

REFLEXÕES SOBRE AS TEORIAS DO CURRÍCULO, A COMUNIDADE SURDA E A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)

REFLECTIONS ON CURRICULUM THEORIES, THE DEAF COMMUNITY AND THE BRAZILIAN SIGN LANGUAGE (LIBRAS)

Demóstenes Dantas Vieira 1
Felipe Andrade Saldanha 2

Resumo: Este trabalho, de cunho bibliográfico e de análise documental, propõe uma reflexão sobre as concepções de currículo e Língua Brasileira de Sinais (Libras), levando em consideração a inclusão da comunidade surda no currículo escolar. Para tanto, adotou-se como aporte teórico as contribuições de Sacristán e Pérez Gómez (2000), Gonçalves (2012), Silva (1996/1999/2010), Freire e Vieira (2019), Albres e Saruta (2012), Bigogno (2012), dentre outros. Por fim, analisou-se quatro propostas legislativas para a inclusão da disciplina de Libras no currículo, duas no âmbito federal, uma estadual e uma municipal. Os resultados apontam para a necessidade de construção de um currículo que inclua o aluno e a aluna surda no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é importante que sua língua, cultura, identidade e saberes sejam reconhecidos pelo currículo.

Palavras-chave: Currículo. Inclusão. Libras. Comunidade Surda.

Abstract: This paper is bibliographic nature and documentary analysis. It's proposes a reflection on the concepts of curriculum and the Brazilian Sign Language (Libras), taking into account the inclusion of the deaf community in the school curriculum. To this end, it was adopted the theoretical contribution by Sacristán and Pérez Gómez (2000), Gonçalves (2012), Silva (1996/1999/2010), Freire and Vieira (2019), Albres and Saruta (2012), Bigogno (2012), among others. Finally, four legislative proposals for including the discipline of Libras in the curriculum were analyzed, two at the federal level, one at the state level and one at the municipal level. The results point to the need to build a curriculum that includes the deaf student and no teaching-learning process. For this, it is important that your language, culture, identity and knowledge are praised by the curriculum.

Keywords: Curriculum. Inclusion. Libras. Deaf Community.

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Pernambuco – UFPE; Professor-pesquisador realizando Estágio Pós-Doutoral pelo Programa de Pós-Graduação em História – PPGH oferecido pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7513474493853463>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2196-9403>.
E-mail: demostenes.vieira@ifrn.edu.br

1

Aluno do Programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições - PPGCTI pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA; Especialista em Língua Brasileira de Sinais - Libras pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3949683219208644>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7245-9481>.
E-mail: felipeandrade0403@gmail.com

2

Introdução

Etimologicamente, a palavra currículo deriva do vocábulo grego *curriculum* que, por sua vez, significa *ato de correr/pista de corrida*. De início, já nos leva ao entendimento de que se refere a um caminho, a uma referência. De modo geral, os estudos classificam as teorias curriculares em três abordagens: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas (FREIRE; VIEIRA, 2019). Em vista disso, este trabalho propõe uma discussão sobre o tema currículo escolar¹, Libras e comunidade surda. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica sobre as abordagens acerca do currículo, com ênfase nas teorias pós-críticas e na comunidade surda.

Quanto ao aporte teórico, destacamos as contribuições de Sacristán e Pérez Gómez (2000), Gonçalves (2012), Silva (1996/1999/2010), Freire e Vieira (2019), Albres e Saruta (2012) e Bigogno (2012), principalmente no que se refere ao currículo e à Língua Brasileira de Sinais (Libras). Por sua vez, foram utilizadas algumas referências importantes da Sociologia/Antropologia, tais como Cohen (1985), Tönnies (1979) e Geertz (2008) e Lemos (2009), que subsidiaram a discussão sobre as concepções de comunidade e comunidade surda.

