-aprendizagem, para que assim possam atender às diferenças dos alunos. O texto afirma que a educação inclusiva é um paradigma educacional que se apoia nas noções de direitos humanos e se alinha à construção de direitos educacionais inclusivos a fim de que todos os alunos tivessem suas necessidades atendidas e a lógica da segregação fosse superada.

Assim sendo, a leitura sugere que - uma vez eliminadas as barreiras de acesso, participação e aprendizagem dos alunos - a Educação Especial passava a integrar a proposta pedagógica dentro da escola regular. Nesse contexto, alguns atores passam a fazer parte do ambiente escolar, como: o intérprete de LIBRAS, monitores, cuidadores, professores especializados, entre outros que pudessem favorecer as condições de ensino-aprendizagem dos alunos deficientes.

Essas modificações alteraram a discussão em torno da Educação Especial no país, intensificando o discurso inclusivo nas escolas e transformando o contexto de pessoas PAEE inseridas apenas em classes e escolas especializadas nas instituições públicas de ensino regular, integrando também a sala de ensino regular, no turno oposto.

No que tange ao Atendimento Educacional Especializado, pode-se dizer que ele sofreu transformações ao longo da história da educação brasileira ao passo que se apresentava como instituição, escola, serviço, apoio complementar ou suplementar, dentro ou fora da escola regular. O AEE teve seu reconhecimento oficial na segunda metade do século XIX, com atividades voltadas para os cegos e, posteriormente, para os surdos.

No início do século XX, a sociedade organiza a Educação Especializada de sujeitos com deficiência intelectual, porém apenas entre os séculos XX e XXI é que o

AEE se efetiva como recurso didático especializado atrelado à prática do professor do ensino regular. Nesse momento, o AEE passa assumir um caráter de apoio suplementar ou complementar e passa a dar suporte aos alunos PAEE matriculados nas escolas comuns.

As mudanças na legislação modificaram as ações no âmbito da educação especial, entretanto ainda há questões a serem debatidas acerca da promoção dessa educação aos alunos PAEE. Nesse sentido, surge o Plano de Ensino Individualizado (PEI), que se trata de um registro elaborado pelos professores da sala de aula comum e os dos centros especializados propondo uma linha de ação pedagógica no ensino regular e no AEE, permitindo um olhar individualizado sobre o estudante e levando em consideração suas especificidades.

A construção da identidade desses sujeitos que transitam entre práticas de segregação, inferioridade, caridade, anulação entre outros, por vezes também transitam em discursos políticos, científicos e pedagógicos de lógica inclusiva. Ao passo que a PNEEPEI avança no sentido discursivo de inclusão de todos na escola regular, há o risco da produção da indiferença, na medida em que se “anulam” os traços individuais e que caracterizam o sujeito. Surge, nesse sentido, uma reflexão de que inclusão e exclusão são práticas relacionais, sociais que não são opostas e sim, coexistem e se relacionam entre si. E dessa forma, implicando na visualização da operacionalização da inclusão escolar.

Ainda que a PNEEPEI tenha se destacado como um marco na história da educação brasileira, ainda há processos que necessitam ser efetivados e discussões que precisam de avanços em torno das ações e práticas pedagógicas que atuem de forma inclusiva.

Ao tratar do processo de escolarização dos alunos PAEE, as práticas escolares e a inserção desses educandos nos espaços educativos e sociais encontram-se atravessadas por artefatos que produzem momentos de inclusão e momentos de exclusão. E nesse viés, compreendo as práticas dentro do espaço escolar interpeladas por elementos da civilização que constituem a estrutura capitalista de modo classificatório.

Após o processo de democratização da educação no Brasil, as escolas se tornaram responsáveis pela universalização do acesso à escolarização, a qual historicamente era caracterizada como recurso a um grupo privilegiado, marcada por práticas de exclusão politicamente legitimadas. Porém, mesmo que atualmente esse

direito a uma educação democrática esteja assegurado pela legislação, a escola ainda apresenta espaços que excluem aqueles que não pertencem aos modelos estabelecidos e, de inúmeras formas, também se fazem presentes em práticas que pressupõem a seleção e definem quem pode e quem não pode ter acesso aos espaços sociais.

A lei nº 13.146 (BRASIL, 2015) – a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), sancionada em 6 julho de 2015 – visa assegurar e promover, em condições igualitárias, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa PAEE e assegurar que essas pessoas tenham acesso ao sistema educacional na perspectiva inclusiva, ao longo de toda a vida, em todos os níveis e aprendizado, “de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”. Além disso, ratifica que é de responsabilidade do poder público o “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (Art. 28, 2º parágrafo).

No âmbito da escolarização de alunos PAEE, construir uma escola na perspectiva inclusiva – que atenda às características e interesses sociais de forma que a inclusão seja vista como feixe central que direcione a produção de acesso, permanência e participação desses alunos – é um desafio que requer transformações e reflexões de professores, gestores e funcionários, a fim de que eles possam – em parceria com as famílias e profissionais de saúde que atendem esses alunos – instituir estratégias didáticas e de mediação pedagógica.

O Decreto nº 5.626/05 (BRASIL,2005), que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), visando a inclusão dos alunos surdos, dispôs sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Em agosto de 2021, veio a sanção da Lei nº 14.191 (BRASIL, 2021), que instituiu a educação bilíngue como uma modalidade de ensino independente, os estudantes atendidos por essa modalidade teriam a Libras como a primeira língua de aprendizagem e o português como a segunda língua. Ainda assim, a realidade

educacional bilíngue encontra-se distante da maioria dos alunos público-alvo da Educação Especial.

As práticas de inclusão escolar envolvendo os alunos surdos devem estar articuladas de modo que favoreça o acesso à educação em um ambiente escolar onde todos se sintam acolhidos, independentemente de suas habilidades, e nas quais a questão linguística seja uma das prioridades nas relações estabelecidas entre os educandos e demais sujeitos da escola. Com esse propósito, reforço que é essencial que os professores tenham formação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a fim de que possam dialogar com esses alunos, bem como estejam capacitados e dispostos a implementar metodologias inovadoras, para proporcionar maior interação e compreensão entre alunos surdos e ouvintes em práticas que coloquem a Libras além do efeito de comunicação.

As escolas bilíngues representam a ideia de promover a educação para surdos, como professores ouvintes fluentes na língua de sinais; professores surdos dentro das escolas; o espaço da Libras como língua (estudo da gramática, estrutura, etc.), o ensino da língua portuguesa dentro de uma perspectiva metodológica de segunda língua; espaços escolares que permitam as pessoas surdas a terem acesso a vídeos, materiais didáticos produzidos em Libras para que eles possam executar suas atividades, avaliações dentro do espaço escolar que marquem as diferenças linguísticas dos alunos surdos, como artefatos culturais, ou seja, elementos que constituem o modo de vida de um grupo, da comunidade surda e que se estenda ao trabalho pedagógico, caracterizando o modelo bilíngue de ensino.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas no Brasil desde 2002, por meio da Lei nº 10.436. Isso estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão de Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos, bem como nos cursos de Letras.

No entanto, apesar desse reconhecimento e da existência de cursos de Letras com habilitação em Libras nas universidades públicas da Região Norte do Brasil, é fundamental avaliar como esses cursos estão sendo estruturados e desenvolvidos e os discursos que os atravessam, a fim de garantir a qualidade da formação dos profissionais da área e, conseqüentemente, a promoção da inclusão educacional e social das comunidades surdas.

2.2 – CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, LINGUAGEM E DISCURSO

Ao longo da história, ocorreram inúmeros debates e estudos desenvolvidos em torno das concepções sobre língua e linguagem. Isso se deve ao fato de que cada perspectiva de evolução considera aspectos históricos, sociais, culturais de cada língua, grupo e indivíduos. À vista disso, delinee uma breve explicação das mudanças ocorridas nos referidos conceitos entendendo que os estudos foram postulados em épocas distintas e demarcados conforme a evolução científica.

Apresento nesta seção uma breve intersecção entre teorias da linguagem e introdução de conceitos que partem da perspectiva estruturalista de língua postulada pelos estudos de Ferdinand Saussure até as questões relativas à linguagem e a construção das enunciações discursivas sob a perspectiva do filósofo francês Michel Foucault.⁵

Nessa perspectiva, levando em consideração que a Análise de Discurso (AD) Foucaultiana será o principal aporte para a análise que pretendemos desenvolver e uma vez que o tema desta pesquisa adentrará o campo dos estudos linguísticos com aspectos concernentes à língua, linguagem e discurso, optei por delinear algumas perspectivas conceituais a fim de evitar entendimentos equivocados acerca de termos que serão utilizados e que, constantemente, são confundidos.

2.2.1– LÍNGUA, LINGUAGEM E DISCURSO

Compreende-se por linguagem uma instituição humana – advinda da necessidade que o homem tem de se comunicar com os outros membros da sociedade – constituída por um sistema convencionado de signos, que permite ao ser humano a exposição e a compreensão de ideias por meio de um código social comum (a língua), o qual pode expressar diferentes sentidos que mudam conforme as experiências, situações e, principalmente, com a intencionalidade de seu emissor.

⁵ A proposta de uma reconstrução histórica dos principais estudos linguísticos busca compreender a evolução do pensamento sobre a linguagem, mas sem encará-los como uma sucessão linear de ideias. Ao contrário, as abordagens de figuras fundamentais como Saussure e Foucault revelam perspectivas distintas e, por vezes, até divergentes. Saussure, com sua teoria estruturalista, propôs a linguagem como um sistema de signos, onde o significado é determinado pelas relações entre os elementos do sistema. Já Foucault, em sua análise mais filosófica e arqueológica, focalizou a linguagem como um conjunto de práticas discursivas que moldam o conhecimento e as relações de poder. Assim, a trajetória dos estudos linguísticos não segue um caminho de continuidade simples, mas reflete a complexidade das transformações no entendimento da linguagem ao longo do tempo.

Levando-se em consideração alguns aspectos dos estudos de Edward Lopes (2003), o uso do vocábulo “linguagem” ocorre, muitas vezes, de forma metafórica, pois termos como “linguagem dos animais” ou “linguagem dos insetos” não existem, uma vez que a “linguagem” dos animais difere-se da humana devido a não se estabelecer de forma cultural, ser invariável, incapaz de exercer funções distintas conforme a situação, não ser articulada e não ter organização sistemática, além de ser uma simples comunicação comportamental que repete instintivamente o modo de viver de seus antepassados segundo a herança genética.

Aranha (1986, p. 11) também entende a linguagem dessa forma e diz que o ser humano é o único animal que possui a capacidade de criar “*símbolos*, isto é, *signos* arbitrários em relação ao objeto os quais representam”. Por isso, eles precisam ser convencionados, isto é, dependem de aceitação social.

Depreende-se, nessa perspectiva, que a linguagem deve ser entendida como uma capacidade exclusivamente humana de desempenhar a comunicação e o instrumento que possibilita essa interação do indivíduo com a sociedade é a língua. Segundo Martinet, “a função essencial do instrumento que é a língua reside na comunicação” (1978, p. 6).

As terminologias “língua” e “linguagem”, muitas vezes, acabam sendo confundidas ou entendidas de forma equivocada e não revelam a distinção que define a linguagem como um processo de comunicação e um campo bem mais amplo que a língua, que se organiza de modo mais particular.

Com isso, trago os apontamentos realizados por Ferdinand de Saussure (2006), considerado o fundador da linguística enquanto ciência moderna. Segundo a ótica saussuriana, a linguagem é entendida como a capacidade humana que não se concretiza senão com o auxílio de um instrumento criado e fornecido pela coletividade.

Para Saussure (2006), linguagem e língua são conceitos que não devem ser confundidos haja vista que esta última é apenas um componente da linguagem e, nesse ínterim, pode ser entendida como um produto social, constituída a partir de um sistema de convenções para exercício dessa faculdade nos agentes de comunicação.

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos (SAUSSURE, 2006, p. 17)

Saussure introduziu a ideia de que a linguagem é um sistema de signos em que cada signo é composto por duas partes: um significante e um significado. O significante é a palavra ou o sinal em si, o significado é a ideia ou conceito que a forma evoca, por exemplo, a palavra “mesa” é um significante que evoca a imagem de uma mesa na mente que é o seu significado.

O autor defende que essa relação entre significante e significado acontece de forma arbitrária, ou seja, que não existe uma relação natural entre forma e conteúdo. Para ele, o significado não é algo fixo, mas algo construído através das relações entre os signos dentro do sistema.

Além disso, Saussure defende que a língua se constitui como uma construção social, o que implica dizer que a comunicação não é apenas um ato individual, mas produto de um sistema compartilhado que evolui historicamente.

Há ainda outro aspecto relevante no que diz respeito à língua em que o linguista realiza uma separação dicotômica entre língua (*langue*) e fala (*parole*). Para o autor, a língua é um sistema de valores que se opõem uns aos outros. Ela está assentada como produto social na mente de cada falante pertencente a uma comunidade linguística e possui homogeneidade. Dessemelhante da fala, que é um ato individual e está sujeita a fatores externos, muitos desses não linguísticos e, portanto, não passíveis de análise. A fala é, por conseguinte, uma organização do pensamento para a linguagem realizada por um sistema síncico.

No estabelecimento de um ato comunicativo, Saussure (2006) afirma que há no cérebro do indivíduo um circuito em que os fatos da consciência – os quais ele denomina “conceitos” – associam-se às representações dos elementos linguísticos (signos linguísticos ou imagens acústicas). Esses elementos servem para expressá-los, caracterizando um fenômeno psíquico, que é seguido por um processo fisiológico em que o cérebro transmite um impulso correlativo à imagem ao aparelho fonador que permite a propagação de ondas sonoras a um destinatário; este último caracteriza processo fisiológico no curso da comunicação. Assim posto, o circuito se prolonga no destinatário em uma ordem inversa: do ouvido ao cérebro, transmissão fisiológica do signo linguístico e associação da imagem com o conceito correspondente.

Segundo Saussure, a língua é apreendida pelo corpo social. Desse modo:

A língua existe na coletividade sob a forma duma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos exemplares, todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos. Trata-se, pois, de algo

que está em cada um deles, embora seja comum a todos e independe da vontade dos depositários (SAUSSURE, 2006, p.27).

Fica assim entendido sob a perspectiva saussuriana que a linguagem é como uma moeda de duas faces e se constitui enquanto resultado da interação entre língua (ato social) e fala (ato individual).

Afirma, pois, que:

A língua, ao contrário [da linguagem], é um todo por si e um princípio de classificação. [...] A esse princípio de classificação poder-se-ia objetar que o exercício da linguagem repousa numa faculdade que nos é dada pela Natureza, ao passo que a língua constitui algo adquirido e convencional, que deveria subordinar-se ao instinto natural em vez de adiantar-se a ele. (SAUSSURE, 2006, p.17).

Porém, embora seja considerado o pai da linguística, Saussure – refletindo a perspectiva de sua época – priorizava o uso do idioma verbal como modelo padrão de linguagem e comunicação. Ele não abordou a língua de sinais, porque essa forma de comunicação não era amplamente conhecida ou mesmo reconhecida como língua nas comunidades acadêmicas e sociais no início do século XIX. A suposição de que a linguagem era primariamente associada à fala, à comunicação oral, levou à exclusão dos sistemas como as línguas de sinais das discussões linguísticas naquele momento.

Saussure lançou seus estudos sob a égide de uma forte influência do positivismo, o qual demarcava de forma muito ampla a produção da ciência ocidental. Tal método, por excelência do positivismo, baseia-se naquilo que é quantitativo, assim sendo, só é real e material aquilo que pode ser medido, pesado, tocado, manipulado. Era um modo de contestação às teses escolásticas e metafísicas que compuseram, durante séculos, o cenário do pensamento no Ocidente.

O positivismo de Saussure se manifesta principalmente na ideia de que a linguagem deve ser estudada como um sistema fechado, em que cada unidade linguística (como palavras, sons e frases) ganha significado apenas em relação a outras unidades dentro do sistema. Ele rejeitou a ideia de que o significado das palavras poderia ser explicado por sua relação direta com o mundo real, defendendo que o significado é construído pelas convenções sociais e pelos contrastes dentro do sistema linguístico.

Somente a partir da segunda metade do século XX, novos estudos começaram a desafiar e transpor a visão limitada dos estudos linguísticos e as teorias

subsequentes às de Saussure, expandindo significativamente a compreensão dos conceitos de língua e linguagem, incorporando fatores extralinguísticos que influenciaram a estrutura e uso das línguas naturais. Embora Saussure tenha sido responsável pelos primeiros estudos linguísticos, as abordagens posteriores mostraram que – além do estudo da língua enquanto sistema de signos – a compreensão dos fatores contextuais, sociais e históricos são igualmente importantes para as análises linguísticas.

Um dos responsáveis por postular estudos que se dedicam a entender a língua e a linguagem mediante suas relações com a sociedade foi o linguista estadunidense William Labov, cujas pesquisas entre 1960 e 1970 ajudaram a delinear a importância da variação linguística em contextos sociais. Labov argumentava acerca da linguagem como não homogênea, estabelecida com base em fatores como: classe social, etnia, idade e gênero.

A principal contribuição de Labov para a linguística foi sua análise das variações linguísticas em contextos naturais de fala. Diferente dos estudos anteriores, que se concentravam em variações apenas na fala formal ou em dados coletados em laboratórios, Labov foi pioneiro ao realizar pesquisas empíricas em comunidades, observando o uso da língua em situações cotidianas. Ele propôs que as variações linguísticas não eram meros erros ou desvios da norma padrão, mas sim fenômenos estruturados que podiam ser explicados e analisados a partir de seus contextos sociais.

Por meio de seus estudos empíricos, Labov demonstrou que a variação linguística não se firma enquanto um aspecto superficial da língua, mas reforça e reflete identidades sociais e culturais. Essa nova abordagem passou a trazer aos estudos linguísticos a ideia de que a língua se manifesta como reflexo de contextos e condições sociais de uso.

Em seu trabalho, o linguista evidenciou que as escolhas linguísticas das pessoas são determinadas não apenas por fatores internos à língua, mas também por questões sociais e de identidade.

Labov (2008, p. 21) expõe:

Não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre. Ou, dizendo de outro modo, as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto no passado, mas como uma força social imanente agindo no presente vivo.

Além da sociolinguística, a linguística antropológica e a pragmática aprofundaram a análise dos fatores extralinguísticos. A primeira, investigando o uso da linguagem em contextos culturais específicos e a relação que se firma entre língua e linguagem nos processos comunicativos; a segunda, por sua vez, analisando como um determinado contexto influencia na percepção e interpretação de significados, levando em consideração a intencionalidade discursiva do falante, a situação comunicativa (contexto) e as normas sociais para estabelecimento do processo discursivo.

Tais avanços e mudanças de perspectivas – no que diz respeito aos avanços nos estudos linguísticos – nos mostram que uma língua não pode e nem deve ser entendida apenas como um sistema de signos, mas como um fenômeno social que está em constante evolução e que é profundamente marcado por relações de poder, identidade e cultura.

Feitas essas considerações iniciais, adentrarei no campo dos estudos discursivos, os quais serão pautados nesta pesquisa em seu referencial teórico e em sua análise pelos fundamentos teóricos desenvolvidos por Michel Foucault.

Embora exista a compreensão de que a língua em si não se estabelece enquanto objeto dos trabalhos postulados por Foucault, entendo que os conceitos apresentados anteriormente embasam o pensamento de língua enquanto condição material de produção discursiva, considerando, também a heterogeneidade do discurso produzido sob condições históricas e sociais.

