

LIBRAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DE EMENTAS SOBRE A ÓTICA DECOLONIAL

CARVALHO, Thaís Rafaela de¹
GEDIEL, Ana Luisa Borba²

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar, discutir e refletir sobre as ementas, levando em conta a perspectiva decolonial voltada para o ensino da Libras como segunda língua, em um curso de uma Instituição de Ensino Superior da Zona da Mata Mineira. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de tipo documental, que investiga os conteúdos programáticos do nível básico I, a fim de averiguar as contribuições apresentadas por meio das temáticas desenvolvidas no curso. Tendo como base teórica o que é discutido por Walsh (2005), Oliveira e Candau (2010), Chaibue e Aguiar (2014), foi possível identificar como resultados na ementa que o reconhecimento da língua e cultura Surda, juntamente com as discussões sobre mitos e crenças e sinal próprio, contribuem para a formação decolonial de professores e para a desconstrução da colonialidade sobre o sujeito Surdo. Essas contribuições refletem na prática pedagógica que considera as particularidades linguísticas e culturais dos Surdos e promovem espaços para o reconhecimento desse grupo invisibilizado socialmente.

PALAVRAS-CHAVE: Curso de Libras, Formação de professores, Decolonialidade, Ensino de línguas, Análise de ementas.

Introdução

Em meados das décadas de 80 e 90, em uma sociedade constituída por relações sociais de um mundo pós-moderno, bem como com vestígios de um período marcado pela colonização, surge o conceito de colonialidade, sendo introduzido pela primeira vez pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (1992). Como apresentado pelo autor, a colonialidade é um dos elementos que constitui o padrão mundial do poder capitalista, sustentando seus ideais na imposição de uma classificação ética/racial da população que resulta em “um processo de subalternização epistêmica, política, ontológica, linguística, sexual, racial, entre outros segmentos.” (SOUZA, 2017, p.140)

Esse processo permeia as relações atuais e influencia na maneira como determinados grupos são reconhecidos socialmente, sendo que os minorizados são por muitas vezes

¹Licencianda em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq. E-mail: thais.rafaela@ufv.br.

² Professora do Departamento de Letras, área de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, na linha de pesquisa de Linguística Aplicada: Formação de Professores e Ensino e Aprendizagem de Línguas. Universidade Federal de Viçosa (UFV) – Campus Viçosa. E-mail: ana.gediel@ufv.br

excluídas e marginalizadas, como ocorrem com os grupos indígenas e os negros, sendo considerados inferiores. Da mesma forma, a Comunidade Surda³, apesar de não ser baseada na raça, também sofre uma situação de colonialidade. Chaibue e Aguiar (2014) apresentam o processo linguístico, histórico e cultural desse grupo, destacando como esses são desvalorizados em uma sociedade ouvintista, que analisa o sujeito Surdo⁴ por uma visão clínico terapêutica que é subalterna ao outro e o marca pela falta da audição.

Diversas iniciativas vêm sendo desenvolvidas para apoiar os processos de reconhecimento das pessoas Surdas, de sua língua e identidade como componentes culturais. Dentre elas, podemos citar a legislação (Lei nº10.436/2002, Decreto nº5.626/2005, Decreto nº10.502/2020 e Lei nº14.191/2021) e a criação de cursos de Licenciaturas em Letras/ Libras, disciplinas de Libras nos currículos de cursos de Licenciatura, cursos de extensão em Libras para o seu ensino como primeira e como segunda língua⁵. Tendo em vista esse contexto, o curso de extensão em Libras, que é objeto desta pesquisa, foi construído e se autodenomina por meio de uma perspectiva crítica, voltada para a formação inicial e continuada de professores, na busca da desconstrução da colonialidade, no que se refere aos sujeitos Surdos e sua língua.

Assim como o curso se auto reconhece, consideramos essa prerrogativa de que esse atua por meio de uma visão decolonial e buscamos responder neste artigo quais são os elementos decoloniais ativados por meio das temáticas expressas nas ementas e conteúdo programático da ação extensionista. Nesse sentido, os objetivos são verificar como os tópicos da ementa e os conteúdos programáticos do nível básico I de um curso de extensão em Língua Brasileira de Sinais (Libras) de uma Instituição de Ensino Superior (IES), da Zona da Mata Mineira contribuem para essa formação inicial e continuada de professores sobre o viés decolonialista. Além disso, procuramos refletir sobre tais resultados à luz dos autores Walsh

³ Entendemos como iniciativas extremamente importantes e pertinentes para a visibilização da Comunidade Surda, embora apresentem lacunas que “reforçam uma ideia simplificada sobre os Surdos e a língua de sinais.” (GEDIEL et al., 2020, p.8)

⁴“(…) delayed entry into community life, delayed and reduced exposure to Deaf cultural heritage, damage to traditional cultures and art forms.” KUSTERS; DE MEULDER. **Understanding Deafhood: In Search of Its Meaning**. American Annals of the Deaf, 2013, p.430

⁵ De acordo com Assis (2012), o termo Comunidade Surda é usado para reconhecer socialmente os indivíduos que participam das lutas e movimentos sociais envolvendo a língua de sinais. Esse termo também advém de uma reivindicação política que identifica todos aqueles que se reconhecem como Surdos pelo uso da Libras, sua Cultura e Identidade ou que contribuem, de forma ativa, para a sua legitimação.