A partir do referencial teórico supracitado, propomos uma análise documental de quatro propostas legislativas acerca da inclusão da disciplina de Libras no currículo escolar. Nossa investigação parte do questionamento acerca de como a inserção da disciplina de Libras no currículo pode contribuir para a inclusão da Comunidade Surda e, do ponto de vista jurídico-legal, quais propostas têm sido produzidas pelo legislativo. Por esse motivo, este trabalho analisa quatro Projetos de Lei: PL nº 2040/2011, do Senado Federal; PL nº 562/2019, da Câmara dos Deputados; PL nº 40/19, da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará e, por fim, o PL nº 180/17, da Câmara dos Vereadores de Mossoró/RN.

No que se refere aos objetivos, adotamos como objetivo geral analisar as abordagens acerca do currículo, levando em consideração a inclusão da comunidade surda. Por sua vez, elencamos três objetivos específicos: 1. Descrever as principais abordagens acerca do currículo escolar, das teorias tradicionais às teorias pós-críticas; 2. Fazer alguns apontamentos sobre o currículo, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a comunidade surda e, ainda, 3. Analisar quatro propostas legislativas acerca da inclusão da disciplina de Libras no currículo escolar.

Esse trabalho se justifica no meio acadêmico, no tocante que visa proporcionar uma reflexão sobre currículo e comunidade surda, principalmente, sobre a sua língua, de modo que possa subsidiar professores, pesquisadores, gestores e demais profissionais da educação. Para além disso, essa pesquisa suscita questionamentos sobre como temos pensado o currículo no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo e como a comunidade surda tem sido inserida na escola.

Das teorias tradicionais às teorias pós-críticas de currículo

De acordo com Sacristán e Pérez Gómez (2000) o currículo não deve ser compreendido como um documento estático em que estão registrados os conteúdos, metodologias e objetivos. Pelo contrário, o currículo é algo inacabado, em processo contínuo. Embora se materialize nas práticas escolares, o currículo é um produto simbólico composto por “uma multiplicidade de relações, abertas ou tácitas, em diversos âmbitos, que vão da prescrição à ação, das decisões administrativas às práticas pedagógicas, na escola como instituição e nas unidades escolares especificamente” (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMES, 2000, p. 27).

Por conseguinte, compreender o currículo e suas multiplicidades de relações exige um aprofundamento teórico, haja vista que as concepções em torno dele se modificam no decorrer da história da educação e, principalmente, das transformações sociais. Dessarte, “para compreendê-lo e, principalmente, para elaborá-lo e implementá-lo de modo a transformar o ensino, é preciso refletir sobre grandes questões” (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMES, 2000, p. 27), sociais, políticas, econômicas etc.

¹ Vale salientar que a discussão sobre currículo escolar, aqui, elaborada, diz respeito ao ensino regular e não a escolas bilíngues destinadas só para surdos. Isso se deve ao fato de que, conforme previsto no artigo 58 da LDB 9394/96, os alunos com “deficiência” auditiva devem ser inseridos, sempre que possível, em classes comuns do ensino regular.

É a partir daí, da necessidade de reflexão sobre as grandes questões em torno do currículo, que desenvolveremos uma breve análise sobre três abordagens acerca do currículo: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. Isso se faz necessário para compreendermos como o currículo escolar pode contribuir para a inclusão da comunidade surda.

As *teorias tradicionais de currículo* nos remontam à origem da instituição escolar que, ainda no século XIX, reproduz o modelo fordista de produção capitalista. São modelos de currículo que não problematizam a formação curricular e sua relação com os processos de ensino-aprendizagem. Como explica Freire e Vieira (2019, p. 05), a abordagem tradicional, centrada na reprodução de conteúdo, suplanta/apaga as “questões econômicas, políticas e culturais que culminam na elaboração de um currículo apenas como conjunto de conteúdos que devem ser ministrados, apagando as discussões sobre a estrutura social que determina aquilo que deve ou não ser ensinado e os porquês dessa seleção”.

Dessa forma, a concepção de currículo tradicional baseia-se num modelo fordista de supervisão, de controle, das repetições e de processos de aprendizagem monitorados. Assim, pode-se entender que as teorias tradicionais põem o currículo dentro dos padrões de produção do capital, reproduzindo a “estrutura de classes da sociedade capitalista” (SILVA, 2010, p. 148).