É importante ressaltar que a apresentação sobre as premissas dos estudos linguísticos deste capítulo tem o intuito de fundamentar as concepções abordadas para as ideias que chegam aos postulados de Foucault sobre a materialidade da língua e da produção discursiva inscritas em espaço e tempo e não gerar apontamentos de similaridades teóricas, uma vez que compreendo que mesmo os estudos desenvolvidos no campo da Linguística os quais são fundamentados nas perspectivas teóricas foucaultianas não deixam de ter atravessamentos com as estruturas conceituais que alcançaram determinado grau de consistência no campo da AD.

2.2.2 – A ANÁLISE DO DISCURSO

“Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.” Foucault (1986, p.56)

Sabe-se que os estudos desenvolvidos por Ferdinand Saussure concernentes à linguística foram fundamentais para distinguir aspectos essenciais dos estudos da linguagem, dentre eles as dicotomias: língua e fala; sincronia e diacronia. Entretanto, os estudos desenvolvidos pelo linguista foram questionados, porque analisavam a língua sob um aspecto puramente fisiológico de modo categorizável e sistematizável.

Reconheceu-se, então a necessidade de buscar uma compreensão da linguagem que não estivesse centrada apenas na língua, mas em um nível que transcendesse esse sistema ideologicamente neutro, porém a maioria dos processos realizados para constituir uma teoria do discurso não tinha uma referência aos termos diacronia e fala.

Segundo Brandão (2004), com base nos estudos de Maingueneau (1987), depreendeu-se que os formalistas russos foram os responsáveis pelos estudos linguísticos no campo que hoje se define como *discurso*. Ao trabalhar com textos, os formalistas buscavam neles uma lógica de encadeamento “transfrásticos”⁶, avançando nos estudos de abordagem filológica ou impressionista que subsidiavam os estudos da língua.

Para os formalistas, a ideia de fazer essa análise discursiva era algo bem mais abrangente do que fizeram os seus seguidores, os estruturalistas, os quais passaram a estudar o texto em caráter estrutural sem uma preocupação com as influências internas que ele recebia, isto é, estudavam o texto nele e por ele mesmo.

Por volta dos anos 50, a análise do discurso começa a se consolidar enquanto disciplina a partir dos trabalhos de Harris (*Discourse Analysis*, 1952), Chomsky, Jakobson e Benveniste, os quais assinalaram novas perspectivas no que diz respeito às teorias de análise do discurso, uma de ordem mais americana e outra mais europeia. Cada uma dessas correntes tinha um método distinto de análise do sujeito em relação à linguagem. A primeira delas, a vertente americana, defendida por Harris

⁶ Segundo Brandão (2004), uma análise transfrástica é aquela que transpõe o limite do enunciado, uma vez que não toma como unidade de análise os elementos que o compõem, mas o próprio enunciado.

e Chomsky, coloca o sujeito em uma posição de exterioridade em relação à linguagem. A segunda, vertente europeia, defendida por Jakobson e Benveniste, destacava a importância do sujeito falante no processo de enunciação e a inscrição desse sujeito na articulação de seus enunciados.

Harris, ao levar procedimentos da linguística distribucional americana aos enunciados/discursos, mostrou que a frase pode ser analisada de forma mais ampla, não restringindo suas possibilidades apenas à estrutura da frase. Seu processo de análise de enunciados fundamentava-se na linearidade do discurso, ou seja, sugeria uma observação a partir das ligações enunciativas por meio dos conectivos visando equacionar essa linearidade em classes de equivalência.

Tal obra pode ser considerada o ponto de partida da análise do discurso, porém, esse método de reflexão ainda pode ser entendido como uma simples extensão da linguística estruturalista, haja vista que transferia e aplicava procedimentos de análise de unidades da língua aos enunciados de modo restritivo, desconsiderando reflexões em torno da significação e considerações de ordem sócio-históricas de produção.

Em 1957, Noam Chomsky, aluno de Harris, na publicação “*Estruturas sintáticas*”, contribuiu de forma significativa para a Análise do Discurso – colocando em questão o método estruturalista americano – ao postular a existência de um sistema de regras internalizadas responsável pela produção das sentenças. Com isso, Chomsky, em uma analogia do sistema de regras o qual se encarregava da criação das sentenças, propôs a admissão da noção das condições de produção dos discursos e, conseqüentemente, responsável pela geração dos discursos.

Jakobson e Benveniste, por sua vez, contribuíram com seus trabalhos sobre a enunciação. Benveniste diz que “o locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por índices específicos.”, ou seja, “posição do locutor” para ele é a relação estabelecida entre o sujeito, o enunciado e o mundo. Com isso, buscava dar importância ao papel do sujeito falante no processo enunciativo e procurava mostrar como acontecia a inscrição desse sujeito nos enunciados que ele proferia.

Acerca disso, Brandão (2004) cita:

Segundo Orlandi (1986), essas duas direções vão marcar duas maneiras diferentes de pensar a teoria do discurso: uma que a entende como uma extensão da linguística (que corresponderia à perspectiva americana) e outra

que considera o enveredar para a vertente do discurso o sintoma de uma crise interna da linguística, principalmente na área semântica (que corresponderia à perspectiva europeia). (p.14)

Diante desta concepção, o conceito de teoria do discurso enquanto extensão da linguística – o qual fora aplicado à perspectiva teórica americana – é justificado pelo fato de considerar frase e texto como elementos isomórficos cujas análises se distinguem apenas no que diz respeito a níveis de complexidade, isto é, o texto é visto de forma menor, tendo o seu analista a preocupação apenas com as formas de organização interna que o sujeito faz dos elementos linguísticos e descartando as suas influências externas de construção enunciativa.

A perspectiva europeia vem em contraponto a essa concepção de análise discursiva como extensão da linguística, privilegiando a exterioridade, isto é, a enunciação e seus modos de produção. Para Benveniste, é o ato de enunciação que transforma a língua em discurso. O estudo do discurso pautava-se, neste momento, em uma relação entre o dizer e as condições necessárias desse dizer. Essa mudança na perspectiva de análise discursiva vai exigir dos analistas um novo caráter de estudos que se apoiaram a conceitos externos ao de uma linguística imanente para assumir a análise de unidades mais complexas da linguagem.

A partir desses pressupostos, a Análise do Discurso concebida enquanto disciplina deve sua emergência a Jean Dubois e Michel Pêcheux (1975), segundo Brandão (2004, p.38). Dubois era linguista e lexicólogo, amplamente envolvido com as discussões linguísticas de sua época. Pêcheux, por sua vez, era filósofo e tratava de assuntos ligados ao marxismo, à psicanálise e à epistemologia.

O marxismo e a política, as convicções sobre as classes, a história e o movimento social fizeram com que, apesar da distinção nas áreas de interesse, Dubois e Pêcheux partilhassem de algumas ideias. O projeto da Análise do Discurso se inscreve nessa articulação entre o marxismo, a linguística e a psicanálise, pois já havia na França, nos anos 60, uma preocupação embasada na reflexão interdisciplinar que unia texto e história.

Juntos, Dubois e Pêcheux instituem uma disciplina nova na qual havia uma preocupação em se pensar o objeto do discurso e ao mesmo tempo os instrumentos necessários para a sua análise. Nessa nova perspectiva, eles abdicavam da relação de aplicação da linguística a outro domínio científico ou qualquer integração pura e simples à linguística e consideravam investigar como a linguagem não apenas refletia,

mas também construía realidades sociais.

Não se pode dizer que o discurso é simplesmente a expressão de um pensamento que utiliza os sistemas estruturais da língua ao acaso, todo discurso possui uma carga ideológica que se fundamenta a partir das relações entre as diferentes classes sociais.

Um discurso é bem estruturado quando apresenta – de modo implícito ou explícito – todos os elementos necessários para ser compreendido. O sujeito expõe no decorrer do discurso ideias e concepções para explicar as condições de vida e suas relações com a sociedade, a isso se denomina ideologia.

A formação discursiva, por sua vez, é ensinada aos membros de determinada sociedade no decorrer do processo de aquisição da linguagem, uma vez adquirida esta passa a auxiliar o homem na elaboração de seus discursos fazendo-o reagir, desse modo, aos acontecimentos que o cercam. Porém, vale ressaltar que, formação discursiva e interdiscursividade são concepções inseparáveis já que um não se constrói sem o outro.

Ao passo que a formação discursiva determina o que dizer; a formação ideológica impõe ao homem o que pensar, ou seja, ela é concebida como o conjunto de representações que mostram a compreensão que determinada classe social tem do mundo, o que implica dizer que em uma sociedade na qual a ideologia dominante é oriunda da classe dominante, o discurso predominante será o dessa classe.

Formações ideológicas/formações discursivas constituem, elas próprias, espaços dialéticos, onde habitam contradições e contrários, em permanente conflito entre reprodução e transformação, entre conservação e mudança. É neste jogo que se constitui o discurso. É aí que está estabelecido o sentido: nessas formações ideológicas, que tanto comportam a reprodução, a conservação quanto a transformação, a mudança (...). No campo das formações ideológicas/ formações discursivas se estabelecem, na verdade, as práticas da luta de classes. (BACCIGA, 2003, p.54)

Nessa perspectiva, o discurso é entendido como a manifestação da visão de mundo de determinado grupo social de acordo com os seus interesses antagônicos e o texto é a manifestação do discurso de um indivíduo por meio de um plano expressivo, o que leva a conclusão de que os discursos são representações das visões de um grupo sobre determinado momento histórico.

No âmbito da análise discursiva, Michel Foucault (1926 – 1984) é uma figura de extrema relevância uma vez que suas teorias apresentam uma percepção

inovadora das relações entre poder, linguagem e saber. Em suas obras Foucault aborda como os discursos se constroem, se institucionalizam e se moldam às práticas sociais.

Michel Foucault foi um filósofo, professor, psicólogo, escritor, ativista político e historiador que nasceu em Poitiers, na França, no ano de 1926. O autor se destacou por sua abordagem crítica das estruturas sociais e dos poderes institucionalizados. Ele argumentou que esses sistemas exercem controle sobre o comportamento humano por meio da definição e regulação de comportamentos aceitáveis, ou seja, para ele a sociedade - por meio de instituições como a medicina a educação e a religião – estabelece normas sobre como os indivíduos devem se comportar.

Além disso, ele foi um dos primeiros intelectuais a abordar o conceito de gênero como uma construção social, em vez de uma identidade biológica. Em suas obras, o autor argumenta que o gênero é moldado por práticas sociais, relações de poder e discursos culturais que vão além da mera biologia.

Para Foucault (1986, p.56), os discursos são elaborados por signos, mas vão além dessa perspectiva, uma vez que eles não se limitam a meros reflexos do mundo no sentido de que não “imitam” a realidade. Deste modo, devemos compreender por “discurso” as práticas que – de modo sistemático – constituem os objetos sobre os quais tratam/falam.

Assim sendo, apesar de apresentar em sua concepção uma aproximação com os conceitos saussurianos de signo linguístico, Foucault nos apresenta o discurso como elemento que constitui uma organização conceitual que lhe é inerente, isto é, nenhum discurso é neutro, transparente, pelo contrário, ele se constitui enquanto espaço onde o poder se manifesta, se exerce.

Por isso, o autor argumenta que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo que se luta, o poder de que queremos nos apoderar” (p. 10).

Para o autor, uma das formas pelas quais o poder se torna invisível e se perpetua socialmente é por meio da criação de uma relação externa e arbitrária entre o poder, que é visto como repressão ou dominação e a sexualidade, entendida como uma energia intensa, porém obscurecida que busca por libertação ou expressão genuína. Uma vez que a sociedade dita normas e comportamentos, essa construção estabelece hierarquias e desigualdades que permeiam as relações de gênero. Tal abordagem abre espaço para uma análise crítica das dinâmicas de poder que

influenciam a construção das identidades.

A produção de Michel Foucault pode ser dividida em três fases: arqueológica, genealógica e ética. A primeira fase, denominada arqueológica, foi marcada pelo interesse de Foucault na história da verdade, do conhecimento e da linguagem. Ele buscou compreender a formação de discursos, as estruturas de poder e a maneira como eles são construídos; a segunda fase - a genealógica - foi pautada no interesse de Foucault acerca da história da subjetividade. Nela, ele buscou compreender como as ideias e as práticas de poder afetam a formação de nossas identidades e a maneira como entendemos o mundo; a terceira fase, a fase ética, foi marcada pelo interesse do filósofo na libertação do homem de suas práticas e estruturas de poder, buscou desenvolver uma ética que não se prendesse a um sistema moral ou religioso, mas que pudesse ser aplicada de forma criativa.

Sob a perspectiva foucaultiana, o discurso não pode ser entendido apenas como uma ferramenta, ele deve ser produzido, escolhido, controlado e autorizado a circular nas instituições, porém, enquanto alguns conhecimentos podem ser permitidos e expressados, outros são silenciados conforme as relações de poder que se estabelecem, ou seja, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta o poder do qual nós queremos apoderar” (FOUCAULT, 2009, p. 10).

Em seus estudos, Foucault postulava como determinadas narrativas tornam-se hegemônicas, marginalizando outras formas de expressão e conhecimento. O autor, ao aprofundar seus conhecimentos na história das práticas discursivas revelou como instituições sociais como a medicina, a prisão e educação constroem seus discursos de modo a controlar e normatizar comportamentos. É nessa perspectiva que, com base na AD foucaultiana, analisaremos como determinados grupos e identidades são valorizados ou silenciados na sociedade.

Foucault defende que, ainda que obedeça a regras linguísticas, um enunciado – em sua perspectiva arqueológica – não está à mercê do sistema de linguístico em si e sim da enunciação enquanto uma prática social carregada de poder que reflete as relações as quais produzem e validam um discurso numa perspectiva histórica e social:

A língua é um conjunto de estruturas, mas os discursos são unidades de funcionamento, e a análise da linguagem em sua totalidade não pode deixar de fazer face a essa exigência fundamental [...] não somente da língua que

permite dizer, mas dos discursos que foram ditos” (FOUCAULT, 2000, p. 72)

Quando se transpõe essa percepção ao contexto da Libras, pode-se perceber que, enquanto língua das comunidades surdas, ela desafia a predominância e os discursos em torno do oralismo reivindicando um lugar de construção de identidade e resistência à segregação social que por muito tempo negou aos surdos o direito de a língua de sinais existir enquanto elemento cultural.

Segundo Foucault (1979):

cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos; a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (p.12)

Além da análise da língua enquanto um instrumento de poder, é importante um olhar para o conceito de “*biopoder*”, de Foucault, o qual envolve duas dimensões bastante relevantes e que merecem ser consideradas aqui: a primeira, a disciplina, voltada para o controle dos corpos individuais; e a segunda, a biopolítica, que foca em gerir a população de modo geral. Assim sendo, tais formas de poder visam a otimização da vida, gerando corpos submissos politicamente e economicamente produtivos.

Em sua obra “História da Sexualidade” (1976), o autor desenvolve o conceito supracitado analisando o poder que se distancia das concepções tradicionais as quais concebiam o poder de modo exclusivo às relações de dominação, repressão e opressão argumentando que tal manifestação de poder pode ocorrer de modo mais complexo na vida dos indivíduos, atingindo setores como: educação, saúde, sexualidade, reprodução e até mesmo a mortalidade.

Assim, ele descreve que – a partir do século XVIII – o foco do poder passou a centralizar aspectos sociais e biológicos, isto é, quando as instituições governamentais buscavam regular não apenas o comportamento dos indivíduos, mas também suas condições de vida.

Se pudéssemos relacionar este conceito a uma questão bem atual, analisar a série de medidas atreladas às políticas de prevenção da propagação do vírus do COVID-19 que foram estabelecidas pelos governos, como: uso obrigatório de

máscaras, entre outras medidas, são exemplos de como essas ações, sob a justificativa de proteção da saúde pública, mostram como o *biopoder* pode moldar comportamentos coletivos e individuais.

Nesse sentido, a análise discursiva de Michel Foucault nos traz uma compreensão acerca de como o poder é exercido nas instituições sociais, sobretudo na educação, nos apresentando formas sutis de operação do poder, já que onde ele existe há produção de saber e ambos se interligam de maneira profunda.

2.3 – A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)

“As diferentes ênfases que pautam a educação de surdos, ora no viés oralista, ora no viés da comunicação gestual, permitem pensar que discursos na área da surdez, articulados com a ideia de incapacidade, limites, correção, tomam configurações que passam a permitir outras abordagens pedagógicas sobre o corpo e a língua surda.” Barberena (2013, p.53)

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma língua natural, de modalidade visual-espacial, articulada por meio de sinais que utilizam as mãos, expressões faciais e movimentos corporais. Atualmente, ela é o meio oficial de comunicação das pessoas surdas no Brasil. Busquei embasar este capítulo em literaturas já disponíveis, com o intuito de criar um contexto que favoreça um melhor aprofundamento nas questões apontadas neste estudo.

A história da Libras no país parte de quando o Imperador Dom Pedro II fundou o que hoje é o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, à época intitulado “Instituto de Surdos-Mudos”, que tinha o objetivo de educar surdos no território brasileiro. Quem ministrava os cursos era o professor francês, também Surdo, Ernest Huet.

Huet era proveniente de uma família nobre na França e desde a infância teve acesso a uma educação de qualidade. Aos 12 anos, acometido por sarampo, Huet ficou surdo. Ele recebeu a formação de professor e passou a atuar, na França, como diretor do Instituto de Surdos de Bourges. Devido ao prestígio e reconhecimento pelo trabalho que desenvolvia, Huet mudou-se em 1855 para a corte de Portugal no Brasil, no Rio de Janeiro. A mudança se deu devido a um convite feito pelo imperador Dom Pedro II, o qual pretendia fundar um instituto que atendesse às pessoas surdas no país.

O Imperial Instituto Nacional de Surdos-Mudos foi, então, fundado no Rio de Janeiro, em 26 de setembro de 1857. Lá, Huet replicava metodologias francesas de ensino de pessoas surdas, aos moldes do Instituto de Paris⁷, dentre elas o uso da Língua Francesa de Sinais, a qual mais tarde serviria de base para a criação da Língua Brasileira de Sinais.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. (BRASIL, 2008, p.6)

Embora, naquela época, o instituto criado por Dom Pedro II tenha sido referência na América Latina, ainda era um modelo que se apresentava distante de uma escolarização de sucesso, uma vez que os métodos desenvolvidos até então propunham oralizar os surdos, ainda que estes indivíduos não pudessem ouvir. Diversas estratégias gestualistas e oralistas foram desenvolvidas na Europa e difundidas pelo mundo, a fim de que os surdos não ficassem privados da fala, entretanto, tais estratégias beneficiavam apenas aqueles que pertenciam às classes mais abastada e tinham condições de contratar professores/preceptores para desenvolverem tais técnicas.

Por muitos anos, a educação para surdos se estabeleceu de modo muito limitado, com grande resistência por parte da sociedade e até mesmo do governo, uma vez que o oralismo era a metodologia que buscava a verdadeira integração do surdo, por meio da fala e leitura labial, não levando em consideração as formas de comunicação próprias da comunidade surda.