(2005) e Oliveira e Candau (2010) que discutem sobre a decolonialidade no contexto de ensino.

O presente artigo está dividido em subtópicos e consta, inicialmente, com a introdução sobre o tema e os objetivos do trabalho, seguido do referencial teórico, que com base nas discussões de Walsh (2005), Gediél et al. (2020), Chaibue e Aguiar (2014) e outros autores, problematiza a colonialidade sobre o sujeito Surdo e propõe uma urgente decolonialização na formação de professores para um ensino intercultural. Após, é apresentado o percurso metodológico que contém, brevemente, os passos de como foi realizada a pesquisa. Posteriormente, são apresentadas algumas análises e reflexões sobre a ementa do nível 1 do curso e por fim, as considerações finais.

A colonialidade sobre o sujeito Surdo e a necessidade de sua desconstrução social

(...) por muito tempo, os surdos foram considerados seres incapazes e incompetentes. Acreditava-se que o pensamento não podia se desenvolver sem a linguagem e que a fala não se desenvolvia sem a audição, portanto, quem não ouvia também não falava e não pensava (STREIECHEN, 2013, p. 19).

A epígrafe que inicia esse tópico representa uma concepção que, durante muito tempo, foi dada à Comunidade Surda e a seus participantes. Desde a Antiguidade, os Surdos passaram por intensos processos de lutas para o reconhecimento e valorização da sua cultura, sua língua e identidade. Como apresentam Chaibue e Aguiar (2014), a história desse grupo é marcada por um processo de violência e de impedimento do uso da língua de sinais, devido à relevância dada à oralidade e à visão colonialista ouvintista da qual esses indivíduos foram forçados a se adequarem. Assim, muitos foram os impasses enfrentados por essa comunidade que teve “entrada atrasada na vida comunitária, exposição atrasada e reduzida ao patrimônio cultural surdo, danos às culturas e formas de arte tradicionais”⁶ (KUSTERS; DE MEULDER, 2013, p.430 -tradução nossa).

Com isso, como destaca Oliveira (2019), o Surdo foi definido e representado por uma visão clínica terapêutica que o reconhece como um sujeito com deficiência, reprimindo os

⁶ O vocábulo Surdo com letra maiúscula é utilizado nas literaturas como referência a pessoas que se reconhecem como pertencentes a Comunidade Surda, que possuem a identidade e a cultura expressas pela língua de sinais. Esse grupo não vê a surdez como deficiência e sim como uma diferença (LANE apud BISOL & SPEED, 2010).

seus processos formativos, identitários, educativos e culturais, marcando “a diferença colonial pela perda auditiva” (OLIVEIRA, 2019, p.5). Como fruto da modernidade, a colonialidade refere-se a um modelo que surgiu do colonialismo moderno, mas que não se limita às relações formais de poder entre povos e nações, contudo, se apresenta nas formas de trabalho, de conhecimento e de autoridade que determinados grupos são reconhecidos e observados na sociedade.

Apesar do encerramento do colonialismo, as relações de poder são desiguais e a hierarquização sociocultural, política-econômica, étnico-racial, linguística e de gênero/sexualidade dos variados grupos são divididas por meio de uma classificação binária, como desenvolvido/subdesenvolvido, superior/inferior, centro/periferia, como afirmado por Pardo (2019). Tais desigualdades podem ser estendidas para o contexto da Surdez adicionando também o dualismo ouvinte/surdo.

Maldonado-Torres (2007) afirma que a colonialidade influencia os textos didáticos, os critérios de análise dos trabalhos acadêmicos, a cultura, a auto-imagem dos povos e outros aspectos presentes na vida moderna. Nesse sentido, a colonialidade instaura-se na sociedade e reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico e subalterniza os grupos minoritários de uma sociedade multicultural. Gediél et al. (2020) destacam, no que diz respeito à Comunidade Surda, que “mesmo com os avanços na visibilidade e reconhecimento linguístico, ainda existem diversas crenças presentes na sociedade que reforçam uma ideia simplificada sobre os Surdos e a língua de sinais.” (GEDIÉL et al., 2020, p.8). Destarte, observamos que apesar das importantes conquistas que garantem a legitimação dessa língua, como a Lei nº 10.436/2002 que reconhece a Libras como expressão linguística e gramatical de expressão e comunicação dos Surdos brasileiros (BRASIL, 2002) e o Decreto nº 5.626 que regulamenta essa Lei, tornando obrigatória a disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura e Formação de Professores (BRASIL, 2005), há ainda lacunas, como os mitos e as crenças que corroboram para a visão colonialista sobre os Surdos e a língua de sinais, que precisam ser preenchidas a fim de garantir o seu reconhecimento em totalidade.