Por sua vez, as *teorias críticas do currículo* originam-se dos movimentos sociais iniciados na década de 1960. Estas teorias são baseadas na crítica ao modelo tradicional, ao currículo que se preocupa apenas com a formação profissional, com a reprodução do modelo fabril, de repetição, num regime rigoroso das técnicas de ensino, onde não há espaço para novas aberturas e novas possibilidades (FREIRE; VIEIRA, 2019).

De acordo com Silva (2010), as teorias críticas foram precedidas pelos movimentos sociais, tais como “os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; [...], os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil” (SILVA, 2010, p. 29). Tais movimentos, assim como as *teorias críticas de currículo*, opõem-se à reprodução da desigualdade social e, portanto, à exclusão.

À vista disso, pode-se dizer que as teorias críticas representam uma possibilidade epistemológica acerca do currículo. Como ressalta Freire e Vieira (2019) essas teorias “colocam-se no lugar da crítica dos conhecimentos até então naturalizados pelo currículo, não apenas como conteúdos, objetivos, competências, metodologias, etc., mas como uma *práxis* pedagógica ligada à dinâmica da vida social, à luta de classes e, portanto, ligado à cultura”.

Dando continuidade, as *teorias pós-críticas de currículo* podem ser compreendidas como um aprofundamento das teorias críticas, isso se deve ao fato de que elas problematizam a desigualdade social materializada pelo currículo, entretanto, não se restringem a questões econômicas. Pelo contrário, propõem uma discussão sobre os diversos sujeitos deixados à margem no processo de produção do conhecimento, tais como a mulher, o negro, o indígena, os quilombolas, a pessoa surda, as comunidades do campo, os LGBTQs, dentre outros.

Conforme nos apresenta Freire e Vieira (2019), as teorias pós-críticas de currículo devem ser compreendidas a partir do reconhecimento da pluralidade cultural e da diversidade humana. Sob essa perspectiva, o currículo apresenta-se como possibilidade de formação omnilateral em que as diferenças sejam respeitadas dentro do processo de ensino-aprendizagem.

No tópico intitulado *As teorias pós-críticas, a Libras e a comunidade surda*, aprofundaremos a discussão sobre as teorias pós-críticas levando em consideração a inclusão do aluno surdo no ensino regular. Antes disso, discutiremos a concepção de comunidade surda e cultura surda, fundamentais para entendermos a importância da inclusão da Libras no currículo.

Comunidade surda e cultura surda: alguns deslocamentos

Do ponto de vista antropológico, o termo comunidade geralmente está associado a um grupo de pessoas com laços sociais, territoriais e, principalmente, de parentesco. Por outro lado, essa concepção vem se modificando com o decorrer do tempo. Os estudos da etologia e

comportamento animal, por exemplo, têm apontado que a vida em sociedade e/ou comunidade não é atributo unicamente humano, embora seja notório que as sociedades e/ou comunidades humanas são mais complexas e elaboradas (MORIN, 1992).

Ao falar de comunidades humanas, Lemos (2009, p. 203) escreve que “se solidariedade, vizinhança e parentesco eram aspectos predominantes quando se procurava definir uma comunidade, hoje eles são apenas alguns dentre os muitos padrões possíveis das configurações sociais”. São comunidades que se têm constituído a partir de aspectos identitários diversos, estilos de vida, crenças, religiões, preferências culturais, etc.

Para Tönnies (1979, p. 96), o termo comunidade está associado ao que ele denomina “vida real e orgânica”. Isso significa dizer que há dois elementos que direcionam a comunidade, elementos culturais e elementos naturais. Lemos (2009) se refere às ideias de Tönnies da seguinte forma:

As relações que compõem a comunidade são, para o autor, relações de sangue, de lugar e de espírito, derivadas do parentesco (casa), da vizinhança (convivência na aldeia) e da amizade (identidade e semelhança nas profissões). Na comunidade é muito importante a “compreensão” (consenso), que é um modo associativo de sentir comum e recíproco. Esta compreensão implica a posse e o desfrute de bens comuns, amigos e inimigos comuns, e também a vontade de proteção e defesa recíproca.