“A educação das pessoas surdas, por muitos anos, desenvolveu-se de forma preconceituosa. Houve um padrão consistente de evolução em que podemos

⁷ Sobre o Instituto de Paris, Barberena (2013, p.53) mostra que: “Já no século XVIII, Charles-Michel de l'Épée, em meados de 1760, em Paris, funda a primeira escola pública para surdos, instituindo um método que consistia em ensinar a língua francesa por meio de gestos. Nessa concepção, o ensino concentrava-se, primeiramente, na memorização e no conhecimento de gestos e de seu significado visual, para que mais tarde os alunos fossem conduzidos a associar o sinal com a palavra escrita em francês (LOPES, 2007b). O método pautava-se na ideia de que “a repetição e a memorização eram partes necessárias do processo de ensino: a mente deveria ser fartamente impregnada por ideias” (SOUZA, 1998, p. 149).”

dizer, que o que prevaleceu foi à desigualdade social. As pessoas deficientes eram destacadas por possuírem características divergentes daquelas instituídas pela sociedade. Por exemplo, utilizavam termos como, “excepcional” como se explicasse a diferença existente de um indivíduo para o outro”. GOLDFELD (1997, p.24)

Por volta de 1873, Flausino José da Costa Gama - surdo que entre 1869 e 1878 atuou no Imperial Instituto dos Surdos-Mudos -, publicou a obra intitulada “Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos”, a qual continha imagens separadas por categorias, referentes aos sinais escolhidos para corresponder às palavras na língua portuguesa. Tratou-se de uma obra muito importante para a época.

Em 1880, o Congresso de Milão, proibiu na Europa a utilização da língua de sinais e definiu que a educação de surdos deveria acontecer somente por meio da oralização. Em 1911, o instituto criado por Dom Pedro II decidiu adotar a determinação do oralismo como única forma de educação de surdos, gerando um apagamento cultural e linguístico da língua de sinais.

Sete dias de discussões, apresentações e votações, entre 6 e 11 de setembro de 1880, em Milão, Itália, coroaram os pressupostos oralistas. As resoluções foram quase unânimes, contando com poucas, e isoladas, oposições: às escolas de surdos cabia o ensino da fala como meio de inserção do surdo em um mundo ouvinte. Os gestos? Que fossem banidos. As práticas bimodais que utilizavam sinais em simultaneidade com a fala também foram rejeitadas. O oralismo puro, como acordado por grande parte dos mais de 170 membros do Congresso (em sua quase totalidade ouvintes), foi apontado como a melhor abordagem para a educação de surdos. (NAKAGAWA, 2012, p.19).

Entre as décadas de 80 e 90, as comunidades surdas passaram a pressionar o governo reivindicando medidas mais inclusivas e democráticas para os surdos brasileiros. Nesse momento, a língua de sinais ainda não era concebida nacionalmente como uma língua, entretanto era utilizada por surdos em seus espaços de convivência ainda que fosse desvalorizada e proibida em espaços escolares.

A luta das comunidades surdas em busca de reconhecimento e inclusão se relacionam com o que Foucault (2014) chama de “poder disciplinar”:

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes. “Adestra” as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais — pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e

continuidades genéticas, segmentos combinatórios. (p. 167)

Neste contexto, as instituições desempenhavam esse papel de normalizar e controlar as práticas linguísticas determinando e legitimando as formas “adequadas” de comunicação. Além disso, mais uma vez o conceito de *biopoder*, de Foucault, é notado nesse sentido quando há um controle sobre os corpos no sentido de controlar e regular o surdo mediante uma norma linguística dominante considerando a língua de sinais inadequada, excluindo os que não se enquadrassem da participação social.

O ano de 1987 marcou a criação da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), no Rio de Janeiro, uma organização sem fins lucrativos que se dedicava à integração e educação das pessoas surdas. Os criadores eram pessoas envolvidas com as lutas pelos direitos educacionais e sociais dos surdos no país, segundo Strobel (2009, p. 29).

Diversas foram as discussões acerca da Educação de Surdos até que se compreendesse que as diferentes técnicas desenvolvidas nesse segmento eram, em sua maioria, ineficientes. No entanto, é em 1994, com a Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), que novas formas de pensar a educação voltada para a inclusão se fizeram mais fortes. 92 países – incluindo o Brasil – assinaram a Declaração de Salamanca, a qual postulava que todos os alunos com necessidades educativas especiais deveriam ter acesso a escolas regulares como forma de garantir a democratização, o respeito à diversidade e a tão sonhada educação para todos.

Em 1996, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 9.394), embora não tratasse especificamente da Libras, estabeleceu diretrizes gerais para a educação inclusiva no sistema educacional brasileiro alegando que as escolas deveriam atender às necessidades dos alunos de modo geral, deficientes ou não.

Em 2002, o país dá um importante passo quanto à inclusão de pessoas com deficiência auditiva, ao reconhecer como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados, por meio da sanção da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), de 24 de abril de 2002 e posterior regulamentação via Decreto nº 5.626/2005 o qual, dentre outras garantias, prevê em seu Art. 3º que:

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

Diante da proposta de uma educação bilíngue para os alunos surdos, houve uma intensa movimentação nas academias, nas escolas e núcleos especializados que compreenderam a necessidade de modificação e os constantes desafios propostos à comunidade escolar a fim de garantir o acesso e permanência desses estudantes no cotidiano estudantil e, primordialmente, a construção e/reformulação de um espaço educacional pudesse integrar o aluno surdo.

O Decreto nº 5.626/2005 instituiu a educação bilingue para os surdos, com Libras como primeira língua e o português na modalidade escrita como segunda língua; determinou a criação de cursos de licenciatura e especialização em Libras assim como a formação bilíngue de professores; estabeleceu que as instituições de ensino, ambientes privados com grande circulação de pessoas e órgão públicos contassem com intérpretes de Libras e instituiu a inclusão de Libras nos currículos das instituições de ensino para a formação de professores e aprendizado dos surdos.

Acerca do bilinguismo, sabe-se que, assim como a linguagem oral, a língua de sinais favorece a comunicação e, conseqüentemente, o desenvolvimento cognitivo das pessoas surdas, uma vez que a apropriação do sistema linguístico e a inserção em um meio linguisticamente favorável implicará na aprendizagem, assim como acontece com alunos ouvintes em relação à língua oral.

Acerca dessa importância, Pereira (2000) cita que:

A língua de sinais preenche as mesmas funções que a linguagem falada tem para os ouvintes. Como ocorre com crianças ouvintes, espera-se que a língua de sinais seja adquirida na interação com usuários fluentes da mesma, os quais, envolvendo as crianças surdas em práticas discursivas e interpretando os enunciados produzidos por elas, insiram-se no funcionamento dessa língua.

Depois de adquirida, a língua de sinais será ensinada aos alunos como matéria, assim como acontece com o português para ouvintes (p.98)

A partir de 2007, o Ministério da Educação passou a realizar um exame de certificação de tradutores-intérpretes, por meio da realização do Exame Nacional para Certificação de Proficiência em Libras e para Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras (Prolibras). O Prolibras foi estabelecido pela Portaria Normativa MEC nº 29, de 20 de julho de 2007 e Portaria

Normativa MEC nº 20, de 08 de agosto de 2010, para ser realizado em parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi a primeira instituição pública de ensino superior a ser credenciada pelo Inep para realizar o exame que foi realizado até o ano de 2015 em todo o país.

No ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) trouxe direcionamentos acerca da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, com o intuito de promover orientações pedagógicas, formação de gestores e professores, além de requerer o uso de tecnologias assistivas nas escolas com o objetivo de incentivar e atender as pessoas com deficiência no ambiente escolar, priorizando a inserção no ensino regular.

No que diz respeito à escolarização de surdos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva traz diretrizes importantes acerca do bilinguismo:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola (BRASIL, 2008, p. 17)

Em 2010, a lei 12.319 garantiu a regulamentação da profissão de tradutor e intérprete de Libras permitindo que esses profissionais atuassem em diversos espaços, inclusive no escolar⁸, entretanto eles precisavam ter uma formação específica para tal.

⁸ A presença de intérpretes de língua de sinais em trabalhos religiosos é iniciada por volta dos anos 80. Em 1988, realizou-se o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais organizado pela FENEIS que propiciou, pela primeira vez, o intercâmbio entre alguns intérpretes do Brasil e a avaliação sobre a ética do profissional intérprete. Em 1992, realizou-se o II Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, também organizado pela FENEIS que promoveu o intercâmbio entre as diferentes experiências dos intérpretes no país, discussões e votação do regimento interno do Departamento Nacional de Intérpretes fundado mediante a aprovação do mesmo. A partir dos anos 90, foram estabelecidas unidades de intérpretes ligadas aos escritórios regionais da FENEIS. Em 2002, a FENEIS sedia escritórios em São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Teófilo Otoni, Brasília e Recife, além da matriz no Rio de Janeiro. No dia 24 de abril de 2002, foi homologada a lei federal que reconhece a língua brasileira de sinais como língua oficial das comunidades surdas brasileiras. Tal lei representa um passo fundamental no processo de reconhecimento e formação do profissional intérprete da língua de sinais no Brasil, bem como, a abertura de várias oportunidades no mercado de trabalho que são respaldadas pela questão legal. (BRASIL, 2004, p. 14-15)

Em novembro de 2011, a primeira versão⁹ do “Viver sem Limite”, por meio do Decreto nº7.612/2011 desempenha um importante papel nas questões referentes inclusão e acessibilidade. Este decreto regulamentava a lei nº 10.436/2002 – que reconheceu a Libras como meio oficial de comunicação e expressão – e estabeleceu regras para promover esta acessibilidade em diversas áreas, dentre elas, a educação, garantindo a presença de intérpretes de Libras em contextos de comunicação pública e de ensino assegurando que as pessoas surdas tivessem acesso a informações, favorecendo uma maior participação social, respeitando a língua e identidade surdas.

O Governo Federal, em agosto de 2021, sancionou a Lei nº 14.191, a qual preconiza a educação bilíngue como uma modalidade de ensino independente. Os alunos atendidos por essa modalidade teriam a Libras como a primeira língua de aprendizagem e o português como a segunda língua, de 0 a 17 anos, em escolas e classes bilíngues inclusivas.

2.3.1 – A Libras como prática de pertencimento

A fim de explorar como a linguagem extrapola seu poder de instrumento comunicacional e se estabelece como elemento constituinte de identidades e subjetividades – a partir dos conceitos de Michel Foucault acerca da linguagem atuando nas dinâmicas de poder – versarei sobre como, neste contexto, ela pode se tornar um espaço onde o “dizer” e o “pertencer” estão sujeitos às imposições das formações sociais.

Ao longo da história, foram estudadas e defendidas inúmeras concepções e definições acerca do que se entende por “língua” e “linguagem”. Neste momento, partirei dos pressupostos teóricos, já fundamentados anteriormente, do filósofo Michel Foucault acerca da construção discursiva estar indissolúvelmente ligada às condições da comunicação que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais e suas relações de poder.

Em vista disso, sabendo que o homem tem a necessidade de interagir socialmente e que majoritariamente esta interação ocorre por meio da apropriação de elementos sógnicos de inúmeras naturezas para criar enunciados e disseminar suas ideologias, é fundamental não perder de vista a ideia de que “comunicação” e

⁹ Em 2023, o Governo Federal, por meio do Decreto nº11.793, instituiu o “Novo Viver Sem Limites”, incluindo o termo “capacitismo” na legislação brasileira, como marco no combate à discriminação e preconceito.

“informação” são fenômenos sociais e que a linguagem é o instrumento primordial responsável pelo ato comunicacional.

A comunicação dar-se-á, portanto, a partir da aceitação de certas convenções sociais, haja vista que isso estará diretamente relacionado ao uso da linguagem pelo homem, pois quando um indivíduo de determinada comunidade linguística faz uso da linguagem, ele precisa ter a certeza de que será compreendido por seu interlocutor.

Gnerre (1998) aduz que a função referencial da linguagem é fator fundamental no processo comunicativo. Ratificando, portanto, que existe uma intenção, um propósito definido previamente quando um indivíduo se comunica, ou seja, a fala ou escrita não se dão de forma aleatória.

Ao proferir uma palavra, o homem está representando o objeto por meio de um signo, ou seja, utilizando a língua natural para transmissão de informações, mas a linguagem possui inúmeras finalidades. A língua assume um papel de elo na formação e conexão de grupos, entretanto pode também ser um elemento de segregação, dominação e silenciamento.

No livro *Identidade e Diferença* (SILVA, 2000), pontua-se uma questão essencial a respeito da linguagem: “o poder de definir a identidade e a diferença como resultado de um processo de produção simbólica e discursiva.” (p.81) e, levando em consideração que tais definições são atos de linguagem, não se pode dissociá-las das relações de poder:

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas, elas são impostas. Elas não convivem hierarquicamente, elas são impostas. [...] A Afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. (SILVA, 2000, p.81-82)

Portanto, pode-se dizer que as estruturas da sociedade condicionam processos que levam à construção, definição e conservação das identidades, de modo que estas últimas não dizem respeito apenas aos indivíduos, e sim a um grupo o qual – situado no conjunto social – apresenta uma conformidade identitária.

Uma vez construída e estabelecida uma identidade social, tem-se um processo que é, simultaneamente, inclusivo – de modo que só podem pertencer a um determinado grupo aqueles que apresentam características comuns sob alguma perspectiva – e excludente, uma vez que os componentes desses grupos também se diferenciam uns dos outros por suas particularidades.

Além das categorias hierarquizantes determinadas nos sistemas simbólicos de representação, criam-se movimentos responsáveis pela “categorização das identidades” e fortalecimento da consequente ideia de pertencimento social que os indivíduos sustentam devido às influências neoliberais.

Dentro do neoliberalismo, como forma de vida do presente, certas normas são instituídas não só com a finalidade de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, como também criar e conservar o interesse em cada um em particular, para que mantenha presente em redes sociais e de mercado. [...] (LOPES, 2009, p.155)

Sabe-se que, para viver inserido em sociedade, o indivíduo cria um arsenal de códigos que viabiliza a troca de informações e, à medida que realiza a troca mensagens, o homem altera os códigos e faz as adaptações necessárias para uma nova realidade, modificando o mundo ao seu redor, mantendo-se ativo e, principalmente, incluído em suas relações.

A comunicação, urge, nesse contexto, como mecanismo binário de exclusão/inclusão e, em diferentes níveis, pertencimento do ser. O uso da linguagem e o estabelecimento de uma língua colocam-se como um instrumento de poder na sociedade e, inevitavelmente, elemento de opressão, silenciamento e preconceito.

Tal silenciamento nos remete aos estudos de Foucault, os quais compreendem a disciplina como elemento de transformação do corpo num “corpo útil” (p. 118). É no contexto desta transformação que surge uma série de instituições de caráter social disciplinar, que partilham um mecanismo funcional central que envolve métodos de exame das relações espaciais e temporais a que os nossos corpos estão inseridos nelas. Os corpos, então, são profundamente individualizados e forjados em espaços como escolas, asilos, prisões, hospitais e assim por diante.

O processo de subjetivação humana quando pensado sob a lógica das relações de poder pode ser compreendido como uma dinâmica social em que o corpo se torna um reflexo das forças e estruturas de poder que operam no meio da sociedade, isto é, a formação de identidades e subjetividades individuais não acontecem baseadas meramente em questões internas ou pessoais, mas estão intimamente ligadas às imposições do contexto e das instituições nos quais o indivíduo está inserido.

Assim sendo, sob a perspectiva foucaultiana, há controle e regulação muitas vezes de modo sutil e até mesmo inconsciente sobre o corpo e a mente dos

indivíduos. Esses processos de subjetivação se estabelecem por meio das normas que têm no corpo o seu instrumento representativo.

Nesse sentido, o filósofo francês Michel Foucault defende que:

A disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta a força do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminuem essas mesmas forças (em termos político de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão” uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (2014, p. 119)

Um dos maiores perigos do uso da língua como meio de silenciamento é a limitação do acesso às oportunidades. Pessoas em situação de desvantagem podem ser privadas de acesso à educação de qualidade e de oportunidades de emprego simplesmente por serem incapazes de expressar suas necessidades por meio da língua dominante.

No Brasil, a língua oficial é a portuguesa, porém há mais de 274 línguas circulantes no país, dentre elas, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Por lei, o poder público deve fornecer mecanismos para o uso e difusão da LIBRAS no território nacional e a inserção dela em cursos de licenciatura foi uma importante ação para promover a inclusão destas pessoas na sociedade.

Para atingir sua finalidade comunicativa, ou seja, ter sua mensagem compreendida pelo interlocutor, o indivíduo dispõe de diversos códigos os quais ganham significações distintas e isto se dá, porque selecionamos signos que compõem o código de acordo com as regras sociais de funcionamento e externei com propriedade nossas ideias, sentimentos e vontades.

Assim como a língua portuguesa, a LIBRAS é considerada língua, porque apresenta diferentes níveis linguísticos, expressões e estruturas gramaticais próprias, sofrendo inclusive variações regionais e estrangeirismos em sua configuração.

Criada sob influência da língua de sinais francesa, a LIBRAS começou a se desenvolver no Brasil por volta do século XIX, com o professor francês Ernest Huet, que era surdo, e veio ao Brasil a convite do imperador Dom Pedro II para oralizar surdos brasileiros.

Diante da proposta de uma educação bilíngue para os alunos surdos, houve

uma intensa movimentação nas academias, nas escolas e núcleos especializados que compreenderam a necessidade de modificação e os constantes desafios propostos à comunidade escolar a fim de garantir o acesso e permanência desses estudantes no cotidiano escolar e, primordialmente, a construção e/reformulação de um espaço educacional que pudesse integrar o aluno surdo. Acerca dessa importância,

A língua de sinais preenche as mesmas funções que a linguagem falada tem para os ouvintes. Como ocorre com crianças ouvintes, espera-se que a língua de sinais seja adquirida na interação com usuários fluentes da mesma, os quais, envolvendo as crianças surdas em práticas discursivas e interpretando os enunciados produzidos por elas, insiram-se no funcionamento dessa língua. (PEREIRA, 2000)

No ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) trouxe direcionamentos acerca da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, com o intuito de promover orientações pedagógicas, formação de gestores e professores, além de requerer o uso de tecnologias assistivas nas escolas para incentivar e atender as pessoas com deficiência no ambiente escolar, priorizando a inserção no ensino regular.

No que diz respeito à escolarização de surdos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva traz diretrizes importantes acerca do bilinguismo:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola (BRASIL, 2008, p. 17)

Embora se entenda que o decreto foi um grande passo, ainda se faz necessário desenvolver ações que promovam a inclusão escolar, bem como a formação e qualificação dos profissionais que trabalham com indivíduos surdos. Assim sendo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabeleceu os princípios e diretrizes para a melhoria dessas condições.

2.3.2 - Um breve situar da Libras nos cursos de licenciatura

Em 2005, no Brasil, estabeleceu-se, por meio do Decreto nº 5.626/2005, a inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina nos currículos

acadêmicos dos cursos de licenciatura de todo o país. O documento determina que:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005, p. 1).

Dessa maneira, é fundamental que sejam debatidas as formas como esta disciplina é trabalhada nos cursos de nível superior e se ela será capaz de promover a transformação da sociedade no que tange à desconstrução de discursos capacitistas acerca das pessoas com deficiência.