Chaibue e Aguiar (2014) também apresentam que as leis que regulamentam a Libras possuem falhas ao reconhecer que a língua de sinais é incapaz de substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa, o que impõe o aprendizado do Português escrito como segunda língua e como consequência, o uso apenas da escrita na comunicação entre os Surdos e

ouvintes. Além disso, Pereira e Schubert (2019) consideram que essa Lei não garante que todos os Surdos terão acesso à Libras e suas particularidades linguísticas e culturais, problema que impede a visualização das especificidades da Comunidade Surda, uma vez que por não conhecerem a língua de sinais, muitos Surdos se comunicam por sinais caseiros ou tentam-se adequar à Língua Portuguesa falada. Portanto, para ser aceito na sociedade, esse indivíduo precisa passar por processos que ignoram as suas lutas sociais e o subalterna devido a sua perda auditiva.

Reconhecendo que a colonialidade exclui, oprime e subalterna comunidades, culturas e línguas que são consideradas inferiores, a decolonialidade “representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.24). Como é apresentado por Walsh (2009), a decolonialidade considera as lutas dos povos historicamente excluídos e propõe uma construção de outros modos de pensar, viver, poder e saber, isto é, a constituição de um pensamento crítico “outro”, que inicia-se nas experiências e histórias que foram marcadas pela colonialidade.

De acordo com Mignolo (2003), esse pensamento-outro se expressa na diferença colonial, criticando a subalternização dos conhecimentos invisibilizados e buscando a emergência de uma nova forma de pensar sobre as categorias anuladas pelo ocidentalismo e eurocentrismo. Sobre essa questão, Walsh (2005) destaca o conceito de “posicionamento crítico de fronteira”, o qual considera que esse processo não resulte em uma sociedade ideal e abstrata, mas em um questionamento sobre a colonialidade do poder, do ser e do saber, a fim de produzir uma transformação e reconstrução desses pensamentos. Assim, quando se busca discutir a colonialidade sobre a Comunidade Surda, procura-se interrogar e refletir sobre a posição desse grupo nas ações sociais e transformar as visões que os excluem.

Portanto, é necessário, por meio de ações decoloniais, romper e superar essa visão que oprime esse grupo. Como é apresentado por Oliveira (2009), essa tentativa de romper, decolonializar, ressignificar e transformar a concepção colonialista tende a observar o outro sobre a perspectiva socioantropológica, reconhecendo a diferença linguística, cultural e identitária, além de admitir a singularidade de cada indivíduo. Desse modo, como destaca Lopes (2007), esse processo “trata-se de pensar outras formas de significação que permitem a criação de elo entre semelhantes” (LOPES, 2007, p.52). Em outras palavras, tais atos têm como objetivo reconhecer o Surdo pela diferença e não pela deficiência e superar os contextos

nos quais sua língua, sua cultura e sua história são apagadas, para ter um reconhecimento legítimo desses sujeitos.

A Pedagogia Decolonial na formação de professores para um ensino intercultural

A formação inicial e continuada de professores está estruturada por meio de modelos padrões que distanciam-se da realidade das escolas públicas brasileiras, apresentando um viés colonialista que muitas vezes não dá destaque para o processo histórico e identitário do sujeito. Assim como argumenta Bicudo (2014), é necessário que haja uma formação de professores, a fim de provocar mudanças por meio da ação que refletem na transformação das formas previamente estabelecidas. Assim, “ao separar e unir, ao mesmo tempo, forma e ação, a ideia que se traz é a de que ambas se entrelaçam no movimento de acontecer das pessoas envolvidas e da produção de conhecimento” (BICUDO, 2014, p. 19).

Desse modo, para possibilitar a desconstrução e a mudança do pensamento colonialista presente nos meios acadêmicos, é importante que durante a sua formação inicial e continuada os professores sejam despertados a reconhecer as diferentes culturas, línguas e grupos. Considerando isso, Mancini et al. (2021) afirmam que uma formação sobre a perspectiva decolonial possibilita reflexões sobre as brechas presentes em processos formativos e em currículos das formações inicial e continuada de professores. Além disso, Poso e Monteiro (2021) também salientam que ao valorizar as multiculturas, problematizando a realidade e respeitando as diferenças, constrói-se uma formação identitária desse docente, tencionando uma educação democrática e inclusiva.

Esse processo crítico se instaura na educação por meio da Pedagogia Decolonial que visa, conforme Oliveira e Candau (2010), a construção de noções pedagógicas que vão além do ensino e da transferência do saber, mas que compreende a pedagogia como política cultural. Como destaca Júnior (2021), a Pedagogia Decolonial procura ressaltar os frutos da colonialidade, que estigmatiza a sociedade em questões de poder, mas sobretudo, busca construir uma prática pedagógica “baseada na insurgência propositiva a favor da construção de outros modos de ensinar e aprender que concebam espaços mais democráticos” (JÚNIOR, 2021, p.68).

Considerando que a educação é um elemento transformador da sociedade, como afirmado por Paulo Freire (1987), é essencial que discussões baseadas na Pedagogia

Decolonial sejam inseridas nas escolas, universidades e movimentos sociais. Como apontam Walsh et al. (2018), a educação brasileira tem sido incentivada nos últimos anos a discutir questões temáticas sobre o currículo, didática, formação docente e outros temas, com o objetivo de superar as desigualdades e discriminações de raça, gênero, cultura e outras. Rocha (2017) descreve que através de uma formação decolonial, será possível construir um sujeito que seja livre para pensar e agir conforme a sua cultura, suas experiências, suas crenças e sua língua.