Quando falamos de comunidade surda, entramos por um caminho mais estreito no que se refere à concepção de comunidade, pois parte de uma noção muito mais ligada à identidade e à cultura do que ao território e ao parentesco. Cohen (1985) entende que a comunidade é construída a partir de um dispositivo simbólico, evidentemente, ligado à cultura. Dessa forma, entende-se a comunidade como “uma forma de pensar, sentir e acreditar” (COHEN, 1985, p. 20). É então, resultado cultural que é galgado em seus significados a partir de diversos produtos simbólicos de um determinado grupo de pessoas.

Endossando essa perspectiva, Lemos (2009, p. 204) se refere à comunidade como “um símbolo que expressa as suas próprias fronteiras. Enquanto símbolo, a comunidade é apropriada coletivamente pelos seus membros, mas os seus significados variam conforme as perspectivas pessoais”.

Em vista disso, para construirmos o nosso entendimento acerca da comunidade surda adotamos a concepção de Cohen (1985), pois é notório que ela se constitui a partir de relações simbólicas, culturais e identitárias.

Pode-se dizer que para compreendermos a sociabilidade entre as pessoas, devemos levar em conta a cultura, o lugar e sua territorialidade de vida, muito além do território geográfico. Da mesma forma, para compreendermos a comunidade surda não é diferente (FELIPE, 2011), de modo que só podemos falar de comunidade surda, se entendermos que ela pressupõe uma noção de comunidade linguística (FELIPE, 2011).

Desse modo, a comunidade surda se materializa à medida em que “é possível pensar uma rede de sociabilidade que envolve surdos e outras pessoas que saibam de Libras, pessoalmente ou via internet” (BIGOGNO, 2012). A língua de sinais é, portanto, um elemento ligado à identidade surda, tanto individual quanto coletiva. Por esse motivo, poderíamos falar de uma comunidade de língua de sinais brasileira, tendo em vista que é a língua que possibilita a formação dessa comunidade. Em vista disso, a noção de comunidade surda está diretamente ligada à concepção de comunidade linguística.

Vale salientar que a noção de comunidade surda pressupõe também um lugar socio-político de interesses coletivos. Bigogno (2012) compreende que a luta da comunidade surda, desde o meio acadêmico e cultural, até a luta dentro da sua comunidade, é uma forma de (r) existência perante a sociedade ouvintista que insiste numa concepção patológica acerca da pessoa surda.

De acordo com Bigogno (2012, p. 11), “os movimentos de surdos, inclusive os estudos surdos e as ideias de identidade, comunidade e cultura surdas poderiam ser compreendidas como uma forma de empreendimento moral que reivindica o reconhecimento da diferença, que vai além do paradigma da deficiência”.

Por conseguinte, falar de comunidade surda pressupõe uma discussão sobre cultura surda. Antes de entrarmos nessa discussão, gostaríamos de ressaltar a concepção de cultura em que nos baseamos, a saber, fundamentada na Antropologia Interpretativa. Sob essa perspectiva, a cultura deve ser compreendida como “uma teia de significados” (GEERTZ, 2008, p. 04). Isso significa dizer que a cultura é um emaranhado de produtos simbólicos. Por sua vez, *símbolo* deve ser compreendido como todo e qualquer ato, objeto, prática, costume ou representação dotados de significados (GEERTZ, 2008). Pode-se dizer que essa teia de significados orienta o comportamento humano e a vida social.

A concepção de cultura desenvolvida por Geertz (2008) nos leva a uma reflexão sobre *cultura surda e identidade*, visto que, do ponto de vista da comunidade surda, existe um sentimento de pertença com relação à *língua de sinais* e à cultura não ouvintista. Sobre isso, Bigogno (2012, p. 1-2) escreve que “tanto no convívio com os surdos, quanto na literatura nativa militante, aparecem as categorias *cultura surda*, *comunidade surda* e *identidade surda*, que funcionam como estratégias de visibilidade, reconhecimento de diferenças, requerimento e luta por direitos”.