Problematizar as representações da deficiência dentro do campo da Educação Especial e da Educação Inclusiva significa entendermos as políticas de significação que circulam por estes espaços. Nesse sentido, é necessário estarmos atentos às fronteiras que se instituem entre as diferentes políticas, sejam elas especiais e/ou inclusivas, sobretudo, quando essas políticas determinam representações diferentes nos discursos sobre as “deficiências”. (RECHICO & FORTES, 2008, p.90)

Partindo do pressuposto de que a Libras é uma língua e, portanto, apresenta uma estrutura organizada e sistemática para estabelecimento da comunicação, a fim de que haja uma interação da pessoa surda com os demais membros da sociedade, é necessário que todos compartilhem do mesmo código, ou seja, do mesmo sistema de signos para que se efetive a função social da linguagem: estabelecer comunicação.

Embora seja reconhecida por marcos legais enquanto meio oficial de comunicação e expressão no território nacional, ainda existem dificuldades quanto à efetivação dos processos comunicativos por meio da língua de sinais. Na esfera educacional, por exemplo, são inúmeras as questões que podem ser apontadas: pessoas surdas que precisam se comunicar com professores e colegas com pouco ou nenhum domínio da Língua Brasileira de Sinais; falta de intérpretes; falta de profissionais capacitados para atender a demanda de alunos etc.

Fatores como os supracitados provocam prejuízos às comunidades surdas, porque comprometem o desenvolvimento da pessoa PAEE:

[...]A deficiência se cruza com o gênero, bem como a idade com a raça, produzindo resultados negativos na educação, no emprego e na renda para todas as pessoas com deficiência [...] Em termos de acesso à educação, o estudo mostrou que pessoas com deficiência tiveram uma média de 2,5 anos a menos de educação do que as pessoas sem deficiência[...] (GESSER, 2020, p. 24)

Por isso, a inserção da disciplina Libras no ensino superior é fundamental, para que os profissionais da área da educação possuam conhecimento e habilidade com a língua de sinais, já que eles são os principais responsáveis por facilitar a comunicação e o uso da língua de sinais entre alunos surdos e demais alunos em sala de aula.

Além disso, é relevante fomentar práticas inclusivas, pois é importante que os alunos surdos tenham acesso à comunicação e às informações da mesma forma que os alunos ouvintes e desconstruam o ideário capacitista que, majoritariamente, oprime e discrimina sujeitos PAEE e sua circulação em âmbitos da sociedade.

O capacitismo é estrutural e estruturante, ou seja, ele condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições, produzindo formas de se relacionar baseadas em um ideal de sujeito que é performativamente produzido pela reiteração compulsória de capacidades normativas que consideram corpos de mulheres, pessoas negras, indígenas, idosas, LGBTI e com deficiência como ontológica e materialmente deficientes.(GESSER, 2020, p. 18)

Uma das principais estratégias de promoção da educação de surdos é investir na formação de profissionais da educação especializados em língua de sinais, a fim de que eles possam criar estratégias que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos.

O ensino da Libras na formação docente pode contribuir para a melhoria das condições de vida e educação dos surdos, já que eles terão acesso a informações e serviços que, de outra forma, seriam inacessíveis ou de difícil promoção.

Ainda se faz necessário desenvolver ações que promovam a inclusão escolar, bem como a formação e qualificação dos profissionais que trabalham com indivíduos surdos. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabeleceu os princípios e diretrizes para a melhoria dessas condições.

O documento também veta a utilização de métodos que não sejam baseados no respeito à cultura e à língua das comunidades surdas, além da obrigatoriedade da

presença de intérpretes de Libras em sala de aula.

Dessa forma, é notório o avanço legislativo verificado quanto à educação de surdos no Brasil. Contudo, ressalto que ainda é necessária a implementação de medidas que assegurem o cumprimento efetivo das diretrizes estabelecidas, a fim de garantir um ensino de qualidade para os estudantes surdos, bem como contribuir para a consolidação de sua identidade cultural.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Entendendo que o discurso enquanto ferramenta de uso da linguagem se coloca como instrumento de poder na sociedade e pode ser um elemento de opressão, silenciamento e preconceito, busquei investigar como se constrói e se constitui a Língua Brasileira de Sinais e de que forma, nos PPCs dos cursos de Letras – Libras ofertados pelas universidades públicas da Região Norte do Brasil, a Libras emergiu como uma condição de acessibilidade e inclusão linguística, social e cultural dos sujeitos surdos.

Considerando a natureza histórica e social do problema de pesquisa supracitado, esta investigação pautou-se em uma abordagem qualitativa, pois se trata de uma perspectiva a qual pressupõe que o pesquisador analisa seu objeto sob uma interpretação empírica, partindo de um marco teórico-metodológico, previamente estabelecido, para depois organizar seus instrumentos de coleta de dados. De posse desses dados, a análise foi realizada com base em suas categorias analíticas, para alcançar os resultados pretendidos neste trabalho.

Nesse sentido, Minayo (2008) enfatiza que – no que diz respeito à pesquisa qualitativa – é importante a objetivação e uma vez reconhecida a complexidade do objeto de estudo em questão, há a necessidade de revisão, constituição e estabelecimento de teorias e perspectivas conceituais. Além disso, a objetivação colabora para que não se atribua à pesquisa excessos de juízos de valor. Dessa maneira, por meio de métodos adequados, a produção científica pode ocorrer de modo reconhecido e credibilizado.

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de aglomerados de grandes dimensões (IBGE, 1976; PARGA NINA et.al 1985), as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos. (MINAYO, 2008, p.57).

Por isso, entendendo que o intuito desta pesquisa não foi quantificar ou mensurar aspectos, mas sim promover uma reflexão acerca das informações que surgiram a partir da análise dos documentos, optei por uma abordagem qualitativa,

posto que as pesquisas qualitativas viabilizam a compreensão mais aprofundada das informações coletadas, através das representações construídas pelos indivíduos nas interações que ele estabelece com o meio que o cerca.

Para que eu pudesse atingir os objetivos delineados neste trabalho, optei por desenvolvê-lo, por meio de uma análise documental, já que os objetos selecionados para a apreciação seriam os PPC's e suas matrizes curriculares.

Minayo (2008) indica que uma pesquisa com base em dados qualitativos deve ser trabalhada a partir de uma das três abordagens mais conhecidas: análise de conteúdo, análise do discurso e análise dialética/hermenêutica. Assim sendo, optei por desenvolver esta pesquisa sob a perspectiva da AD, ancorada nos estudos desenvolvidos por Michel Foucault, já que se trata de uma técnica utilizada em trabalhos que visam a análise da linguagem, considerando seu contexto de produção sob aspectos políticos, sociais, históricos e culturais.

Para realização da análise do discurso, Pechoux (1988) assevera que é essencial que o pesquisador realize algumas ações:

a) Primeiro, deve-se estudar as palavras do texto: quais são os seus termos constituintes, adjetivos, substantivos, verbos e advérbios, até que se compreenda a construção das frases.

b) Em seguida, cada frase deve ser dividida em proposições. Isso exige operações linguísticas para restabelecimento de ordem, reagrupamento de termos e explicitação de proposições latentes. O pesquisador deve, em termos práticos, refazer o discurso, para que as proposições possam ir sendo reduzidas a unidades mínimas.

c) As unidades mínimas são possíveis em função dos mecanismos de produção dos discursos, pois estes envolvem a “repetição do idêntico”, de formas diferenciadas. Ou seja, busca-se, por trás de variações, a unidade que dá sentido ao conjunto.

d) Por fim, elabora-se a análise, considerando a produção social do texto como geradora de seu sentido.

Destarte, o *corpus* do trabalho foi constituído pelos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos de Letras Libras da Região Norte. Foram encontradas oito instituições de Ensino Superior públicas que ofertavam o curso Letras Libras, foram elas: UFAM, UFAC, UNIFAC, UFRR, UNIR, UFPA, UEPA e UFTO.

Para a pesquisa, fez-se necessária uma delimitação, baseando-se em alguns critérios listados a seguir, para compor o corpo de dados do estudo.

Para seleção dos documentos analisados, utilizei como critérios de inclusão: a) cursos de Letras Libras ofertados em universidade localizadas na região norte; b) cursos de Letras Libras oferecidos na modalidade de ensino presencial; c) cursos de Letras Libras oferecidos nas universidades federais e d) cursos de Letras Libras licenciatura ou bacharelado.

Como critérios de exclusão, optei por não incluir nesta análise: a) universidades rurais; particulares e estaduais; b) universidades que oferecem o curso na modalidade à distância; c) universidades federais de outras regiões que não fossem a norte.

Assim sendo, analisei os documentos das universidades descritas no quadro 1, a seguir, os quais tiveram seus dados organizados considerando a ordem cronológica de criação dos cursos:

Quadro 1 – Informações sobre os cursos de Letras Libras

Universidade da Região Norte	Ano de criação do curso	Ano do PPC
1.UNIR	2016	2017
2.UFPA	2015	2014
3. UFT	2015	2018
4.UFAM	2014	2023
5. UNIFAP	2014	2013
6. UFAC	2014	2013
7. UFRR	2013	2014

Fonte: Autora da pesquisa - Rezende (2024)

A coleta de dados foi realizada a partir de uma pesquisa minuciosa nos sites das referidas instituições de ensino. Para isso, utilizei os nomes dos cursos como palavras-chave para localizar os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), buscando especificamente aqueles que contavam com as resoluções devidamente aprovadas pelas autoridades competentes. Após a obtenção das informações, os dados foram sistematizados e organizados no Quadro 2 a seguir, seguindo a ordem cronológica dos PPCs de cada curso.

Quadro 2 – Fonte documental de pesquisa e locus de coleta dos documentos

Instituição	Ano	Documento	Fonte de coleta
UFAM	2023	PPC	https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/7312/1/PPC_IH32_Letras%20Libras_Vespertino_Vers%C3%A3o_2014_1.pdf
UFT	2018	PPC	https://www.uft.edu.br/campus/portonacional/cursos/graduacao/letras-libras/projeto-pedagogico?utm_source=chatgpt.com
UNIR	2017	PPC	https://dlibras.unir.br/uploads/81818181/PPC/PPC%20DO%20CURSO%20DE%20LETRAS%20%20LIBRAS.pdf?utm_source=chatgpt.com
UNIFAP	2017	PPC	https://www2.unifap.br/letraslibras/files/2024/03/PPC-DE-LIBRAS-ANO-2013.pdf
UFRR	2014	PPC	file:///C:/Users/fdmn1/Downloads/PPP%20LIBRAS%20Aprovado%20em%2027.02.2015.pdf
UFPA	2014	PPC	http://www.ppc.proeg.ufpa.br/view/_paginas/pdfProjeto.php?idProjeto=235
UFAC	2013	PPC	http://www2.ufac.br/cela/libras/projetos-pedagogicos

Fonte: Autora da pesquisa - Rezende (2024)

Com a finalidade de identificar as categorias de estudo selecionadas, realizei uma análise das fontes documentais a fim de identificar os discursos que constituíam os projetos acerca dos: fundamentos conceituais que amparam a formação do profissional de Letras Libras nas universidades federais da Região Norte; campo de atuação e perfil do profissional a ser formado nos cursos de Letras Libras nas universidades em estudo e finalidades do curso de Letras Libras.

Para analisar as informações de acordo com os documentos, a fim de comparar o que cada PPCs tratava, elaborei planilhas de cada categoria analisada para visualizar informações de forma mais clara, objetiva e mais acessível. Assim, os dados analisados nos documentos foram organizados e sistematizados em planilhas que destacavam e relacionavam: a instituição; o ano; os fundamentos conceituais; o campo de atuação; o perfil do profissional; as competências e habilidades e as finalidades do curso de Letras Libras de cada instituição.

Dividi a análise em três categorias de estudo: fundamentos conceituais que amparam a formação do profissional de Letras Libras nas universidades federais da Região Norte a partir de seus PPCs; campo de atuação e o perfil do profissional formado nos cursos de Letras Libras das universidades federais em estudo e as finalidades dos cursos de Letras Libras das universidades federais da Região Norte, as quais foram submetidas à relação entre os dados e ponto de vista teórico. O trabalho foi dividido em seções para uma melhor organização e a pesquisa foi estruturada teoricamente sob a perspectiva da análise discursiva foucaultiana.

4. O PROFISSIONAL FORMADO NOS CURSOS DE LETRAS LIBRAS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO NORTE A PARTIR DE SEUS PPCS

Esta seção apresenta de que forma os PPCs dos cursos de Letras Libras das universidades federais da Região Norte do Brasil caracterizam o perfil dos profissionais que serão formados, levando em consideração aspectos como: fundamentos conceituais; habilidades; competências; finalidades e campo de atuação.

Apresento a seguir, a análise, baseando-me na AD, para me aproximar dos dados coletados e tecer as possibilidades que o presente estudo me permitiu visualizar. Ela foi realizada adotando os objetivos específicos da pesquisa, como feixes que giram em torno de: discursos e práticas que orientam a formação desses futuros profissionais, destacando o teor discursivo dos PPCs na promoção de uma educação inclusiva e que respeite a diversidade cultural. Refleti, também, acerca dos desafios e possibilidades desses cursos e o fortalecimento da inclusão e valorização da Língua Brasileira de Sinais no contexto educacional da região.

Para isso, dividi esta apreciação nas três categorias apresentadas a seguir e as analisei adotando como principais referências os conceitos de *governamento*, *norma* e *poder*, baseando-me em Foucault, os quais permitiram uma compreensão melhor dos discursos em torno da Libras e da inclusão, situando-as em um contexto estruturador de práticas de poder e formas de “condução das condutas” na sociedade contemporânea.

4.1 - OS FUNDAMENTOS CONCEITUAIS QUE AMPARAM A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE LETRAS LIBRAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO NORTE A PARTIR DE SEUS PPCS

Para conseguir realizar a análise dos fundamentos conceituais que embasam a formação do profissional de Letras Libras nas universidades federais da Região Norte, partimos da necessidade de compreender como os PPCs estruturaram essa formação.

Sob o enfoque analítico discursivo defendido por Michel Foucault, percebemos que os projetos pedagógicos se configuram como artefatos discursivos que operam enquanto dispositivos de poder e saber. Sendo assim, eles produzem verdades sobre o que significa ser um profissional de Letras Libras, delimitando

competências, habilidades e campos de atuação legitimados.

Esses discursos, ao serem reiterados em diversos contextos, não apenas normatizam as práticas profissionais, mas também são responsáveis por contribuir para a criação de subjetividades, ou seja, um conjunto de significados e sentidos que se formam ao longo das experiências culturais humanas, tanto a nível individual, quanto coletivo. Nesse sentido, Rey (2011, p.8), defende que

o tema subjetividade é adotado a partir de uma perspectiva dialógica, dialética e complexa, em que a subjetividade não aparece “coisificada” em nenhum tipo de entidade, nem de invariante universal da natureza humana, mas que se expressa como um sistema complexo em constante avanço, que constitui o sujeito concreto e, por sua vez, é constituída por aquele de forma permanente, por meio de sua constante produção de sentidos e significados dentro dos diferentes sistemas da subjetividade social em que desenvolve suas ações.

Notei que o maior desafio que estas instituições enfrentam são relacionados à formação do profissional de Letras Libras considerando, ao mesmo tempo, as necessidades de cada região e suas comunidades locais e as diretrizes nacionais. Isso evidencia a complexidade do papel desempenhado pelos profissionais da área na construção de uma sociedade mais inclusiva, a fim de garantir acessibilidade linguística e cultural para a comunidade surda enquanto um direito essencial.

No que diz respeito às bases legais e princípios fundamentais, todos os cursos de Letras Libras das universidades analisadas têm como aporte inicial a lei 10.436/2002 e o Decreto nº5.626/2005, os quais reconheceram a Libras como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas. Outrossim, todas visam à promoção de uma educação inclusiva e bilíngue.

Ademais, os cursos são orientados por valores como igualdade de direitos, respeito e inclusão às diversidades linguísticas e culturais em conformidade com a Convenção da ONU (Organização das Nações Unidas) acerca dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Esses dados compõem a base comum que ampara a formação em Letras Libras, segundo os documentos de todas as universidades analisadas.

Após a análise dos documentos, verifiquei que os cursos de Letras Libras das universidades federais da Região Norte apontam certa proporcionalidade no que se refere às suas bases conceituais e legais enfatizando em suas propostas educacionais as demandas institucionais e regionais.

Em todos os textos, a Libras se apresenta não apenas como um meio de comunicação e expressão da comunidade surda, mas como traço cultural essencial da cultura surda, o que justifica e reforça a necessidade de sua promoção e preservação.

Acerca da educação sob a perspectiva bilíngue, os documentos trazem em seus fundamentos conceituais as propostas de Libras como primeira língua (L1) e o português na modalidade escrita como segunda língua (L2). Dessa forma, foi possível notar um consenso quanto à necessidade de garantir às pessoas surdas um melhor desenvolvimento cultural, acadêmico e social.

É importante ressaltar, entretanto, que os discursos que centralizam a linguagem como mecanismo de inclusão carregam em si um caráter normativo que transpõe o objetivo de garantir a igualdade. Esses discursos instituem um “imperativo pedagógico”, no qual a competência linguística dos sujeitos surdos é vista como condição indispensável para sua inserção na sociedade e no mercado de trabalho. Nesse contexto, a exigência transforma a educação em um *locus* de condução de condutas, moldando comportamentos para atender a um ideal de produtividade e eficiência característicos da lógica neoliberal, isto é, a inclusão – no que diz respeito ao contexto do Estado Brasileiro – pode ser interpretada como uma estratégia para promover um estilo de vida que dialogue com as demandas contemporâneas.

Nesse modelo de *governamento*, observa-se uma maior participação dos indivíduos em diversos âmbitos, como os sociais, econômicos e educacionais. O espaço, por sua vez, assume um papel central na definição do Estado. De acordo com Veiga-Neto e Lopes (2013), as práticas de *governamento* têm capturado de modo crescente as particularidades dos espaços e as diversidades culturais, o que revela uma integração mais intensa entre disciplina e norma. À vista disso, diferentemente do liberalismo, o Estado neoliberal se fortalece ao atuar como um “mediador social” responsável por articular e implementar estratégias que possam administrar tanto a vida individual quanto o coletivo da população.

Acerca disso, Lopes e Fabris (2013) explicam:

A governamentalidade neoliberal é a racionalidade que vai operar e acionar o imperativo da inclusão. Sob esse imperativo todos devem ser incluídos no mesmo espaço e viver cada vez mais essa condição de segurança, evitando o risco social. Presenciei o espaço entendido como uma empresa, ou melhor, como um Estado empresa, em que tudo precisa funcionar na lógica empresarial para ser mais econômico e mais produtivo. Podemos afirmar que

a normalização alimentada pelos dados estatísticos vai governar os sujeitos de uma forma mais econômica, porque estende seu governo sobre a população, com biopolíticas que, ao atingir as populações, trazem cada um, cada sujeito previsto neste processo de normalização para viver e dobrar-se a essas verdades que ele mesmo gerencia e se autoproduz, tornando-se um empreendedor de si mesmo. As subjetividades inclusivas, produzidas nesse contexto, serão outras, diferentes daquele sujeito da sociedade disciplinar e produzidos sob a égide de outras racionalidades de Estado. (p.57)

É possível observar, também, que há uma interseção entre os fundamentos conceituais presentes nos PPCs de Letras Libras nas universidades federais da Região Norte e a governamentalidade neoliberal, uma vez que os fundamentos conceituais que norteiam a formação do profissional nessa área é moldada por práticas e estratégias que regulam as condutas individuais e coletivas.