Sendo assim, a Pedagogia Decolonial pode ser compreendida como um elemento crucial para o campo educativo, como apresentado por Walsh (2007), ao objetivar o aprofundamento nos debates em torno da interculturalidade. Ademais, a autora também aponta que a interculturalidade se relaciona a um projeto de cunho social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico que visa a decolonialização e a transformação. No contexto educacional, segundo a autora, a interculturalidade não será restringida à inclusão de novos temas nos currículos e nas metodologias pedagógicas, mas se estenderá a uma perspectiva de transformação estrutural e sócio-histórica.

Tendo em vista que a Comunidade Surda experimenta e vivencia suas relações sociais por meio da língua de sinais e que essa apresenta peculiaridades linguísticas e culturais que a diferencia das línguas orais, torna-se necessário um ensino que vise reconhecer essas diferenças. Lulkin (2005) apresenta que “para que haja uma aproximação entre surdos e ouvintes é preciso reconhecer a distância existente tanto entre os corpos como em relação às suas modalidades linguísticas” (LULKIN, 2005, p.41), a fim de tornar a educação um espaço democrático e intercultural.

É nesse contexto que as discussões decoloniais aproximam-se do que se busca desmistificar em relação à Libras, à Comunidade Surda e à Educação de Surdos, uma vez que os sujeitos pertencentes a esse grupo têm sua língua, cultura e processos históricos anulados pela colonialidade, além de serem excluídos de processos educativos e formativos. Assim, como apresenta Oliveira (2019), compreender o Surdo pela ótica da decolonialidade permite “a reavaliação e problematização de representações sociais normalizadoras” (OLIVEIRA, 2019, p.11), além de possibilitar a resignificação e modificação das concepções negativas acerca desse sujeito.

Visto isso, Santiago et al. (2019) sugerem que as instituições de ensino reconheçam as especificidades linguísticas, históricas e culturais dos sujeitos que compõem a Comunidade

Surda, pois é somente com esse reconhecimento que poderá ser assegurado um processo de formação e de produção de conhecimento igualitário. Ao enfatizar sobre isso, os autores evidenciam que a inclusão da Cultura Surda nos ambientes educacionais não desconsidera a cultura ouvinte, mas que esse processo busca, sobretudo, reconhecer os artefatos culturais da surdez que são poucos divulgados e valorizados socialmente.

Frente a essa realidade, a inserção de produções realizadas pela Comunidade Surda na formação docente contribui para que durante a atuação profissional os professores possam reconhecer as contribuições desse grupo e criar espaços para que os indivíduos que pertencem a esse grupo sejam representados e identificados socialmente. Dessa forma, de acordo com Santiago et al. (2019), compreende-se que ao considerar uma educação que atenda aos princípios da interculturalidade, é possível contribuir para que as pessoas Surdas sejam vistas como cidadãos capazes de construir sua história, memória e empoderamento cultural.

Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos deste trabalho caracterizam a pesquisa como qualitativa, pois parte de um princípio de análise e de interpretação de dados que não podem ser quantificados. Como afirma Minayo (1992), a pesquisa qualitativa é característica de um trabalho que permite analisar os “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (MINAYO, 1992, p.22) que se diferenciam por meio dessas variáveis. Além disso, a metodologia tipifica-se como pesquisa documental que, muito explorada na área das ciências sociais e humanas, “vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor” (HELDER, 2006, p.2) como ementas, relatórios, materiais didáticos, entre outros.

A escolha desse tipo de pesquisa adequa-se ao contexto da análise, uma vez que os documentos investigados foram as ementas de um curso de extensão em Libras pertencente a uma IES da zona da Mata mineira. Esse curso divide-se em cinco níveis de aprendizado da Libras, compondo os níveis básicos (níveis I e II), intermediário (níveis III e IV) e avançado (nível V). As aulas são oferecidas semanalmente, com a duração de um semestre para cada nível, com 60h de carga horária. Para esse artigo, foi realizado um recorte a fim de investigar

o nível básico I do curso, compondo o nível em que estão matriculados os alunos que não têm nenhum contato com a Libras ou possuem apenas um conhecimento prévio da língua.

Os documentos para catalogação e análise foram solicitados à secretaria do curso no mês de setembro de 2021. Todas essas ementas estavam em versão digital e hospedadas em uma pasta no *Google Drive*. Após ser compartilhado com as autoras, que já atuam no curso de extensão e possuem uma perspectiva sobre o contexto de ensino, o ementário foi mapeado, com o objetivo de extrair a ementa e os conteúdos programáticos que compõem o nível I. A coleta e análise desses dados foram realizadas entre os meses de novembro de 2021 a fevereiro de 2022. A tabela abaixo é o resultado da primeira etapa do processo que visou mapear e catalogar a ementa e os conteúdos programáticos estudados no nível básico I do curso.