Endossando essa perspectiva, Sá (2006, p. 01) escreve que “os surdos são um grupo minoritário que está lutando para que sua cultura seja incluída, no contexto social, como legítima”. Isso implica num processo de reconhecimento como sujeito surdo, usuários de uma língua visual-espacial (*língua de sinais*) e participante de uma cultura não ouvintista.

Mesmo que os surdos sejam diagnosticados como pessoas com deficiência auditiva, a comunidade surda se entende como comunidade cultural, como pessoas surdas, que têm sua própria cultura, saberes, identidade e língua (BIGOGNO, 2012). Sob esse viés, as concepções de cultura e comunidade surda assumem caráter político, principalmente nas produções e estudos surdos que, por sua vez, assumem a luta pelo reconhecimento das singularidades culturais e linguísticas da sua comunidade, indo além das normativas da deficiência (BIGOGNO, 2012).

Tal responsabilidade implica numa luta social em prol do reconhecimento da comunidade e cultura surda como formas de organização social ao mesmo tempo legítimas e diferentes, que nos remete à alteridade com relação às comunidades surdas – pensando as diversas comunidades surdas no Brasil e no mundo – e às comunidades ouvintistas. Em vista disso, discutiremos no próximo tópico a relação entre as teorias pós-críticas de currículo e a busca pelo reconhecimento dos saberes, da cultura e da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no currículo escolar.

As teorias pós-críticas, a Libras e a comunidade surda

As teorias pós-críticas de currículo evidenciam as questões de saber e poder (SILVA, 2010). Desse modo, as competências curriculares também são questões ligadas ao capital social, cultural e também econômico, conforme categorizou Bourdieu (2012). Isso significa dizer que a seleção do currículo, geralmente, é realizada de forma arbitrária, pois privilegia saberes hegemônicos, grupos sociais privilegiados, culturas ditas eruditas/cultas e identidades normativas.

De acordo com Gonçalves (2012, p.15), “o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo”. As teorias pós-críticas problematizam essa seleção e reivindicam o espaço dos grupos historicamente marginalizados na sociedade e, portanto, no currículo escolar.

Nesse contexto, as teorias pós-críticas de currículo, evidenciam não apenas as questões de poder materializadas nas macrorrelações (como na luta de classes), mas também as relações de poder e opressão existentes nas microrrelações: étnicas, culturais, linguísticas, de gênero, de orientação sexual, na relação ouvintista/não ouvintista, dentre outras.

De acordo com Silveira (2006, p. 24),

As teorias pós-críticas também acham que há poderes de gênero (homens/ mulheres), de raça (brancos/ negros), de etnia (brancos/ índios), de opção sexual (heterossexual/ homossexual), e poderes dos ouvintes sobre surdos. Esse é o exemplo do ouvintismo: o currículo para os surdos tinha que estudar oralismo, aprender a falar. Ouvintes tinham poder para mandar no currículo. Agora, surdos querem currículo com língua de sinais. Surdos devem ter mais poder. Devemos descolonizar a educação ouvintista.

Segundo Gonçalves (2012), a construção do currículo se dá a partir de interesse de grupos hegemonicamente colocados. Por outro lado, uma visão pós-crítica de currículo o concebe como uma “grande rede cotidiana, formada de múltiplas redes de subjetividade, em que cada um de nós traçamos nossas histórias de aluno/aluna e de professor/professora” (LOPES, 2006, p. 30).

Endossando essa perspectiva, Freire e Vieira (2019) escrevem que o currículo deve ser compreendido como um produto simbólico, mutável e maleável. Por sua vez, é construído a partir das “características sociais, culturais e identitárias, pois depende, em parte, dos processos de subjetivação, tendo em vista os múltiplos caminhos e itinerários formativos construídos ao longo do processo educacional” (FREIRE; VIEIRA, 2019, p. 03).

Dando continuidade, Silva (1996 p. 207) discorre sobre a necessidade de “descolonização do currículo”. Processo que permite uma reflexão sobre a exclusão de “grupos subordinados”, dando voz a esses sujeitos, no nosso caso, da pessoa surda (SILVA, 1996).