Ao passo que a lógica neoliberal organiza espaços e subjetividades de modo a maximizar resultados com investimentos mínimos, os PPCs, por exemplo, promovem uma formação voltada para a inclusão e a diversidade cultural, respondendo às demandas sociais e legais. Nesse contexto, ao integrar os aspectos de acessibilidade, bilinguismo e valorização das especificidades linguísticas e culturais das comunidades surdas, esses cursos se configuram como espaços articulatórios entre norma e disciplina.

Exemplifiquei esta perspectiva com um trecho do PPC da UNIR apresentado no quadro 3.

Quadro 3 – Recorte do PPC da UNIR

Neste cenário, o Curso de Letras Libras da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), foi criado com base no contexto histórico e cultural do Estado de Rondônia, vinculado às demandas do sistema educacional. Neste prisma, a Língua Brasileira de Sinais é o elemento integrador de todas as áreas do conhecimento do curso que busca promover a formação dos egressos considerando os pressupostos teóricos e concepções da cultura e identidade surda para organização da matriz curricular, sem negligenciar os aportes teóricos da linguística aplicada à língua de sinais e aos processos próprios de ensino e aprendizagem da educação de surdos.

Fonte: Autora da pesquisa - Rezende (2024)

Isso reforça como os PPCs vão além de uma mera estrutura curricular, eles se integram de forma ativa às demandas sociais e culturais emergentes. Esses projetos não apenas reconhecem, como também operacionalizam princípios de diversidade e inclusão, fundamentais para a formação de profissionais que sejam capazes de atuar em um cenário educacional e social cada vez mais plural.

A ênfase na cultura e identidade surda, bem como na organização dos currículos que valorizam a Libras como eixo central, demonstra um alinhamento estratégico com as práticas contemporâneas de *governamento*. Dessa forma, os PPCs refletem uma abordagem que – ao passo que capacita tecnicamente – contribui para repensar a organização do contexto educacional.

Os textos analisados apresentam os fundamentos conceituais que norteiam a formação do profissional de Letras Libras nas universidades federais da Região Norte do Brasil. Cada documento reflete o compromisso com os direitos de inclusão educacional da comunidade surda, porém, embora compartilhem de fundamentações comuns, os cursos apresentam algumas distinções que se dão devido às especificidades regionais que enriquecem a formação dos profissionais.

É possível compreender, nesse sentido, que os PPCs se organizam teoricamente de modo que o processo de ensino aprendizagem para este profissional é atravessado por discursos que promovem não apenas a valorização da língua de sinais como um direito linguístico, mas também a constituição de sujeitos empoderados de suas identidades culturais, principalmente quando são embasados em torno do discurso da valorização das especificidades regionais e institucionais.

Para apresentar estes pontos, especifiquei no quadro a seguir, as informações supracitadas acerca da valorização das especificidades regionais e institucionais de modo comparativo, a fim de organizá-las de modo mais acessível e apresentar os dados citados de forma clara e objetiva.

Quadro 4 – Apresentação dos discursos sobre especificidades regionais e institucionais de cada PPC

UFAM	Integração Disciplinar e Cultural	A abordagem deste aspecto na UFAM se dá em uma perspectiva interdisciplinar, considerando a Libras sob três perspectivas distintas, são elas: linguística, cultural e social. O curso é organizado interligando quatro dimensões: linguagem como sistema, arte, conhecimento e comportamento. Assim sendo, tal perspectiva fomenta uma formação que abrange desde aspectos literários até educacionais, preparando os estudantes para atuarem em contextos diversificados.
UFAC	Compromisso com a Educação e Formação Bilíngue	A UFAC, propõe em seus fundamentos uma abordagem mais prática e prioriza a formação bilíngue de educadores, considerando a biodiversidade e diversidade cultural. A instituição propõe uma formação que visa atender à crescente demanda por profissionais especializados na região mostrando uma preocupação em atender à

		comunidade surda local e locais que necessitem de intérpretes qualificado bem como visa ao fortalecimento da educação básica compreendendo que a escola é um espaço fundamental para construção da cidadania e inclusão.
UNIFAP	Integração Comunitária e Valorização Regional	A UNIFAP propõe a formação de um curso de Letras Libras que tem forte compromisso com a integração comunitária de modo a valorizar a coexistência de ribeirinhos, quilombolas e indígenas na região. Além disso, o curso vincula-se à multiculturalidade e diversidade linguísticas presentes no Amapá.
UNIR	Multiculturalismo e Análise Crítica	Na UNIR, a ênfase de formação recai sobre o multiculturalismo, o qual é uma característica marcante do estado de Rondônia devido à ampla diversidade cultural oriunda dos intensos fluxos migratórios e hibridismo cultural. Assim sendo, a proposta do curso é alinhar esse arcabouço cultural ao ensino e à pesquisa, de modo que se crie um campo fértil de exploração da relação existente entre identidade surda, linguagem e cultura. A proposta do curso é incentivar estes estudantes a adotar abordagens inovadoras frente às abordagens tradicionais com o intuito de transpor as dificuldades enfrentadas pelas comunidades surdas.
UFPA	Flexibilidade e Modernidade	Na UFPA, a proposta enfatiza uma formação docente versátil, com profissionais que estejam aptos a atender às demandas que a sociedade moderna em constante transformação exige. Para tanto, o curso adota uma estrutura curricular flexível, que alinha o uso de tecnologias à formação técnica e humanística, de modo que os profissionais possam estar capacitados para integrar o uso de novas ferramentas às práticas pedagógicas.
UFRR	Prática Alinhada às Necessidades Locais	A UFRR, promove uma articulação entre a formação teórica e prática, com ênfase nas necessidades locais da região. O curso, por ser o único bacharelado entre as universidades analisadas, alinha-se às demandas por formação de tradutores e intérpretes de Libras que atuem em espaços extra educacionais, ou seja, profissionais que possam atuar em diferentes contextos sociais.
UFT	Integração Acadêmica e Social	A UFT adota uma visão mais integradora, na qual o ensino, pesquisa e extensão se entrelaçam a fim de criar um ambiente acadêmico dinâmico e transformador. O curso busca desenvolver ciência e reflexão, de modo a atender às necessidades da comunidade local.

Fonte: Autora da pesquisa - Rezende (2024)

Com base nos documentos analisados, com o intuito de conhecer os fundamentos conceituais que amparam a formação dos profissionais de Letras Libras nas universidades federais da Região Norte a partir dos PPCs, foi possível notar que

os enfoques são variados, mas todos os documentos valorizam o papel multifacetado do profissional de Letras Libras que atua como educador ou intérprete, mas também como um agente de transformação social que promove a inclusão linguística e cultural da comunidade surda.

Ainda que todas partilhem da mesma base conceitual e legal, notei que na UFAM, a abordagem dos fundamentos conceituais prioriza a interdisciplinaridade; a UNIR, a criticidade e multiculturalismo; a UFPA, a formação de professores alinhados às exigências contemporâneas; a UFRR, prioriza a prática e demandas locais e a UFT foca na integração de ensino, pesquisa e extensão; a UFAC, por sua vez, reforça a formação bilingue e valorização da educação básica como estruturas essenciais à inclusão. A UNIFAP, por fim, prioriza uma abordagem com teor mais prático a fim de formar profissionais que possam atuar no atendimento às demandas de populações isoladas.

Além disso, pude perceber que – no que diz respeito aos fundamentos conceituais dos cursos – a premissa de desenvolver um processo formativo integrado e indispensável à formação de uma sociedade mais justa e inclusiva. Tal abordagem condiz com o disciplinamento de corpos e mentes, uma vez que reflete um movimento de normatização que anseia na criação de um profissional que seja tanto eficiente tecnicamente quanto apto a “traduzir” a diferença para um contexto normativo mais amplo, colocando a inclusão enquanto paradigma central nos PPCs de modo que ela regule as práticas sociais e educacionais.

Nessa lógica, a operacionalidade dos PPCs nas duas dimensões complementares reflete uma função do poder não mais voltada a “matar” ou “excluir”, mas direcionada a investir na vida, de forma que os sujeitos surdos sejam incluídos, ainda que inseridos em um conjunto de normas e dispositivos que os posicionem de formas específicas no campo social.

As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. A instalação, durante a época clássica, desta tecnologia de duas faces – anatômica e biológica –, individualmente e especificamente, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida, caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima para baixo (FOUCAULT, 2012, p.152).

Segundo Foucault (2012), o *biopoder* opera por meio da administração da vida e os PPCs dos cursos de Letras Libras materializam essa lógica ao estruturar um

modelo de formação que privilegia a Libras como ferramenta de integração social e inclusão. Esses documentos – ao estabelecerem regras sobre como a Libras deve ser aprendida e aplicada – são inseridos na lógica de *governamentalidade*, pois normatizam práticas educacionais, criando um regime de verdades que define o que é considerado legítimo ou não na educação de surdos.

O conceito de *governamentalidade*, segundo Foucault (2008), trata de um conjunto de práticas de *governo* que têm a população como objeto, a economia como base de saber e os dispositivos de segurança como mecanismos essenciais. Assim sendo, o Estado moderno gere a população, incorporando o *governo* como parte central de sua estrutura.

Isso implica dizer que os projetos não são neutros, eles se constituem como instrumentos de poder quando, ao investir na vida e na inclusão, também produzem modos específicos de ser e de viver a surdez no meio social.

No excerto do PPC da UFAM, percebemos que esta perspectiva se articula à abordagem acerca do projeto político de inclusão e acessibilidade linguística, demonstrando como os dispositivos educacionais se alinham a um projeto maior de *governamentalidade* que articula inclusão e normatização:

Quadro 5 – Recorte do PPC da UFAM

Este curso toma estes fatos como base, e a necessidade de assegurar os direitos humanos universais das pessoas surdas em todo o mundo [...] à garantia de que a educação de pessoas, inclusive crianças cegas, surdo cegas e surdas seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados às pessoas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

Fonte: Autora da pesquisa - Rezende (2024)

Ao assumir um papel de destaque enquanto dispositivo de *governamentalidade* ao promoverem a inclusão e acessibilidade linguística, o PPC da UFAM – baseado em legislações e convenções internacionais – estrutura práticas educacionais que visam integrar a comunidade surda à sociedade em condições isonômicas. Nessa lógica, a inclusão deixa de ser apenas uma intenção pedagógica e passa a ser um projeto político que regula os modos como a Libras deve ser utilizada na educação.

Políticas de inclusão podem ser entendidas como manifestações/materialidades da governamentalidade ou da governamentalização do Estado moderno. O que tais políticas almejam é atingir o máximo de resultados junto à população que se quer governar ou junto à população que está sob o risco (calculado) da exclusão, a partir de um esforço mínimo de poder (*biopoder*) (LOPES, 2011, p. 9).

Sob a perspectiva foucaultiana (2012), trata-se de uma forma de poder que organiza a vida ao promover condições para a inserção social sem deixar de normatizar os modos de existência das pessoas surdas nos espaços sociais.

Outro discurso relevante que se apresenta nos PPCs é o da Libras como ferramenta de transformação política e cultural, já que ao destacar a língua de sinais como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda Língua (L2), os PPCs refletem um esforço para construir uma política de reconhecimento cultural e linguístico. Esse reconhecimento – alicerçado em estudos linguísticos legitimam as línguas de sinais como sistemas linguísticos completos – levando-as para além da dimensão técnica: ele reafirma a identidade cultural das comunidades surdas como elemento essencial para a diversidade social.

Quadro 6 – Recorte do PPC da UFAM sobre educação bilíngue

Junto às lutas pelo respeito aos direitos linguísticos dos surdos há a luta por uma educação bilíngue que tenha a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua (L2), seguindo uma tendência internacional que começou a se desenvolver com base nos estudos linguísticos que demonstram que as línguas de sinais têm a mesma natureza linguística que as demais línguas, diferenciando-se delas por sua modalidade espaço-visual, contudo, em nada perdendo, por isso, em riqueza lexical, sintática, semântica ou pragmática, possuindo uma complexa estrutura gramatical.

Fonte: Autora da pesquisa - Rezende (2024)

A partir das premissas foucaultianas, isso exemplifica o *biopoder*, já que o Estado e suas instituições educativas atuam sobre a população surda a fim de garantir o seu pertencimento e participação social, reforçando normas e padrões, da mesma forma que a normatividade do ensino da Libras com base na legislação é um exemplo de como o Estado dispõe dos dispositivos legais para estruturar e fundamentar os discursos constitutivos destes currículos.

Os aspectos discursivos analisados demonstram que os PPCs – embora atuem sob os discursos na lógica da inclusão – operam em relações de poder que organizam e regulam práticas educacionais, culturais e sociais, transformando a formação docente em um instrumento para a gestão da política da diversidade,

criando assim, um campo de tensões entre a inclusão linguística e cultural e a necessidade de uma postura crítica frente às normatizações implícitas nas práticas educacionais.

Nesse viés discursivo, prossigo a análise, olhando para o campo de atuação e o perfil do profissional formado nos cursos de Letras Libras em estudo.

4.2 - CAMPO DE ATUAÇÃO E O PERFIL DO PROFISSIONAL FORMADO NOS CURSOS DE LETRAS LIBRAS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS EM ESTUDO

Nesta seção, analisei a categoria “Campo de Atuação e o Perfil do Profissional Formado nos Cursos de Letras Libras”, com aporte nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das universidades federais selecionadas. O foco da análise incidiu sobre a caracterização das áreas de atuação e das competências exigidas do profissional egresso desses cursos, explorando as demandas do mercado de trabalho e as necessidades socioculturais das comunidades surdas. A abordagem se fundamentou em uma leitura crítica e contextualizada dos PPCs, destacando como esses documentos integram os princípios da inclusão e os desafios específicos enfrentados na formação de profissionais capazes de atuar de forma ética, técnica e socialmente comprometida. A análise mostrou como as práticas curriculares contribuem para a desconstrução de estereótipos e a promoção de uma visão da Libras como um componente linguístico e cultural.

4.2.1 - Campo de atuação do profissional formado nos cursos de Letras Libras da Região Norte

No que diz respeito ao campo de atuação, os PPCs estabelecem um panorama detalhado acerca das áreas de atuação dos profissionais licenciados, ressaltando a relevância e abrangência dessa formação nos cenários educacional e social. A análise desses documentos nos mostrou como essas universidades estruturam seus cursos para atender as comunidades surdas não apenas no espaço escolar, mas também as atender sob a perspectiva da inclusão linguística e cultural, em conformidade com a lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005.

Assim sendo, foi possível perceber que as universidades federais têm buscado estruturar seus cursos de Letras Libras de modo que extrapola a simples

transmissão técnica dos conhecimentos. Além disso, há um compromisso com a inserção desses profissionais em diversas possibilidades de contextos, configurando, assim uma formação que se coloca em um campo de forças discursivas que agem na subjetividade e na produção de saberes que moldam a prática docente e o papel social desses profissionais.

Michel Foucault (2007) defende que o discurso não é apenas um veículo para mera transmissão de informações, mas uma prática que produz e regula verdades.

[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderei assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico - fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às complicitades do tempo. (FOUCAULT, 2007, p. 132-133)

Nesse sentido, podemos depreender que os cursos de Letras Libras não apenas reconhecem a Libras como meio oficial de comunicação e expressão das comunidades surdas, mas também configuram um regime de verdade acerca da inclusão linguística e cultural. Regime esse que determina quem pode falar, em que termos e quais práticas são reconhecidas como legítimas para garantir a acessibilidade e educação bilíngue.

A produção de conhecimento sobre a cultura surda e as práticas pedagógicas bilíngues denotam uma forma de resistência ao silenciamento enfrentado pelas comunidades surdas por tantos anos. Esses achados revelam um alinhamento com a abordagem foucaultiana no sentido de produzirem e normalizarem sujeitos. Além disso, tal formação constitui um elo entre teorias linguísticas e práticas sociais enfatizando bilinguismo e inclusão por meio da interdisciplinaridade e flexibilidade dos currículos.

Os cursos convergem no que tange aos diversos campos de atuação para os egressos. A seguir, apresento o quadro 7, o qual demonstra detalhadamente essas diferentes áreas de atuação:

Quadro 7 – Mapeamento de áreas de atuação dos profissionais formados nos cursos de Letras Libras

Áreas de atuação	Possibilidades	Finalidade
Docência	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino de Libras como L1 (língua Materna) para surdos e L2 (segunda língua) para ouvintes em todos os níveis de ensino. • Ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Letramento bilíngue • Inclusão acadêmica
Tradução e Interpretação	<ul style="list-style-type: none"> • Atuação como tradutores – intérpretes nos diversos contextos sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a acessibilidade para surdos e ouvintes
Pesquisa e extensão	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisadores sobre Libras, Estudos Surdos, Práticas Bilíngues e Tecnologias Assistivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuições no campo dos Estudos Surdos e práticas inclusivas.
Gestão Educacional	<ul style="list-style-type: none"> • Profissionais que atuem frente ao planejamento e coordenação de políticas inclusivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a acessibilidade e respeito à identidade surda.
Produção Cultural e Tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboradores de materiais pedagógicos, recursos tecnológicos e iniciativas culturais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar o ensino de Libras e difusão da cultura surda.

Fonte: Autora da pesquisa - Rezende (2024)

Diante dos dados encontrados e apresentados anteriormente, foi possível observar que os documentos convergem quanto ao campo de atuação dos egressos, destacando uma amplitude e relevância dessa formação no cenário educacional e social.

Na UFAM, verifiquei que o campo de atuação dos licenciados está intimamente ligado à docência, com ênfase no atendimento às necessidades educacionais da região Amazônica. Além disso, a instituição enfatiza a identidade do professor enquanto mediador entre o conhecimento acadêmico e as realidades socioculturais das comunidades surdas, elemento que dialoga com os princípios dos estudos surdos ao valorizar o protagonismo das pessoas surdas em contextos educacionais.

Acerca do protagonismo surdo, Gianotto (2020, p. 92) elucida:

[...] as pessoas ouvintes são protagonistas e lutam pelas causas das pessoas ouvintes, é importante, também, que o surdo ocupe este “lugar social” para também lutar por benefícios que valorizem e solidifiquem o sujeito surdo

nesta tão complexa estrutura social que já tem um padrão pré-estabelecido linguisticamente desde a “descoberta do Brasil”.

Nesse ínterim, é importante que as pessoas surdas tenham acesso a cada vez mais modelos de protagonismo dentro de sua própria comunidade, pois isso ajuda a modificar gradativamente a trajetória histórica da exclusão. A falta dessas referências nos diversos espaços sociais reforça a ideia de que apenas ouvintes podem ser ocupantes de lugares de representatividade.

A proposta do PPC da UFAM, nesse sentido, tem uma estruturação que visa atender à exigência de criar ambientes bilingues que respeitem a identidade linguística e cultural das comunidades surdas. Concomitantemente, a proposta de flexibilização curricular, a qual promove a interdisciplinaridade e a autonomia acadêmica, evidencia a preocupação da instituição em alinhar-se às demandas locais e necessidades de inclusão social.

Este foco é revelador de um compromisso com a ampliação dos direitos linguísticos, ainda que o país enfrente desafios históricos na implementação de práticas inclusivas.

Nessa perspectiva, pode notar que o PPC da universidade amazonense se insere nas práticas discursivas que produzem subjetividades e regulamentam o espaço social moldando identidades tanto do profissional licenciado quanto da comunidade atendida. Notei que a inclusão da Libras como L1 e L2 configuram-se como um ato de resistência à normalização excludente, ao criar uma rede discursiva que exalta as diferenças e insere o sujeito no tecido social.