Tabela 1: Ementário e conteúdo programático do Nível I

LIBRAS I	<p>Ementa do Nível 1: Reconhecimento da língua e da cultura surda, comunicação inicial e aprendizados para os usos dos primeiros sinais e sentenças. Compreensão da existência da modalidade linguística visual-espacial (os cinco parâmetros gramaticais da Libras).</p> <p>Conteúdo Programático:</p> <ul style="list-style-type: none">● Mitos e crenças envolvendo a Libras, os surdos e a surdez;● Alfabeto Datilológico da Libras● Apresentação pessoal;● Saudações e sentimentos;● Pronomes pessoais e possessivos;● Advérbios de tempo; numerais● Valores monetários; calendários (dias da semana, meses, estações do ano);● Rotina e cotidiano dos surdos (ex. ir ao supermercado); alimentos; profissões e cores.
----------	--

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos documentos disponibilizados pela secretaria do curso.

Como é possível observar pela tabela, o nível I do curso tem como objetivo reconhecer a língua e a cultura Surda, além de oferecer o aprendizado para o desenvolvimento e construção dos primeiros sinais e sentenças. Também é neste nível que os alunos

desenvolvem competências para a compreensão da existência da modalidade linguística visual-espacial da Libras, reconhecendo os cinco parâmetros gramaticais que formam os sinais. O conteúdo programático do nível é composto pelos seguintes tópicos: mitos e crenças envolvendo a Libras, os Surdos e a surdez; alfabeto datilológico da Libras; apresentação pessoal; saudações e sentimentos; pronomes pessoais e possessivos; advérbios de tempo; numerais; valores monetários; calendários; rotina e cotidiano dos Surdos; alimentos; profissões e cores. A análise da ementa e dos conteúdos que fornecem essa desconstrução será feita a seguir, baseando-se no que foi discutido anteriormente sobre a Pedagogia Decolonial e sobre a Surdez.

Mitos e os sinais próprios: uma análise das implicações decoloniais na ementa

A partir do mapeamento e catalogação da ementa e dos conteúdos programáticos do nível I, foi realizada uma análise para verificar quais temáticas discutidas no curso que refletem em uma formação decolonial, visando reconhecer o sujeito Surdo e suas peculiaridades linguísticas e culturais. Para a realização dessa análise, foi utilizada como fundamentação teórica as discussões anteriormente realizadas sobre a Pedagogia Decolonial e o sujeito Surdo, discutidas nos textos de Walsh (2005), Oliveira e Candau (2010) e Chaibue e Aguiar (2014), e que visam reconhecer suas especificidades culturais e linguísticas. Os resultados obtidos pela análise são apresentados nas tabelas abaixo, que destaca quais os tópicos da ementa e quais conteúdos programáticos promovem uma formação decolonial.

TABELA 2: Ementas e conteúdos programáticos que refletem na Formação Decolonial

Ementa	Conteúdos Programáticos
<ul style="list-style-type: none"> - - Compreensão da existência da modalidade linguística visual-espacial (os cinco parâmetros gramaticais da Libras). - Reconhecimento da língua e da Cultura Surda. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação pessoal. - Mitos e crenças envolvendo a Libras, os surdos e a surdez.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos documentos disponibilizados pela secretaria do curso.

Como é possível observar na tabela 2, os tópicos da ementa que possibilitam uma discussão decolonial são aqueles que reconhecem a língua e a Cultura Surda e que compreendem que a Libras possui a modalidade linguística visual-espacial, pois são elementos que, de acordo com Strobel (2015), legitimam e referenciam o povo Surdo. É esse reconhecimento do “outro” que Mignolo (2003) e Walsh (2007) consideram importantes na construção do pensamento decolonial, uma vez que oferece visibilidade aos grupos invisibilizados e marginalizados pela colonialidade.

Já os conteúdos programáticos que se relacionam com esses tópicos e que também garantem uma formação reflexiva são os mitos e crenças envolvendo a Libras, os Surdos e a Surdez, bem como a apresentação pessoal, com o foco nos sinais próprios. Esses conteúdos são importantes para a desmistificação da língua de sinais e da cultura Surda, bem como para a sustentação do empoderamento e reconhecimento do indivíduo Surdo.

Mitos e crenças sobre a Libras: reconhecendo a Libras e seus aspectos gramaticais

Como indivíduos de uma sociedade majoritariamente ouvintista, que desconhece as particularidades da Libras, muitas são as percepções construídas com base no discurso que configura o Surdo como incapaz, deficiente e mudo. Gediel et al. 2020 destacam que tais crenças servem para reforçar o estigma colonial e trazer uma visão ainda mais preconceituosa sobre a língua de sinais.

Barcelos (2004) apresenta que os conceitos de mitos e crenças podem ser definidos como “conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas” (BARCELOS, 2004, p.40). Além disso, a autora considera que as “crenças são parte das nossas experiências e estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos” (BARCELOS, 2004, p.59).

Gesser (2009) apresenta inúmeras concepções que são comuns nos discursos das pessoas ouvintes e que necessitam ser desconstruídas para que o Surdo possa alcançar legitimidade linguística e cultural. Dentre tais crenças, é comum a ideia de que a Libras não possui gramática própria, que é uma língua icônica e que se resume ao alfabeto datilológico. Esses são mitos que geralmente os alunos do nível I possuem e que merecem atenção para serem desmistificados.