Sob essa perspectiva, entendemos que a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no currículo escolar é fundamental para a inclusão da aluna e do aluno surdo na escola e na sociedade, tendo em vista que a participação social e cidadã só é possível através da linguagem. De modo geral, entende-se que o currículo pode contribuir para o fortalecimento da identidade surda, apresentando os saberes, a cultura e a língua de sinais à comunidade ouvintista na escola, além de proporcionar o acesso formal dos não ouvintistas à sua língua.

À vista disso, a inclusão de Libras no currículo é uma proposta de inclusão da aluna e do aluno surdo para que ele se sinta participe do processo de ensino-aprendizagem. Quando negamos ao aluno surdo o acesso a sua língua, afirmamos a sua exclusão, pois negamos o direito que ele tem à comunicação, à interação social e à cidadania (SILVEIRA, 2006).

Albres e Saruta (2012), por sua vez, escrevem que a discussão sobre o ensino de Libras como a primeira língua (para o aluno surdo) e como segunda língua (para o aluno ouvinte) tem-se tornado fundamental, uma vez que se tem priorizado a inserção do aluno surdo em salas regulares. Sobre essa questão, os pesquisadores têm proposto que:

A Libras como língua de acesso ao currículo deve estar sempre presente no horário escolar em todas as disciplinas e no ensino fundamental e médio como componente curricular específicos com três aulas semanais até o quinto ano do ensino fundamental e a partir do sexto ano do ensino fundamental com duas aulas semanais (ALBRES; SARUTA, 2012, p. 33).

Para os autores, a língua é uma forma de acesso ao currículo escolar (pensando as competências e habilidades), sendo, portanto, elemento fundamental para pensarmos um currículo inclusivo e pós-crítico, tendo em vista que sem o acesso à Libras o aluno surdo não terá acesso ao currículo, tampouco, aos processos de interação inerentes à aprendizagem. Por esse motivo, é necessário que a Língua de Sinais Brasileira (Libras) seja compreendida não apenas como segunda língua (para os ouvintes), mas como uma língua nacional importante nas redes de configurações sociais, sem a qual uma parcela da população (não ouvintista) é excluída.

Em vista disso, propomos a análise de quatro proposições legislativas acerca da inclusão

da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no currículo, a saber:

Quadro 01. Projetos de lei

| PROJETO DE LEI (PL) | AUTOR | DESCRIÇÃO | ORIGEM | STATUS |
|---------------------|-----------------------------|---|---|--------------------------------------|
| PL nº 2040/2011 | Senador Cristovam Buarque | Acrescenta art. 26-B à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer condições de oferta de ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), em todas as etapas e modalidades da educação básica. | Senado | Arquivado |
| PL nº 562/2019 | Dep. Delegado Waldir PSL/GO | Acrescenta o art. 26-B à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e base da educação nacional, para incluir no currículo do ensino fundamental e médio o conhecimento básico da Língua Brasileira de Sinais (Libras) | Câmara dos Deputados | Arquivado e apensado ao PL 2040/2011 |
| PL nº 40/19 | Dep. Deivid Durand | Dispõe sobre a inclusão da disciplina de Libras na grade curricular das escolas públicas mantidas pelo governo do estado do Ceará | Assembleia Legislativa do Estado do Ceará | Em tramitação |
| PL nº 180/17 | Vereador Petras Vinícius | Instituir a criação da Escola da rede municipal de Educação Bilíngue para Surdos no âmbito do município de Mossoró | Câmara Municipal de Mossoró | Em vigor |

Fonte: AUTORES (2020)

O Projeto de Lei nº 2040/2011, proposta pelo Senador Cristovam Buarque, é a mais importante iniciativa do legislativo acerca da inclusão da Libras no currículo do ensino regular. O PL prevê no art. 1º a inclusão do ensino de Libras em todas as modalidades da educação básica. Deste modo, a Língua Brasileira de Sinais – Libras seria obrigatória para todos os estudantes surdos como língua de comunicação, “em todos os níveis e modalidades da educação básica, nas instituições públicas e privadas de ensino”.