O quadro 8 evidencia como esse discurso se apresenta no PPC da UFAM:

Quadro 8 – Recorte do PPC da UFAM sobre flexibilização curricular

“Flexibilização curricular – a estruturação da matriz curricular do Curso Letras Libras atende às especificidades da Libras, enquanto L2 para os ouvintes e L1 para os surdos; um leque de disciplinas é oferecido em horários concomitantes, possibilitando ao aluno escolher disciplinas optativas da matriz geral dos cursos de Letras em horários alternativos, possibilitando adequação às necessidades e acessibilidade do aluno surdo mediante oferecimento da mediação linguística do profissional intérprete. Ainda, a determinação de pré-requisitos se dá de maneira a evitar o engessamento de disciplinas[...]”

Fonte: Autora da pesquisa - Rezende (2024)

Michel Foucault (2007) explica que, além de estruturar realidades, o discurso é capaz de estabelecer delimitações acerca do que se entende como válido ou

legítimo na sociedade e, ao propor uma flexibilização curricular, propõe-se uma ruptura com os modelos preestabelecidos, permitindo que o currículo se adeque às necessidades locais e culturais das comunidades surdas.

Acerca dessa realidade, em sala de aula, no que tange à relação dos alunos surdos e dos professores ouvintes, Rangel e Stumpf (2010, p.115) afirmam que:

Os alunos surdos, muitas vezes veem o professor ouvinte como um sujeito que não os reconhecem em sua completude. O mesmo, infelizmente, também acontece na relação com os pais, seus irmãos, seus parentes, os adultos, quase todos ou todos os ouvintes com quem o surdo convive. Quando essas pessoas não se inserem na comunidade surda ou não aprendem a língua de sinais, os surdos não podem projetar-se neles. Suas expectativas de vida ficam reduzidas a espelhar-se na realidade dos surdos com quem têm oportunidade de conviver.

Na UFAC, a ênfase do campo de atuação se volta para a formação de docentes que atendam os segmentos da Educação Básica e Superior, incluindo a gestão do trabalho educativo. Tal característica remete à premissa dos Estudos Surdos de que a inclusão não deve ser limitada ao acesso, mas deve envolver transformações nas estruturas educacionais a fim de acolher a diversidade cultural e linguística.

Nessa lógica, entendo que, ao discutir inclusão escolar, é necessário que as práticas estejam voltadas à valorização das especificidades dos alunos a fim de promover uma educação que não apenas integre, mas inclua as pessoas respeitando suas diferenças.

No PPC da UFAC, percebi que a proposta de identidade docente que delinea o egresso é um produto das práticas discursivas que emergem em oposição às normas históricas de exclusão.

Foucault (2014), no capítulo sobre “escola”, discute como as práticas educacionais são construídas por discursos sociais e como esses últimos – por meio de normas, regulamentos e sistemas avaliativos – definem o que é “ensinar” e quem pode ser conhecido como “professor”, ou seja, o que é o ensino legítimo e quem é reconhecido como autoridade responsável por validar esses conhecimentos.

Quadro 9 – Recorte do PPC da UNIFAP sobre autoridade disciplinar

"O Curso deverá capacitar o profissional com as seguintes competências e habilidades: conhecer profundamente a estrutura da Libras; ensinar Libras como L1; ensinar Libras como L2; orientar a aprendizagem dos estudantes."

Fonte: Autora da pesquisa - Rezende (2024)

O recorte anterior reflete o foco na formação do professor como uma autoridade disciplinar e cultural, legitimada por normas e saberes estabelecidos, reproduzindo o discurso social de que o professor deve dominar e transmitir conhecimentos específicos, neste caso da Libras, mediante competências esperadas e quem pode ser reconhecido como “professor”.

Na UNIFAP, é possível perceber um diferencial, ao destacar a integração entre as linguagens sinalizadas e escritas, capacitando os licenciados para compreenderem e explorarem as similaridades e distinções entre estes contextos de uso da linguagem. Tal prática também se alinha aos Estudos Surdos na medida em que reconhece as especificidades da comunicação das comunidades surdas como parte componente da sociedade.

Na universidade amapaense, o diferencial destacado na integração entre linguagens sinalizadas e escritas pode ser analisado à luz das teorias foucaultianas sobre “discurso” e “normalização”, como prática que produz verdades e subjetividades. A proposta pedagógica da instituição, ao capacitar licenciados para compreender e explorar as relações entre diferentes linguagens, não apenas reconhece a especificidade da comunicação das comunidades surdas, mas também cria condições para que essas práticas sejam legitimadas como saberes essenciais no contexto educacional e social. Tal abordagem rompe com modelos tradicionais que privilegiam a linguagem oral ou escrita, abrindo espaço para um regime discursivo que valoriza a diversidade linguística como componente central da sociedade.

Michel Foucault defende que os discursos não são meros reflexos da realidade, mas ferramentas que estruturam e organizam as práticas sociais, delimitando o que é considerado legítimo ou válido em um dado contexto histórico.

Isso é mostrado no PPC da Universidade Federal do Acre, conforme o trecho apresentado no quadro 10 a seguir:

Quadro 10 – Recorte do PPC da UNIFAP sobre contextualização

"O curso de Letras Libras/Português objetiva formar profissionais capazes de trabalhar com as diferentes linguagens como meio para produzir, expressar e comunicar ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. Nesse sentido, serão considerados prioritariamente os contextos sinalizados e escritos, procurando sempre mostrar semelhanças e diferenças entre esses contextos"

Assim, ao propor uma formação docente que articule linguagens sinalizadas e escritas, a UNIFAP estabelece uma rede discursiva que reafirma a relevância da Libras enquanto língua, combatendo o silenciamento histórico da cultura surda. Essa prática discursiva, ao mesmo tempo que produz identidades, atua como resistência ao *biopoder*, transformando a educação em um espaço de luta e emancipação para as comunidades historicamente marginalizadas.

Na UFPA, por sua vez, a proposta pedagógica é voltada para a formação de pesquisadores e docentes aptos para atuação na área das tecnologias assistivas, acessibilidade e linguagens integradas. Tal perspectiva, enfatiza a importância da pesquisa e da extensão para a construção de práticas pedagógicas que respeitem a identidade surda.

A UNIR aborda a Linguística da Libras, a Literatura Surda e os Estudos Culturais Surdos, a fim de alinhar a abordagem interdisciplinar às interrelações entre língua, identidade e cultura, reforçando a ideia de que o ensino de Libras deve ser contextualizado e comprometido com a valorização da comunidade surda.

Por fim, a UFRR, por se tratar do único curso de bacharelado – dentre as universidades analisadas nesta pesquisa – destaca a atuação do tradutor-intérprete em contextos educacionais, administrativos e sociais, valorizando a acessibilidade e mediação comunicativa. Essa abordagem reflete o compromisso da universidade com a formação de profissionais que facilitem o acesso da comunidade surda a direitos básicos e oportunidades.

Seguindo estas perspectivas, percebemos que os cursos de Letras Libras das universidades federais da Região Norte são exemplos de como as formações podem atrelar práticas pedagógicas inclusivas e uma visão crítica sobre a surdez e educação bilíngue, uma vez que podem contribuir para transformações das relações sociais e educacionais que envolvem a comunidade surda.

Ao demonstrarem como a inclusão não deve se restringir à integração física de alunos surdos nas escolas, mas requerem uma reconfiguração discursiva e estrutural, os cursos de Letras Libras configuram-se como espaços de resistência ao *biopoder*, reordenando as relações de poder e saber, criando condições para a emancipação cultural e educacional das comunidades surdas. Essa prática discursiva, ao legitimar a surdez como diferença e não como deficiência, promove transformações que ressignificam as relações sociais e educacionais, colocando a inclusão no centro

de uma pedagogia crítica e transformadora.

4.2.2 – O perfil do profissional formado nos cursos de Letras Libras da Região Norte

O perfil do profissional formado nos cursos de Letras Libras das universidades, segundo os PPCs, reflete um compromisso com a inclusão, acessibilidade, diversidade e justiça social. Sob a perspectiva foucaultiana, percebemos que o discurso pedagógico que define estes profissionais pode ser entendido como uma prática de poder que regula e transforma as relações sociais e educacionais, entretanto, o mesmo discurso viabiliza formas de resistência ao desafiar a hegemonia da língua oral e ao valorizar a Libras como língua.

Os documentos institucionais das universidades analisadas apresentam convergências no que se refere ao delineamento do perfil profissional do egresso, colocando em evidência competências linguísticas, pedagógicas e culturais.

A UFAM, por exemplo, delinea o egresso como um professor bilíngue com habilidades para ensinar Libras como primeira língua (L1) para surdos e segunda língua (L2) para ouvintes, além de conduzir pesquisas aplicadas. Essa abordagem reflete a valorização de uma pluralidade linguística e cultural, aspecto central dos Estudos Surdos. O perfil do egresso que transpõe a simples docência técnica, incentivando a reflexão crítica sobre as dimensões linguísticas e sociais, reconhece a Libras como ferramenta de resistência cultural e emancipação.

Michel Foucault argumenta que as práticas discursivas definem o que é considerado válido em um campo específico, moldando identidades e subjetividades. No documento da UFAM, o discurso sobre a linguagem como elemento central na formação reforça um regime de verdade que valoriza a inclusão e a pluralidade cultural, transformando a prática docente em uma ação política de resistência ao *biopoder*.

Nesse sentido, Lorenzini (2016) diz que:

De fato, de acordo com Foucault, o surgimento (histórico) da obrigação de descobrir a verdade *de nós mesmos em nós mesmos*, bem como de manifestá-la através de um discurso de *aprovação*, nada mais é do que o efeito de uma série de técnicas de poder e sujeição dentro de um regime de verdade que *cava* em nós mesmos o próprio espaço no qual se produz a verdade que somos solicitados a descobrir e a manifestar. Como Foucault escreve em *A vontade de saber*:

No caso da UFAM, percebo que o discurso que posiciona a linguagem como elemento central da formação docente é uma prática discursiva que opera como resistência ao *biopoder*, ao valorizar a inclusão e a pluralidade cultural em um contexto educacional. A contribuição de Lorenzini amplia essa visão ao destacar que a verdade de nós mesmos é produzida em espaços de poder, regulados por práticas que nos solicitam manifestá-la dentro de limites discursivos.

Assim, percebi que a formação docente descrita no documento da UFAM não apenas legitima a Libras como uma ferramenta de transformação cultural, mas também cria espaços de subjetivação, onde as comunidades surdas podem manifestar sua verdade e identidade de forma legítima, resistindo às normatividades históricas que as silenciaram. Essa articulação demonstra que a inclusão é, antes de tudo, um ato político e discursivo, que reconfigura as relações de poder e saber na educação.

Conforme os documentos da UFAC e UNIFAP, o profissional deve demonstrar competência para compreender e explorar contextos linguísticos e interculturais de suas práticas pedagógicas. As instituições enfatizam a proficiência na Libras e na Língua Portuguesa escrita bem como a capacidade de utilizar tecnologias educacionais, a fim de que os profissionais adotem uma postura autônoma e investigativa. Nessa perspectiva, entendemos que a ideia do professor bilíngue deve ser, ao mesmo tempo, mediador cultural e facilitador de práticas discursivas.

A UNIR, ao destacar o papel do egresso enquanto professor pesquisador e educador crítico, alinhado às concepções atuais dos Estudos Surdos, reflete a articulação entre poder e saber defendidos pelo pensamento foucaultiano, uma vez que estes discursos estão intrinsecamente ligados aos dispositivos de poder que regulam as práticas educacionais. A formação da instituição anseia que o perfil deste profissional egresso seja de questionador de estruturas opressoras e agente de transformação social, valorizando a autonomia e responsabilidade ética.

Os dados analisados apontam que o discurso presente no PPC da UNIR caracteriza o licenciado em Letras Libras como um sujeito multifacetado, que transcende o papel tradicional de professor. Esse profissional é descrito como capaz de compreender a complexidade da linguagem em suas dimensões linguística, social e cultural, assumindo um papel ativo na promoção de uma educação inclusiva e na ressignificação da surdez como diferença, e não deficiência. A inclusão da

interdisciplinaridade e a ênfase no uso de tecnologias e na pesquisa refletem um esforço institucional em alinhar o curso às demandas contemporâneas, criando um espaço de atuação mais amplo e diversificado, conforme ilustra o quadro 11, que segue:

Quadro 11 – Recorte do PPC da UNIR sobre o espaço de atuação

“A partir desses princípios, foram criadas as possibilidades para a produção de saberes por sujeitos surdos e ouvintes que são capazes de pensar sob si mesmos e o mundo, de modificar-se, recriar as práticas pedagógicas como educadores que conseguem modificar, constatar, comparar, avaliar, valorar, decidir, intervir para que outro mundo ainda seja possível. [...] Exercer a docência nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio, de acordo com o capítulo III, Art. 4º, do Decreto nº 5.626, pautada nas concepções atuais da educação e estudos surdos, tendo uma visão abrangente da área da Linguística da Libras, da Literatura Surda, de outras Línguas de Sinais e dos Estudos Culturais Surdos.”

Fonte: Autora da pesquisa - Rezende (2024)

O que emerge como achado principal é o fato de que o PPC da UNIR vai além de uma formação técnica para ensinar Libras. Ele configura a docência como uma prática política, onde o professor é mediador de direitos e promotor de justiça social. O discurso sobre o perfil do licenciado em Letras Libras opera como prática discursiva que legitima a língua de sinais, ao passo que reposiciona o professor como um sujeito político e culturalmente engajado. Esse regime de verdade desestabiliza normas históricas que marginalizaram as comunidades surdas e configura novos espaços de subjetivação para docentes e alunos.

Prossigo a análise, com os atenta aos estudos de Michel Foucault os quais defendem que o *governo* se expressa por meio de práticas que orientam comportamentos e modelam sujeitos alinhados às normas sociais e institucionais. No contexto do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da UFRR, único bacharelado na área, o discurso que posiciona o profissional bilíngue como mediador cultural reflete esse processo de *governo*. A norma, compreendida como um conjunto de diretrizes explícitas e implícitas que regula as interações sociais, desempenha um papel essencial na estruturação do curso, definindo o que é legitimado no campo da educação bilíngue.

Ao especificar competências como o domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), a habilidade de mediação cultural e o uso responsável de tecnologias, o PPC constrói um regime de verdade que molda as subjetividades dos futuros profissionais. Nesse sentido, o *governo* não se limita a impor regras, mas também promove

práticas produtivas, criando condições para que os bacharéis não apenas internalizem as normas, mas também contribuam para transformá-las.

O quadro 12, a seguir, ilustra essa observação:

Quadro 12 – Recorte do PPC da UFRR sobre o perfil multifacetado do egresso

"Alicerçado na tríade ensino – pesquisa – extensão, o bacharel em Letras/Libras deve ter uma base específica de conteúdos consolidada e estar apto a atuar, interdisciplinarmente, como multiplicador de conhecimentos, em áreas afins, apresentando capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multi e interdisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária de sua área de formação. Nesses contextos, o profissional deve ser capaz de aprofundar-se na reflexão teórica e crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos tanto da língua portuguesa quanto da língua brasileira de sinais, beneficiando-se de novas tecnologias para ampliar seu senso investigativo e crítico, investindo continuamente em seu desenvolvimento profissional de forma autônoma."

Fonte: Autora da pesquisa - Rezende (2024)

Ao incorporar elementos éticos e culturais na formação, o PPC da UFRR funciona como um mecanismo que regula as práticas educacionais e, ao mesmo tempo, possibilita sua ressignificação. Esse processo, além de capacitar profissionais, contribui diretamente para a autonomia e valorização das comunidades surdas, fortalecendo as lideranças e seu protagonismo.

Isso é importante, pois

"A ausência de lideranças surdas em diversos ambientes sociais perpassa para os surdos a ideia de que representantes são pessoas ouvintes, pouco ou quase não se vê pessoas surdas em cargos de representatividade social" (Gianotto, 2020, p. 97).

Nessa lógica, a ideia de que dispositivos pedagógicos e éticos produzem subjetividades permeiam o pensamento de Foucault em diversas obras e nos ajuda a compreender que essas exigências éticas e reflexivas não se apresentam em uma conjuntura neutra, mas compõem um dispositivo pedagógico que busca produzir sujeitos aptos a operar dentro de uma lógica inclusiva e democrática. Essa produção de subjetividades é muito importante para o fortalecimento das políticas de inclusão e a construção de uma sociedade menos excludente.

Entendo, assim que, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de Letras Libras desempenham um papel central na formação dos profissionais que atuarão na educação e tradução de Libras. Mais do que simples documentos orientadores, esses PPCs ajudam a construir a visão de mundo dos futuros professores e intérpretes,

moldando suas práticas e condutas em um contexto educacional que valoriza a inclusão. Contudo, eles também refletem conflitos entre a promoção de uma educação que respeite a diversidade linguística e cultural dos surdos e a pressão para ajustá-los às demandas do mercado de trabalho e da sociedade ouvinte.

O perfil profissional do egresso de Letras Libras, tal como delineado em muitos PPCs observados, tende a priorizar competências técnicas, como a fluência em tradução e interpretação, enquanto frequentemente negligencia uma formação mais ampla e crítica que aborde as especificidades culturais e identitárias dos surdos. Esse foco instrumental pode ser interpretado como uma estratégia de governança, na qual os profissionais são preparados para atender às necessidades institucionais e sociais dentro de uma lógica neoliberal que privilegia o desempenho e a eficiência.

Dessa forma, o processo de formação é atravessado por práticas que, apesar de reforçarem o discurso da inclusão, acabam subordinando a cultura surda às normas e expectativas impostas pelo mercado.

Essa dinâmica pedagógica está intimamente ligada ao conceito foucaultiano de normalização.

Acerca dessa dinâmica, Barberena (2013) explica:

A norma serve, então, como um parâmetro para comparabilidade com o outro, permitindo estabelecer semelhanças e diferenças, aproximando ou afastando da média considerada normal – enfim, produz o normal e o anormal dentro da esfera de normalidade. (p.26)

Ao traçar o perfil ideal do egresso como alguém polivalente, flexível e altamente técnico, os PPCs não apenas estabelecem critérios de qualidade, mas também criam mecanismos que condicionam comportamentos e identidades. Isso gera uma tensão constante entre o desejo de protagonismo, essencial para a defesa dos direitos linguísticos e culturais dos surdos, e a pressão para se adaptar às exigências institucionais, que muitas vezes não reconhecem a complexidade das subjetividades surdas.

Além disso, a subjetivação dos profissionais de Letras Libras é profundamente marcada por discursos éticos que, frequentemente, se apresentam como incontestáveis. Ao posicionar o egresso como um agente ético e inclusivo, os PPCs criam expectativas que, por vezes, acabam reforçando práticas de controle e ajuste, em vez de promoverem autonomia e transformação social. Essa ética, que deveria ser um motor de emancipação, pode, na prática, operar como um instrumento de

disciplinarização, desconsiderando as dinâmicas de poder que permeiam as relações entre surdos e ouvintes.

4.3 - FINALIDADES DOS CURSOS DE LETRAS LIBRAS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO NORTE

Nesta categoria, apresentarei as finalidades delineadas dos cursos de Letras Libras a partir de seus PPCs e as competências e habilidades deles.