A respeito da gramaticalidade das línguas de sinais, Gesser (2009) apresenta que o seu reconhecimento linguístico tem como marca os estudos elaborados pelo linguista Willian

Stokoe em 1960. Assim como Gesser (2009), Quadros e Karnopp (2004), Assis (2012) e Xavier (2016) apontam para a construção gramatical da Libras baseada nos parâmetros fonológicos que constituem a língua de sinais americana (ASL). Descoberto inicialmente por Stokoe, esses parâmetros passaram a ser utilizados também na Libras. Inicialmente foram considerados a configuração de mão (CM), o ponto de articulação (PA) e o movimento (M). Mais tarde, com o aprofundamento dos estudos sobre a ASL, outros dois parâmetros fonológicos passaram a compor os aspectos linguísticos da língua de sinais: a orientação da palma da mão (O) e as expressões faciais (ENM). Assim, totalizam cinco parâmetros gramaticais que orientam na formação dos sinais da Libras: a configuração de mão, o ponto de articulação, o movimento, a orientação da palma da mão e as expressões faciais.

A partir da análise de tais parâmetros, percebe-se que as línguas de sinais e as línguas orais são semelhantes em níveis de estrutura. Enquanto as palavras são formadas pelos fonemas e morfemas, os sinais são constituídos pelos cinco parâmetros fonológicos, que combinados formam os sinais. Além disso, a língua de sinais também conta com procedimentos morfológicos que permitem a criação de novos sinais. Levando em consideração o ponto de vista decolonial, entende-se que a falta de reconhecimento da Libras como uma língua, que possui estrutura gramatical específica, que conta com um histórico de construção linguística, desconsidera a língua desse grupo minoritário e todos os artefatos culturais e linguísticos que são elaborados a partir dos processos de socialização e de sociabilidade que ocorrem por meio da língua. A presença desse tópico no conteúdo programático fomenta a importância do reconhecimento da interculturalidade, evidenciando aspectos sociais, culturais, educacionais, políticos, éticos, e epistêmicos, assim como pontua Walsh (2007), os quais estão ligados à língua dos sujeitos Surdos, apoiando o processo de decolonialização e, conseqüentemente, de transformação.

Gesser (2009) também destaca que a crença sobre a gramática da Libras se relaciona com o mito de que a língua dos Surdos é uma pantomima, ou seja, uma mímica. A partir de uma pesquisa conduzida por Klima e Bellugi (1979), também corroborada por Gesser (2009), foi constatado que as pantomimas se diferem das línguas de sinais, no sentido de que apresentam uma variedade maior dependendo de cada indivíduo, enquanto a língua dos Surdos permanece em apenas uma variedade. Além disso, as mímicas são muito mais detalhadas e sempre se associam ao objeto que deseja representar.

Dessa forma, a crença de que a língua de sinais é mímica constitui-se como um preconceito grave que ultrapassa as discussões sobre a sua legitimidade linguística. Conforme apresenta Gesser (2009), ao associar a língua de sinais à pantomima, os ouvintes possuem uma visão colonial e simplista de que os Surdos se comunicam e se expressam por um meio indecifrável que somente eles conseguem compreender, o que ignora as particularidades linguísticas e culturais desse grupo que se comunica pelo canal visual-gestual. Portanto, a autora orienta sobre a importância dos ouvintes reconhecerem que o canal comunicativo diferente não anula a autenticidade de uma língua natural que é a Libras.

Nesse sentido, como apresentado por Gediel et al. (2020), "a identificação e problematização das crenças que os cercam proporcionam o desenvolvimento de uma compreensão crítica sobre o ensino e seu fazer". (GEDIEL et al., 2020, p. 14). Barcelos (2004) ainda considera a importância da criação de espaços nas salas de aula para se discutir tais mitos e crenças, uma vez que são fundamentais para a formação dos futuros professores. Assim, reitera-se a pertinência da elaboração de atividades, planos de aulas e conteúdos voltados para essa temática, porque é a partir daí que se formará um docente crítico e decolonial, que conforme Oliveira e Candau (2017), será capaz de compreender e aceitar o espaço do outro.

O sinal próprio na Libras e sua importância para a legitimação do sujeito e de sua identidade

Como apresentado por Júnior (2015), o sistema simbólico e semiótico dos Surdos está pautado nas línguas de sinais e é por meio dela que esses sujeitos estabelecem relações sociais e interagem com o mundo à sua volta. Nesse sentido, o uso dos sinais vai além dos seus objetivos comunicativos, mas também representa a subjetividade e identidade das comunidades Surdas.

Enfatizando a importância que é a Libras para o empoderamento e reconhecimento do sujeito Surdo, outro conteúdo que merece destaque, no que tange a formação decolonial de professores, é o tema sobre "Apresentação Pessoal". Nesse conteúdo, os alunos aprendem a se apresentar em Libras, bem como reconhecem alguns artefatos que fazem parte da Cultura Surda, como os sinais próprios. A apresentação pessoal em Libras é realizada por meio de diálogos e atividades que visam a prática dos sinais aprendidos e são nessas aulas que os alunos compreendem a importância de interagir com a Comunidade Surda.

Gediel (2010) aborda que os sinais que se referem aos nomes próprios representam um registro de entrada na Comunidade Surda. Essa Comunidade apresenta como uma característica cultural que é a denominação de sinais próprios, que se diferem dos nomes dados a um indivíduo no seu nascimento, que são estabelecidos a cada sujeito que pertence ou passa a pertencer à comunidade surda. Esse sinal torna-se a forma de identificação primeira aos usuários da Libras.