Os cursos de Letras Libras oferecidos pelas universidades federais da Região Norte têm como finalidade formar profissionais capazes de atuar em contextos diversificados de modo bilíngue, promovendo a inclusão da comunidade surda para além do domínio técnico da Libras. Essa formação é fundamentada em um conjunto de competências e habilidades que articulam conhecimentos culturais, éticos, linguísticos e pedagógicos e buscará evidenciar como os projetos integram estes aspectos para preparar os egressos que possam contribuir ativamente para a valorização da Libras enquanto elemento cultural.

4.3.1 – Competências e habilidades dos profissionais de Letras Libras

Prossigo esta análise observando que os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Letras Libras oferecidos pelas Universidades Federais da Região Norte apresentam uma série de características discursivas e estruturais que podem ser analisadas com base nas teorias de Michel Foucault, especialmente no que se refere à produção de saberes, às dinâmicas de poder e à formação de sujeitos. Esses documentos delineiam as competências e habilidades necessárias à formação docente, ao mesmo tempo em que estruturam regimes de verdade que legitimam práticas específicas, moldando a identidade dos futuros profissionais e o papel social da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Os documentos apontam para questões muito similares no que tange aos aspectos relativos a competências e habilidades. Assim sendo, pude observar que os projetos destacam um forte compromisso com a inclusão e a valorização da identidade surda neste item, também. Na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), o reconhecimento da Libras como língua de instrução é central, e o bilinguismo é tratado como um meio para garantir direitos humanos e igualdade. Já a Universidade Federal

do Acre (UFAC) aborda o ensino da Libras como um enfrentamento direto à exclusão histórica da comunidade surda. Por sua vez, a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) prioriza uma formação crítica e reflexiva, enfatizando a relação entre linguagem, cultura e sociedade. Essas perspectivas evidenciam as distintas abordagens institucionais dentro de um campo educacional marcado pela diversidade discursiva.

Sob a ótica foucaultiana, os PPCs podem ser compreendidos como dispositivos discursivos que produzem e mantêm relações de poder. Ao estabelecer competências e habilidades, esses textos criam um modelo de profissional ideal, que combina proficiência técnica em Libras e Língua Portuguesa como segunda língua (L2) com uma postura ética e crítica. Essas construções discursivas servem para legitimar práticas pedagógicas específicas que reforçam a centralidade do bilinguismo e a acessibilidade como direitos fundamentais.

Contudo, esses discursos não operam de maneira isolada. Eles se articulam com estruturas de poder que orientam e disciplinam o campo educacional. Para Foucault, saber e poder são inseparáveis, e os PPCs ilustram essa interconexão ao normatizar o ensino de Libras por meio de diretrizes pedagógicas e curriculares.

Acerca disso, Foucault defende que:

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 1979, p. 8)

Diante disso, percebo como Foucault (2014) chama atenção para a forma como poder disciplinar opera, obscurecendo a capacidade dos indivíduos de refletirem sobre os processos que moldam suas subjetividades dentro das instituições. Essas instituições podem ser entendidas como espaços de "captura", pois retiram dos sujeitos a autonomia sobre sua própria identidade. Ao inseri-los em uma lógica disciplinar, promovem não apenas a padronização de práticas, mas também a uniformização de comportamentos. De acordo com Barberena (2013, p.26) "compreendo que todos os sujeitos, sejam eles normais ou anormais, são capturados pela norma e, por meio dos saberes produzidos, são classificados e comparados."

Nesse cenário, as singularidades e particularidades de cada pessoa são suprimidas em nome da conformidade. Cada indivíduo é destinado a ocupar um

espaço previamente definido, respeitando uma hierarquia rigorosa, enquanto o tempo de suas atividades diárias é controlado de forma meticulosa, visando a maximização da produtividade e da eficiência.

As universidades assumem, assim, o papel de instituições normalizadoras, promovendo a inclusão enquanto reproduzem sistemas de verdade que configuram as subjetividades dos profissionais formados.

Acerca disso, concordo com Candiotto:

Esses discursos, reconhecidos como verdadeiros em tal ou qual época, permanecem sempre como lugar de enfrentamento. A verdade, no sentido de constituição de uma verdade de si, é inseparável da problematização das relações de poder entre as práticas sociais. Além de ser efeito do jogo de regras entre saberes, a verdade do sujeito passa a ser também como efeito de estratégias de poder de uma sociedade. (2010, p.22 apud BARBERENA, 2013, p.39)

Além disso, noto que as competências previstas nos PPCs vão além do domínio técnico-linguístico, abrangendo também reflexões críticas e atitudes éticas. A UFAC, por exemplo, enfatiza a necessidade de superar preconceitos históricos por meio de práticas pedagógicas que reconheçam a Libras como um elemento cultural e social autônomo. De forma complementar, a UNIFAP realça a relevância de compreender a linguagem em suas dimensões ideológica e histórica, promovendo uma formação interdisciplinar que vincule aspectos linguísticos e sociais.

A formação do sujeito, no contexto desses cursos, é permeada pela dinâmica de subjetivação, um conceito central nas obras de Foucault. Os PPCs não apenas preparam profissionais tecnicamente habilitados, mas também promovem a construção de sujeitos comprometidos com a inclusão e a transformação social. Esses profissionais são moldados como agentes de mudança, capacitados a “legitimar” a Libras como língua de instrução e a promover a valorização da identidade surda em diversos espaços.

Entretanto, a formação promovida por esses cursos é atravessada por práticas de poder que operam de forma sutil e pervasiva. A estrutura curricular, as metodologias pedagógicas e os mecanismos avaliativos funcionam como instrumentos que disciplinam os corpos e as mentes, orientando os sujeitos a seguir normas institucionais. Embora a inclusão seja um princípio fundamental, essas práticas também reforçam relações de poder que delimitam o que é considerado legítimo ou válido no ensino de Libras.

Outro aspecto relevante dos PPCs é a articulação entre o discurso educacional e as demandas legais e políticas públicas. A constante referência à Lei nº 10.436/2002 e ao Decreto nº 5.626/2005 evidencia como as universidades atuam como mediadoras entre os marcos regulatórios e a prática pedagógica. Esse alinhamento fortalece o papel das instituições como promotoras da inclusão social, mas também reafirma as estruturas de poder que sustentam essas normativas.

Todos os PPCs analisados enfatizam a integração entre teoria e prática, promovendo uma formação abrangente que aborde não apenas aspectos técnicos, mas também culturais e sociais. Essa abordagem interdisciplinar busca preparar os profissionais para os desafios educacionais e para as demandas do mercado de trabalho. Nesse processo, a subjetivação não ocorre apenas por meio do aprendizado técnico, mas também pela internalização de valores éticos e críticos.

Apesar das iniciativas inclusivas, uma análise crítica revela que os PPCs podem reproduzir hierarquias e exclusões. A ênfase na norma padrão da Língua Portuguesa, por exemplo, reflete uma prática de poder que privilegia certas formas de expressão em detrimento de outras. Além disso, o enfoque no bilinguismo, embora essencial, pode reforçar a ideia de que a inclusão depende da adaptação a padrões linguísticos estabelecidos, perpetuando desigualdades.

A formação de professores bilíngues, conforme definida nos PPCs, também desempenha um papel importante na construção de identidades. Seguindo a análise de Foucault, os discursos educacionais não apenas transmitem conhecimentos, mas também moldam sujeitos que agem e se percebem dentro de determinados enquadramentos discursivos. Nesse sentido, o profissional idealizado é aquele que, além de dominar as línguas, compreende seu papel como mediador cultural e social.

Essa construção discursiva se fortalece pela organização curricular, que privilegia disciplinas voltadas para o diálogo entre a Libras e os contextos sociais e culturais. A interdisciplinaridade surge como um elemento-chave, permitindo que os profissionais conectem diferentes áreas do saber em sua prática pedagógica. Entretanto, essa abordagem também reflete práticas de poder que delimitam os limites discursivos dentro dos quais esses sujeitos operam.

A análise dos PPCs demonstra uma tensão entre os objetivos de inclusão e os mecanismos de normatização. Por um lado, os cursos promovem a valorização da Libras e a desconstrução de preconceitos históricos. Por outro, as práticas discursivas que estruturam esses cursos também reforçam hierarquias e exclusões, configurando

uma dinâmica de poder que molda tanto os sujeitos quanto o campo educacional.

Esses documentos podem ser interpretados como instrumentos de controle que, enquanto promovem a inclusão, sustentam estruturas de poder. Essa dualidade é característica dos discursos educacionais, que funcionam simultaneamente como ferramentas de resistência e de dominação. Os cursos de Letras Libras, assim, ilustram como a educação é um espaço de disputa entre diferentes regimes de verdade.

A análise comparativa entre as universidades mostra nuances nos discursos institucionais. A UFAM destaca a identidade surda e a acessibilidade, enquanto a UFAC se concentra no combate à exclusão histórica, e a UNIFAP enfatiza uma formação crítica. Essas particularidades refletem não apenas os contextos institucionais, mas também a diversidade de práticas discursivas dentro do campo.

Apesar das diferenças, os PPCs compartilham um objetivo comum: formar sujeitos bilíngues, críticos e éticos. Esse perfil idealizado é construído por meio de uma interseção de discursos legais, pedagógicos e culturais que configuram o campo educacional de Libras como um espaço de inclusão e resistência. Entretanto, as relações de poder intrínsecas a esses discursos continuam a disciplinar os sujeitos, estabelecendo limites sobre o que é considerado legítimo.

Em resumo, os PPCs das Universidades Federais da Região Norte demonstram como os discursos educacionais são utilizados para construir práticas de poder e moldar subjetividades. Esses documentos não apenas normatizam a formação docente, mas também produzem sujeitos que refletem as tensões entre inclusão, resistência e normatização. A análise desses textos evidencia a complexidade do campo educacional, onde saber e poder se encontram de forma intrínseca e inseparável.

4.3.2 – Finalidades dos cursos de Letras Libras

Neste tópico, reconheceremos as ênfases dadas às finalidades dos cursos de Letras Libras, conforme as descrições de seus PPCs, estes documentos refletem os compromissos das universidades com a formação dos profissionais a fim de capacitá-los para atuar na educação bilíngue e promoção da identidade surda.

A comparação entre os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) mostrou como as políticas de inclusão educacional e social são desenvolvidas de maneiras distintas,

refletindo as particularidades históricas, sociais e culturais de cada região. Essa diversidade evidencia uma tensão constante entre o ideal universal de inclusão e as práticas situadas, que enfrentam os desafios impostos pelo contexto contemporâneo.

A partir de uma análise baseada nas ideias de Foucault, é possível compreender como esses discursos não apenas orientam as políticas, mas também configuram práticas de poder e governança, influenciando comportamentos e estabelecendo normas no campo da Libras.

A fim de melhorar a visualização das finalidades encontrados nos documentos, apresentei o quadro a seguir:

Quadro 13 – Finalidades dos cursos de Letras Libras

Universidade	Finalidade
UFAM	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitar professores surdos e ouvintes como bilíngues proficientes; • Promover ambientes naturais para aquisição de Libras como L1 para surdos; • Contribuir para o desenvolvimento pleno dos cidadãos e da sociedade.
UFAC	<ul style="list-style-type: none"> • Formar professores para ensino de Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2 nos níveis fundamental, médio e superior; • Atender às necessidades linguísticas específicas da comunidade surda • Promover a valorização linguística e a acessibilidade comunicacional em contextos sociointeracionais.
UNIFAP	<ul style="list-style-type: none"> • Formar profissionais capazes de trabalhar com diferentes linguagens em contextos bilíngues; • Desenvolver competências pedagógicas e didáticas para o ensino de Libras e Língua Portuguesa como L2.
UFPA	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o uso de Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2, considerando aspectos socioculturais; • Desenvolver atitudes críticas em relação ao ensino bilíngue; • Estimular a pesquisa e a participação em projetos de extensão.
UNIR	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitar professores para o ensino de Libras como L1 e L2; • Promover pesquisa e extensão relacionadas à linguagem e cultura surda; • Preparar profissionais com competência em tradução e interpretação de Libras.
UFT	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver propostas metodológicas para o ensino de Libras como L1 e L2; • Estimular a reflexão crítica sobre a linguagem, cultura e práticas pedagógicas; • Preparar profissionais sensíveis à diversidade linguística e cultural.
UFRR	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir e divulgar conhecimentos sobre Libras e cultura surda; • Formar profissionais para atuar como tradutores, intérpretes e revisores; • Desenvolver reflexões críticas sobre a linguagem e cultura.

Fonte: Autora da pesquisa - Rezende (2024)

Observei que, no PPC da UFAM, o destaque dado ao "ambiente linguístico-natural", em que a Libras ocupa uma posição central, pode ser interpretado como uma forma de *governamentalidade*. A *governamentalidade*, segundo Foucault, refere-se às práticas e técnicas que regulam condutas para alcançar objetivos sociais e políticos.

Foucault (2008) define *governamentalidade* como:

conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por 'governamentalidade' entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de 'governo' sobre todos os outros –soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por 'governamentalidade', creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco 'governamentalizado' (p.143-144).

Nesse caso, o documento da UFAM regula a formação docente e discente a partir de um modelo ideal de interação e aprendizado que valoriza a Libras como um direito linguístico e cultural. Ao normatizar a centralidade da Libras, o discurso do PPC atua como um dispositivo de poder que legitima determinadas práticas pedagógicas e marginaliza outras que poderiam, por exemplo, priorizar uma abordagem mais instrumental ou técnica.

Um ponto que entendo que merece destaque no referido documento é quando, ao se autodefinir como "pioneiro", o PPC não apenas apresenta finalidades pedagógicas, mas também constrói uma identidade para o curso, seus professores e alunos. Foucault sugere que os discursos produzem subjetividades e identidades ao moldar a forma como os indivíduos se percebem e são percebidos pelos outros.

Quadro 14 – Trecho acerca do discurso de pioneirismo da UFAM

Segundo dados do sistema e-MEC5, em 2014, no Amazonas, há 25 (vinte e cinco) cursos de Licenciatura em Letras (em áreas diversas como Letras/Português/Inglês/Espanhol/Japonês), 24 (vinte e quatro) cursos de Pedagogia e 3 (três) cursos de Fonoaudiologia, sendo este o primeiro curso de Licenciatura em Letras Libras no estado; não há cursos de graduação em Educação Especial no estado. Em verdade, ainda não existe no Brasil uma regulamentação específica para a profissão de Professor de Libras; este profissional se enquadra na regulamentação do Professor da Educação Básica e, especificamente nas determinações do Decreto 5626/2005, que regulamentou a Lei de Libras (Lei 10.436/2002).

Fonte: Autora da pesquisa - Rezende (2024)

Nesse caso, a identidade do curso está intrinsecamente ligada ao discurso de inovação e respeito à diversidade sociocultural da Amazônia, criando uma imagem

de legitimidade e liderança. Esse discurso também produz subjetividades para os professores e alunos formados no curso, que são posicionados como agentes éticos e culturais, comprometidos com a valorização dos direitos da comunidade surda.

A ênfase na integração teórica e prática, bem como na abordagem multidisciplinar, reflete o que Foucault denomina uma "tecnologia de poder". Trata-se de um conjunto de estratégias que operacionalizam os objetivos mais amplos de *governamento*. No PPC da UFAM, essa tecnologia é evidente na tentativa de alinhar a formação docente com as demandas éticas, culturais e sociais da região amazônica, criando uma engrenagem que posiciona o professor como peça-chave na promoção dos direitos linguísticos e culturais. Essa abordagem reforça a ideia de que a prática docente não é apenas técnica, mas também política, no sentido de contribuir para a transformação social.

O discurso do documento em questão apresenta a diversidade sociocultural como um valor central, mas, ao fazê-lo, também a normatiza, estabelecendo padrões sobre como essa diversidade deve ser reconhecida e atendida. Para Foucault, a normatização é uma ferramenta fundamental nas práticas de *governamento*, pois ela não apenas regula os comportamentos, mas também define os limites do aceitável e do desejável.

Nesse contexto, isso se manifesta na forma como o curso define o papel do professor e da instituição em relação à comunidade surda, criando uma visão normativa sobre o que significa promover inclusão e respeito à diversidade.

A construção discursiva, aqui, apresenta a diversidade sociocultural como um valor central, mas, ao fazê-lo, também a normatiza, estabelecendo padrões sobre como essa diversidade deve ser reconhecida e atendida. Para Foucault, a normatização é uma ferramenta fundamental nas práticas de *governamento*, pois ela não apenas regula os comportamentos, mas também define os limites do aceitável e do desejável. No contexto do PPC, isso se manifesta na forma como o curso define o papel do professor e da instituição em relação à comunidade surda, criando uma visão normativa sobre o que significa promover inclusão e respeito à diversidade.

O discurso constrói a identidade do curso como pioneiro em um contexto amazônico, destacando a relevância de promover um espaço de formação que respeite e atenda à diversidade sociocultural da região. Assim, as finalidades dos cursos são apresentadas não apenas como resposta a uma demanda técnica, mas como uma contribuição ética e cultural para a sociedade.

A federal do Acre, UFAC, diferencia-se da primeira ao priorizar a inclusão e a valorização da especificidade surda em seu documento, refletindo o compromisso em âmbito regional e nacional com a educação bilíngue.

A ênfase nas "necessidades regionais" e na "capacitação bilíngue" reflete o que Foucault descreve como *governamentalidade*, ou seja, práticas e técnicas que regulam a população com base em contextos específicos. No documento da UFAC, a formação de professores está alinhada aos desafios regionais, como acessibilidade e inclusão, elementos que atuam como justificativas para moldar as práticas pedagógicas. Essa articulação discursiva não apenas legitima o curso como uma resposta a problemas sociais, mas também configura uma forma de governança local, na qual os docentes se tornam agentes de um projeto político e cultural mais amplo.

O PPC da universidade federal do Acre enfatiza a formação de professores capazes de "transitar entre os mundos surdo e ouvinte", o que implica a produção de um sujeito pedagógico específico, caracterizado por competências bilíngues e interculturais. Foucault argumenta que os discursos produzem subjetividades ao definir como os indivíduos devem ser e agir em determinado campo. Aqui, o docente ideal é moldado como alguém apto a mediar realidades culturais e linguísticas distintas, assumindo um papel quase missionário na construção de uma educação inclusiva. Esse sujeito, contudo, não é neutro: ele é produzido e regulado pelas normas definidas no PPC, que estabelecem critérios sobre o que significa ser "apto" e "responsável" no contexto amazônico.

Na UNIFAP, as finalidades específicas reforçam o compromisso com a criação cultural, a difusão do conhecimento e a formação de professores com visão crítica e capacidade de usar tecnologias. A instituição se destaca pelo compromisso com a formação continuada e o desenvolvimento teórico-prático do docente.

A UFPA enfatiza o papel socioantropológico da educação bilíngue, promovendo uma abordagem cultural e identitária na formação de seus licenciados.

A UNIR prioriza uma formação abrangente, focada no ensino de Libras e na educação bilíngue. A instituição enfatiza o desenvolvimento interdisciplinar e a formação continuada, combinando pesquisa, ensino e prática pedagógica como compromisso ético e reflexivo.

Porém, tanto na UNIR como na UFPA, o reforço discursivo pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão reflete o que Foucault denomina "tecnologias de poder". Essas tecnologias são estratégias que operacionalizam práticas discursivas

para alcançar objetivos políticos e sociais. Nas referidas instituições, essa tríade não é apenas uma diretriz acadêmica, mas também uma forma de governar a formação docente, garantindo que o professor esteja alinhado às demandas de inclusão educacional e às expectativas institucionais. Por meio dessa articulação, o discurso constrói a ideia de um curso que não apenas prepara o professor para a sala de aula, mas também o posiciona como pesquisador e agente transformador na comunidade.

Os documentos da UFT enfatizam a integração entre teoria e prática, promovendo uma formação ética e crítica, orientada pelas demandas sociais e educacionais das comunidades surdas.

A UFRR, por sua vez, diferencia-se das demais por priorizar a tradução e interpretação como seu foco primordial, alinhando-se às necessidades regionais e legais.

Nesse sentido, a regulamentação expressa no PPC da UFRR, que conecta a Lei de Libras (10.436/2002), o Decreto 5.626/2005 e a LDB (Lei 9.394/96), revela um alinhamento entre o discurso educacional e os marcos legais que moldam as práticas institucionais. Para Foucault, o discurso é uma prática que não apenas descreve a realidade, mas também regula comportamentos e estabelece regimes de verdade. Nesse contexto, ao posicionar o curso de Letras/Libras – Bacharelado como uma resposta às demandas legais e sociais, o texto institui uma normatividade que legitima a formação de tradutores-intérpretes como uma necessidade política e cultural, consolidando o papel da UFRR como um agente de governança educacional.

Ao longo da análise, notei que o PPC da UFRR traz um discurso que apresenta a oferta do curso como parte do "papel dos órgãos públicos" e afirma que a universidade "assume sua responsabilidade perante a sociedade brasileira". Dentre os documentos analisados, o único projeto que assume esse posicionamento é o da UFRR. Apresento o excerto que contém estas afirmações no quadro a seguir:

Quadro 15 - O discurso singular do PPC da UFRR

<p>Considerando os pressupostos estabelecidos pela Lei de Libras 10.436 de 2002, regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, no que diz respeito ao Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais e ainda considerando a Lei 9.394/96 (LDBEN), de modo geral, a legislação vigente prevê que a oferta de cursos de formação para Tradutores-Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais seja um papel dos órgãos públicos, no caso, Institutos e Universidades Federais. Desse modo, a UFRR, ao oferecer o curso de Letras/Libras – Bacharelado, assume sua responsabilidade perante a sociedade brasileira contribuindo com a formação superior desses profissionais e atende a determinações legais em vigor, incluindo o que está estabelecido na Constituição de 1988 em seus preceitos de igualdade e justiça social.</p>
--

Esse discurso reflete o conceito foucaultiano de *governamento*, quando descreve as práticas de governo utilizadas para regular populações por meio de instituições como a universidade. O modo de “conduzir condutas” é uma forma de colocar em prática esse “exercício do poder” defendido por Foucault (2001):

O exercício do poder consiste em “conduzir condutas” e em organizar a probabilidade. O poder, no fundo, é menos da ordem do enfrentamento entre dois adversários, ou do engajamento de um a respeito do outro, do que da ordem do “governo”. É preciso deixar a esta palavra o significado muito amplo que ela tinha no século XVI. Ela não se referia apenas a estruturas políticas e à gestão dos estados; mas ela designava a maneira de dirigir a conduta de indivíduos ou de grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. Ele não recobria apenas as formas instituídas e legítimas de assujeitamento político e econômico; mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, mas todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação de outros indivíduos. Governar, nesse sentido, é estruturar o campo de ação eventual dos outros. O modo de relação própria ao poder não deveria então ser procurado do lado da violência e da luta, nem do lado do contrato e do elo voluntário (que podem ser no máximo instrumentos); mas do lado desse modo de ação singular – nem guerreiro, nem jurídico – que é o governo. (p.1056).

Entendendo que, para Foucault, governar é organizar o campo de ação possível dos outros, estruturando suas escolhas e possibilidades sem recorrer necessariamente à coerção direta. Nesse sentido, o PPC da UFRR não apenas oferece o curso como resposta a uma demanda educacional, mas atua no direcionamento das condutas profissionais e sociais ao formar bacharéis que se alinham às exigências de um mercado globalizado e às metas de inclusão previstas constitucionalmente. A universidade, portanto, assume o papel de um instrumento de gestão estatal, conduzindo condutas de maneira calculada e refletida para integrar sujeitos a um modelo de sociedade que valoriza a justiça social e a igualdade.

Esse processo de *governamento* não se limita às esferas políticas formais, mas se manifesta nos modos como a educação é apresentada e normatizada. O discurso do PPC organiza a probabilidade de ação ao definir o perfil ideal do profissional como alguém ético, crítico e habilitado a responder a desafios sociopolíticos e culturais. Assim, a condução de condutas não se dá pela imposição direta, mas pela criação de condições que tornam certas ações mais prováveis e desejáveis dentro de um contexto normativo e inclusivo.

Portanto, o documento da UFRR reflete a essência do *governamento* foucaultiano: ele não apenas prepara indivíduos para uma atuação técnica, mas

estrutura o campo de possibilidades no qual esses sujeitos devem agir. Governar, nesse caso, é um ato de regular a população por meio de instituições, promovendo valores que respondem às demandas sociais e políticas, mas que também moldam a maneira como as pessoas entendem e realizam seu papel na sociedade.

Nesse contexto, a formação em Letras/Libras funciona como uma estratégia de governança que atende aos preceitos constitucionais de igualdade e justiça social. A universidade opera como um instrumento de gestão estatal, promovendo a inclusão enquanto regula o acesso ao mercado de trabalho. Ao legitimar e institucionalizar a capacitação de profissionais bilíngues, ela contribui para a realização de objetivos estatais, como a ampliação do acesso à educação para a comunidade surda.

É importante, também, mostrar que apesar de apresentarem suas particularidades, os documentos das instituições convergem em alguns pontos comuns. Para apresentá-los, elaborei um quadro que fornece uma comparação geral quanto às principais finalidades nos cursos de Letras Libras de cada instituição e suas convergências discursivas em torno dos tópicos: foco na docência; valorização da cultura surda; uso de tecnologias; integração entre ensino, pesquisa e extensão.

É sabido que, de modo implícito, estes aspectos devem permear os cursos, entretanto, apresento a seguir, no quadro 18, uma comparação dos tópicos que explicitamente constam nos textos que estruturam os PPCs dos cursos no que diz respeito às similaridades na abordagem das finalidades de curso:

Quadro 16 – Comparação geral das finalidades dos cursos

Foco na Docência	Valorização da Cultura Surda	Uso de Tecnologias	Integração entre ensino, pesquisa e extensão
UFAM	UFPA	UFAC	UFAM
UFAC	UNIR	UNIFAP	UFPA
UNIFAP		UFT	UNIR
UFPA			
UNIR			
UFT			

Fonte: Autora da pesquisa - Rezende (2024)

Apesar de todas as universidades convergirem em finalidades relacionadas à promoção da inclusão por meio da educação bilíngue, suas propostas também ressaltam as especificidades regionais e institucionais. Os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) analisados evidenciam metas comuns, como a formação de

professores qualificados para atuar em ambientes educacionais bilíngues, com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua principal e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua.

Os discursos que emergem na construção dessas finalidades destacam o compromisso com a educação inclusiva, o reconhecimento da identidade cultural e linguística da comunidade surda e a preparação de profissionais reflexivos e inovadores. Além disso, é dada ênfase ao desenvolvimento de habilidades pedagógicas, à articulação entre teoria e prática e à adoção de tecnologias no ensino, visando atender às demandas específicas de cada contexto. Tal alinhamento demonstra a preocupação das instituições com a inclusão social e a excelência na formação de educadores, em conformidade com as exigências legais e sociais.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, intitulado *"Os PPCs dos Cursos de Letras Libras nas Universidades Públicas na Região Norte do Brasil"*, é fruto de uma pesquisa conduzida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima, integrando a Linha de Pesquisa Educação e Processos Inclusivos. A pesquisa buscou analisar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos de Letras Libras ofertados por sete universidades públicas federais da Região Norte, investigando como tais documentos estruturam a formação acadêmica e profissional de seus egressos e como dialogam com as demandas sociais, culturais e linguísticas das comunidades surdas.

O ponto de partida da pesquisa foi a compreensão de que os PPCs são documentos normativos e discursivos, carregados de significados que vão além da organização curricular. Eles revelam intencionalidades institucionais, relações de poder e valores que orientam a formação acadêmica. Para aprofundar essa análise, o estudo focou em cinco aspectos fundamentais: fundamentos conceituais; campos de atuação; perfil do profissional; competências e habilidades, e finalidades do curso. Esses elementos foram essenciais para mapear como os cursos abordam a inclusão e a valorização da Libras enquanto componente central da formação.

A análise revelou que os fundamentos conceituais presentes nos PPCs destacam a Libras como uma língua oficial e culturalmente significativa, reconhecida pela legislação brasileira e fundamental para a inclusão das comunidades surdas. No entanto, essa valorização enfrenta desafios históricos e culturais. Apesar dos avanços legais, ainda persiste uma visão que associa a Libras a uma forma de comunicação inferior à língua portuguesa, o que reforça estigmas que precisam ser superados.

Outro ponto central foi a análise do perfil do profissional formado pelos cursos de Letras Libras. Os PPCs indicam a formação de um profissional mediador, capaz de atuar em diferentes contextos educacionais, culturais e sociais. No entanto, essa formação é frequentemente orientada por demandas do mercado de trabalho, o que limita a possibilidade de desenvolver um olhar crítico e transformador sobre as relações entre surdos e ouvintes. Esse enfoque técnico e mercadológico reflete os jogos de poder que permeiam a formação acadêmica.

As competências e habilidades descritas nos PPCs reforçam essa lógica de mercado, com foco no desenvolvimento de capacidades técnicas que garantam a

empregabilidade do profissional. Embora essas competências sejam importantes, a pesquisa identificou uma lacuna no estímulo à reflexão crítica sobre a inclusão e os direitos das comunidades surdas. Esse direcionamento técnico-operacional, ainda que necessário, muitas vezes se sobrepõe à valorização da Libras como elemento identitário e cultural.

As finalidades dos cursos de Letras Libras apresentam discursos que enfatizam a inclusão social e a promoção da diversidade linguística e cultural. Contudo, com a análise percebo que existe uma desconexão entre as intenções expressas nos PPCs e a realidade vivenciada nos cursos, o que compromete a efetividade das ações propostas.

Essa discrepância entre o discurso e a prática revela tensões e contradições nos processos formativos. Os cursos de Letras Libras são espaços de disputa discursiva, onde diferentes interesses e valores coexistem e se chocam. Por um lado, há a intenção de promover uma formação inclusiva; por outro, há a pressão do mercado e das demandas institucionais por resultados imediatos e mensuráveis.

A pesquisa também destacou como os PPCs abordam a inclusão não apenas como princípio pedagógico, mas como prática discursiva atravessada por dinâmicas de poder. Embora a inclusão seja apresentada como um ideal a ser perseguido, sua concretização enfrenta barreiras que refletem desigualdades estruturais da sociedade brasileira. Essas barreiras vão desde a resistência a mudanças até a dificuldade em implementar práticas pedagógicas que respeitem as especificidades culturais e linguísticas das comunidades surdas.

Ao longo da análise, ficou evidente que a formação em Letras Libras é uma arena política, onde os sujeitos são moldados não apenas para atuar no mercado de trabalho, mas também para desempenhar papéis sociais específicos. Essa formação, permeada pelo *biopoder*, regula quais conhecimentos são valorizados e quais são considerados secundários, moldando os profissionais para atender às demandas econômicas e sociais dominantes.

Esse contexto evidencia a importância de uma formação acadêmica que vá além das demandas técnicas e operacionais. Os cursos de Letras Libras têm o potencial de contribuir para a desconstrução de estigmas e preconceitos, promovendo uma educação que valorize a Libras como língua legítima e como elemento central da identidade surda. No entanto, para alcançar esse objetivo, é necessário um

compromisso institucional em promover práticas pedagógicas mais inclusivas e transformadoras.

A pesquisa contribuiu significativamente para a compreensão das relações entre formação acadêmica, mercado de trabalho e inclusão. Ela revelou que os cursos de Letras Libras, ao mesmo tempo em que buscam promover a inclusão, também reproduzem dinâmicas de poder que limitam o alcance dessa inclusão. Essa ambiguidade reforça a necessidade de: problematizar os discursos institucionais e buscar alternativas que valorizem as potencialidades das diferenças.

No âmbito pessoal e profissional, a pesquisa proporcionou reflexões profundas sobre minha prática enquanto educadora e pesquisadora. Ela me levou a questionar práticas que, embora apresentadas como inclusivas, muitas vezes perpetuam desigualdades e exclusões. Além disso, ampliou minha compreensão sobre a importância de valorizar a Libras enquanto elemento cultural e linguístico, e não apenas como ferramenta de comunicação.

Os resultados do estudo apontam para a necessidade de fortalecer o papel da Libras nos cursos de Letras Libras, promovendo sua valorização como parte essencial da formação. Isso requer um compromisso dos gestores e educadores em desenvolver currículos e práticas que respeitem e promovam as especificidades das comunidades surdas, superando a lógica utilitarista que muitas vezes guia as decisões institucionais.

A pesquisa também revelou que a inclusão precisa ser compreendida como um processo contínuo e dinâmico, que exige a problematização constante de práticas e discursos. Essa perspectiva é fundamental para promover uma educação que não apenas responda às demandas imediatas, mas que também contribua para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Espero que este trabalho sirva como uma ferramenta para fomentar debates e reflexões no campo da educação inclusiva; que ele inspire gestores, professores e pesquisadores a repensarem suas práticas e políticas, buscando formas mais efetivas de valorizar a Libras e as comunidades surdas.

Concluo, portanto, que este estudo não apenas alcançou seus objetivos iniciais, mas também abriu caminhos para novas reflexões e intervenções. Ele destacou a complexidade dos desafios enfrentados pelos cursos de Letras Libras e reforçou a importância de continuar questionando as práticas educacionais em busca de uma inclusão mais efetiva.

Por fim, reforço que este trabalho é um convite à reflexão e que os achados apresentados refletem que consegui achar nesse momento de estudo, mas entendo que essa temática é um leque de possibilidades para olhar para os cursos de Letras Libras. Espero que esta pesquisa inspire novos projetos e fortaleça o diálogo em torno da inclusão e da valorização das comunidades surdas no Brasil.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Helena Pires Martins. **Filosofando: Introdução à Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1986.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Palavra e discurso: Literatura e História**. São Paulo: Ática, 2003.

BARBERENA, Cinara Franco Rechico. **Educação e constituição do sujeito surdo: discursos que circulam na ANPED no período de 1990 a 2010**. São Leopoldo: UNISINOS, 2013. 162 f. - Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio Sinos, 2013.

BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 mai. 2022.

_____. Decreto- Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 25 mai. 2022.

_____. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 25 mai. 2022.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 25 mai. 2022.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 24 mai. 2022.

_____. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de Surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm Acesso em: 25 mai. 2022.

_____. Viver sem Limite. Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília: SDH/PR - SNPD, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional

de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Portaria Normativa MEC nº 29, de 20 de Julho de 2007.** Realização do Programa Nacional para a Certificação de Proficiência em Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras-Língua Portuguesa-Prolibras.. Disponível em: <<https://www.semesp.org.br/legislacao/migrado2600/>>. Acesso em: 12 Dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Sobre as maneiras de escrever a história.** In: Ditos e Escritos II. Tradução Elisa Monteiro. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Mota. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. **Dits et écrits (1954-1988).** Paris: Gallimard, 2001. 2 v.

_____. **A Arqueologia do Saber.** 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **Segurança, território, população:** curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008

_____. **A Ordem do Discurso** - aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2009.

_____. **História da sexualidade I:** a vontade de saber; tradução de Maria Thereza da Costa e J. A. Guilhon Albuquerque. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2012

_____. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão.** 42ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

FROHLICH, Raquel; LOPES, Maura Corcini. **Serviços de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais.** Revista Educação Especial, v. 31, p. 995-1008, 2018.

GESSER, M. Böck, G. L. K., Lopes, P. H. (orgs). **Estudos da Deficiência: anticapacitismo e emancipação social.** Curitiba: CRV, 2020.

GIANOTTO, Adriano de Oliveira. O protagonismo da pessoa surda do ponto de vista do desenvolvimento local. (Tese de doutorado). Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Campo Grande – MS, Brasil. <http://cress-ms.org.br/sh-admin/editor/ckfinder/userfiles/files/O%20protagonismo%20da%20pessoa%20surda%20do%20ponto%20de%20vista%20do%20desenvolvimento%20local.pdf>

GOHN, M. G. M. **A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas.** ECCOS – Revista Científica, 7 (2), 2005, p. 253-274.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2021**. Brasília, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf Acesso em: 03 jun. 2022.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. 6a ed. São Paulo: Cultrix, 1973

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LOPES, Edward. **Fundamentos da Linguística Contemporânea**. 18. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

_____. Maura Corsini. **Políticas de inclusão e governamentalidade**. Educação & Realidade, 34(2). 2009

_____. Maura Corsini. **Políticas de inclusão e governamentalidade**. In: THOMA, A. S. HILLESHEIM, B. (Org.). Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 9.

_____. Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn; **Inclusão e Educação**. São Paulo: Autêntica, 2013.

LORENZINI, Daniele. **“Foucault, Regimes of Truth and the Making of the Subject.”** In: Cremonesi, Laura et. al. (eds.). Foucault and the Making of Subjects. London: Rowman & Littlefield, 2016, p. 63-75. [N. T.].

MARTINET, André. **Elementos de Linguística Geral**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008

NAKAGAWA, Hugo Eiji Ibanhes. **Culturas surdas: o que se vê, o que se ouve**. Lisboa, 2012.

NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. R. J.. **Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84853, 2019.

PECHOUX, Michel. Semântica e discurso. Campinas: UNICAMP, 1988.

PEREIRA, M.C.C. **Aquisição da língua portuguesa por aprendizes Surdos**. In: Seminário Desafios para o próximo milênio. Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas, 2000.

RANGEL, G. M. M; STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A. C. B; MÉLO, A. D. B; FERNANDES, E. (Org)s. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Medição. 2012. P. 113-133.

RECHICO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha. (org.). **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

REY, Fernando. Luis González. (2011). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios* São Paulo: Cengage Learning.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

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

SKLIAR, Carlos (Org.) **Educação & exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Editora Mediação. 1997.

_____. **Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade**. in: SKLIAR, Carlos. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade**. *Educação & Realidade*, v. 24, n.1, jul./dez.1999.

_____. Estudos Surdos e Estudos Culturais em Educação. In **Surdez – Processos Educativos e Subjetividade**. Cristina Broglia Feitosa Lacerda e Maria Cecília Rafael de Góes (org.) Lovise. São Paulo. 2000.

_____. **A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e o outros “outros”**. *Ponto de vista*, Florianópolis, n.05, p. 37-49. 2003.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo, Império e Políticas de Inclusão – problematizações iniciais. In: **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Cinara Franco Rechico; Vanessa Gadelha Fortes (Orgs.) - Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Rebatimentos: a inclusão como dominação do outro pelo mesmo. In: MUCHAIL, S. FONSECA, M. A.; VEIGA-NETO, A.(Orgs.). **O mesmo e o outro: 50 anos de “História da Loucura”**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (No prelo).

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (Org.) - Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.