Como afirma Heredia (2007), o sinal próprio confirma um status linguístico e um sentimento de relação e de pertencimento da Comunidade Surda, além de corresponder à dinâmica social de sua expressão linguística. Nessa lógica, o indivíduo Surdo ou ouvinte que recebe o seu sinal passa a ser membro e a ter uma identidade de pertencimento à comunidade, participando ativamente dos movimentos sociais que tencionam a viabilização das lutas contra a colonialidade que afetam as pessoas Surdas. Tendo isso em vista, Walsh (2005) considera que decolonialidade ecoa nas lutas dos povos historicamente invisíveis, o que é reiterado por Oliveira e Candau (2010) que afirmam que “a decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.24).

Além de marcar a entrada na Comunidade Surda, o sinal próprio também configura-se em um artefato que legitima e dá poder aos membros desse grupo. O processo de nomeação de um indivíduo é realizado por um Surdo já pertencente à comunidade, que em contato com essa pessoa que deseja participar, o nomeia de acordo com as suas características mais marcantes. Essa nomeação, além de ser um artefato da Cultura Surda, também promove a valorização e o empoderamento do Surdo que passa a ser autor e protagonista da sua comunicação, como afirmado por Júnior (2015).

Por essa perspectiva, ao introduzir e discutir sobre os sinais próprios no nível básico I do curso, busca-se enfatizar esse processo de empoderamento e protagonismo Surdo. Dessa forma, o aluno ouvinte reconhece a importância do sinal próprio na Cultura Surda e também sobre a relevância dessa nomeação ser realizada por um Surdo pertencente a essa comunidade. Assim, conforme Oliveira (2019), essa percepção do sujeito Surdo contribui para que ele passe a ser concebido como participante de um grupo político, linguístico e identitário na sociedade e também fortalece a desconstrução dos ideais colonialistas que o coloca em situação inferior em relação à um ouvinte.

Considerações finais

A partir deste artigo foi possível perceber quais as implicações dos estudos decoloniais para o ensino da Libras. Tendo em vista que a língua de sinais configura-se como uma língua minoritária que possui um histórico de lutas para a garantia da sua legitimidade, a decolonialidade “requer um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalterizadas e excluídas.” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.26). A Pedagogia Decolonial cumpre esse papel ao elaborar uma visão pedagógica que constrói novos espaços sociais e representatividade.

Conforme apresenta Pardo (2019), há a necessidade de desenvolver o olhar crítico do professor em formação para que se possa analisar quais são os aspectos políticos, culturais e linguísticos que se atrelam na concepção de ensino de línguas e como essas perspectivas estão sendo vistas e incorporadas nos discursos sociais. Por meio dessa formação decolonial, de acordo com Rocha (2017), será possível orientar os sujeitos para o pensamento reflexivo e o pensamento “outro”, o que resulta na educação igualitária e democrática.

Por meio da análise das ementas foi possível refletir sobre como essas contribuições são importantes para uma formação de professores de Libras por um viés decolonial. Os resultados mostraram que a ementa e os conteúdos programáticos do nível básico I do curso promovem uma formação reflexiva de professores, ao considerar a discussão de temáticas como Identidade e Cultura Surda, viabilizando um ensino intercultural. Como apresenta Oliveira e Candau (2010), o ensino intercultural é um impulsionador dos questionamentos a respeito da colonialidade e também permite pensar em novas perspectivas de uma sociedade mais igualitária. É a partir desse ensino que se é possível ter a construção de um pensamento crítico que questiona a colonialidade e a subalternidade dos indivíduos Surdos.

Percebemos a importância de abordar essa temática, visto que, apesar da legitimação trazida pelas leis, os Surdos ainda vivenciam uma situação de silenciamento e repreensão pela comunidade ouvintista que os coloca em um posicionamento colonialista, os subjugando pela falta da audição. Como o curso tem como objetivo formar professores reflexivos e inclusivos para a Educação de Surdos, é de suma importância que essas discussões sejam realizadas nas aulas, para que, como professores, possamos entender essas ações colonialistas e buscar meios para desconstrução desse paradigma.

Referências bibliográficas

GEDIEL, Ana Luisa Borba; LOPES, Carolina Macedo; MOURÃO, Victor Luiz Alves. *A disciplina de Libras como espaço de reflexões críticas e decoloniais na formação de professores*. Gláuks-Revista de Letras e Artes, v. 20, n. 1, p. 172-197, 2020. Disponível em < <https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/185> >

GEDIEL, A. Falar com as mãos e ouvir com os olhos?: a corporificação dos sinais e os significados dos corpos para os surdos de Porto Alegre. (Tese de doutorado), Universidade Federal de Porto Alegre: UFRGS, 2010.

ASSIS SILVA, C. *Cultura surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade*. São Paulo, Terceiro Nome, 2012. 248.

BARCELOS, A. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BICUDO, M. *Ciberespaço, possibilidades que abre ao mundo da educação*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

BRASIL. *Decreto n. 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.html>

BRASIL. *Lei n. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.html>. Acesso em: 15 mai. 2021.

CASTRO JÚNIOR, G. Cultura surda e identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito surdo. In: ALMEIDA, WG., (org). *Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente* [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, pp. 11-26. <http://books.scielo.org>

CHAIBUE, K.; AGUIAR, T. A COLONIALIDADE SOBRE O SURDO. *Revista Virtual de Cultura Surda*, Editora Arara Azul, Edição Nº 13 / Setembro de 2014.

DE FREITAS POSO, F.; MONTEIRO, E. A PERSPECTIVA DECOLONIAL NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Uma revisão de literatura. *Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação - PPGE*, n. 23, p. 1-17, 2021.

DE NOVAIS SANTIAGO, V.; BASNIAK, M; SILVA, S.; ALMEIDA, A. Surdos e ouvintes: por uma educação intercultural, democrática e plural. *Revista Educação Especial*, v. 32, p. 1-19, 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GESSER, A. *LIBRAS? que língua é essa: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. Parábola, 2009.

HEREDIA, F. Me di cuenta de que podía hablar con las manos...”: Las personas sordas y su encuentro con la lengua de señas y la comunidad sorda. In: *IX Congreso Argentino de Antropología Social “Fronteras de la Antropología*. 2007.

JÚNIOR, R. Por uma Pedagogia Decolonial no Ensino de Língua Espanhola: Uma experiência remota durante a Pandemia da Covid-19. *Humanidades & Inovação*, v. 8, n. 30, p. 63-81, 2021. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4617>> Acesso em 17 jan. 2022.

KLIMA, E.; BELLUGI, U. *The signs of language*. Harvard University Press, 1979.

KUSTERS, A.; DE MEULDER, M. Understand Deafhood: In Search of its meanings. *American Annals of the Deaf*, 158(5), 428–438, 2013.

LOPES, M. *Surdez e Educação*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

LULKIN, S. *O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, p. 33-49, 1998.

MALDONADO-TORRES, N. *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. El giro decolonial - Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

MANCINI, L; MOCROSKY, L.; ORLOWSKI, N.; KALINKE, M. Leituras de práticas: uma abertura à formação de professores que ensinam matemática. *Zetetiké*, Campinas, SP, v.29, 2021, pp.1-12.

MIGNOLO, Walter. *Histórias Globais/projetos Locais*. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MINAYO, M. *O Desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo/ Rio de Janeiro: Hucitec/ABRASCO, 1992.

OLIVEIRA, L.; CANDAU, V. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em revista*, v. 26, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, W. M. M. Representações sociais de graduandos da UFPA sobre a pessoa surda: da colonialidade à decolonialidade. *VI Congresso Nacional de Educação*. 2019.

PARDO, F. S. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 8, n. 3, p. 200-221 / Eng. 198-218, set. 2019. <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1422>

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú indígena*, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

SANTIAGO, V. de N.; BASNIAK, M. I.; SILVA, S. de C. R. da; ALMEIDA, A. C. S. de. Surdos e ouvintes: por uma educação intercultural, democrática e plural. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 32, p. e109/ 1-19, 2019. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38705>.

SCHUBERT, S. E. M; PEREIRA, M. F. R. Limites e possibilidades de formação de professores para a educação bilíngue de surdos: superação do colonialismo. In: GUILHERME, W. (org). *Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira*. Editora Atena: Ponta Grossa. 2019. <https://www.atenaeditora.com.br/post-artigo/24639>

SOUZA, S. *Colonialidade do Saber no Ensino de Filosofia: Um estudo em duas Universidades Públicas de Belém*. 2017. Dissertação - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017.

STREIECHEN, E. *LIBRAS: aprender está nas suas mãos*. Curitiba: CRV, 2013.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. In: Candau, V. (org.). *Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas* (pp. 12-42). Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

WALSH, C. *Pensamento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.

WALSH, C.; DE OLIVEIRA, L.; CANDAU, V. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, v. 26, n. 1, p. 112, 2018. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6584832>

WALSH, C. Interculturalidad colonialidad y educación. *Revista educación y pedagogía*, n. 48, p. 25-35, 2007.

XAVIER, A. A variação na produção de sinais da Libras à luz da Fonologia Gestual. *Gradus-Revista Brasileira de Fonologia de Laboratório*, v. 1, n. 1, p. 96-125, 2016.

LIBRAS AND TEACHER EDUCATION: A PROPOSAL FOR SYLLABUS ANALYSIS FROM A DECOLONIAL PERSPECTIVE

ABSTRACT: ABSTRACT: This article aims to analyze, discuss and reflect on the syllabus, taking into account the decolonial perspective, focused on the teaching of Libras as a second

language, in a course of a University in Zona da Mata Mineira. It is a qualitative research, of documentary type, which investigates the syllabus of basic level, in order to verify the contributions presented through the themes developed in the course. As a result, it was possible to identify in the menu that the recognition of Deaf language and culture, together with discussions about myths and beliefs and their own sign, contribute to the decolonial training of teachers and to the deconstruction of coloniality on the Deaf subject. These contributions reflect on the pedagogical practice that considers the linguistic and cultural particularities of the Deaf and promote spaces for the recognition of this socially invisible group.

KEYWORDS: Libras Course; teacher training; decoloniality; language teaching; syllabus analysis.