O relator do PL nº 2040/2011, na Comissão de Seguridade Social e Família - CSSF, Dep. Walter Tosta, foi favorável à aprovação do projeto. De início, ele problematizou a não aprovação de projetos anteriores com o mesmo teor, tais como o Projeto de Lei do Senado Federal nº 180/2004² proposto pela senadora Ideli Salvati. Segundo ele, durante a tramitação do projeto anterior, a proposição sofreu algumas alterações, ampliando sob forma de substituição

que abrangeu não só a Língua Brasileira de Sinais - Libras, mas todas as modalidades de recursos em Educação Especial, entendida como a modalidade de educação escolar que realiza o atendimento educacional especializado, definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns oferecidos, preferencialmente, na rede regular de ensino (TOSTA, 2012, s/n).

O relator escreve que o PL nº 180/2004 não foi aprovado porque o texto proposto falta-

2 Renumerado na Câmara dos Deputados sob o nº 6.706, de 2006.

va clareza com relação ao oferecimento das condições necessárias ao oferecimento da Libras e de outros recursos para a Educação Especial. Para o relator, faltou delimitar que “condições seriam essas” (TOSTA, 2012, s/n). Dentre as questões levantadas durante a tramitação, problematizou-se que o PL nº 180/2004 “prevê acesso ao ensino da Libras, mas não prevê a obrigatoriedade da oferta de alfabetização em Libras, tão pouco a inclusão dos profissionais surdos” (TOSTA, 2012, s/n), evidenciando um problema operacional e pedagógico. Para o ensino de Língua Brasileira de Sinais – Libras, seria necessário que os alunos não ouvintistas fossem também alfabetizados na língua de sinais.

Com relação ao PL 2040/2011, o relator vê nele uma “oportunidade ímpar de se complementar uma das poucas arestas que deixou de aparar a lapidação do PL 6.706/2006” (TOSTA, 2012, s/n). O parecer do relator foi aprovado por unanimidade pelos membros da CSSF.

Dando continuidade à tramitação do PL 2040/2011, a Comissão de Educação – CE também foi favorável ao projeto. As palavras do relator, Dep. Diego Garcia, endossam a aprovação da CSSF:

É uma oportunidade ímpar de se complementar uma das poucas arestas que deixou de aparar a lapidação do PL 6.706/2006. Assim, ao assegurar ao aluno o acesso à alfabetização por meio da Libras nas instituições de ensino públicas e privadas, os Projetos de Lei em análise passam a determinar que o Poder Público ofereça condições para o aprendizado, além da inserção do profissional surdo no magistério da sua língua de domínio natural. É claro que diante de tamanha oportunidade de escoimar o leve deslize que acometeu o PL 6.706/2006, devemos apoiar as propostas. Ante o exposto, atenhamo-nos exclusivamente ao mérito, deixando as demais possibilidades e circunstâncias para a análise na Comissão competente (GARCIA, 2018, S/N).

Já tendo passado pela Comissão de Seguridade Social e Família – CSSF e pela Comissão de Educação – CE, o PL 2040/2011 caminha para a Comissão de Constituição de Justiça e Cidadania – CCJC, cujo relator foi a Dep. Caroline de Toni. A relatora julgou que embora a seja inegável o desconhecimento do mérito do projeto e, portanto, a sua relevância, não cabe ao legislativo aprovar as disciplinas que devem ou não ser inseridas no currículo, sendo atribuição do Conselho Nacional de Educação – CNE. Nas palavras da relatora,

A iniciativa é meritória e não se desconhece, absolutamente, a relevância da matéria. Ocorre que, mesmo no que diz respeito aos ensinos básico e médio, a imposição de conteúdos pela via parlamentar se revela inadequada e contrária ao sistema jurídico, conforme evidencia o art. 26, § 10, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [...] Como se vê, ainda que não se considere inconstitucional a matéria em exame, a inclusão de componentes curriculares pela via parlamentar subverte a lógica do ordenamento vigente, o que compromete a juridicidade das proposições (TONI, 2019, p. 3).

Desse modo, embora não seja inconstitucional, a aprovação do ensino de Libras via legislativo subverte o ordenamento jurídico brasileiro, tendo em vista que não é de sua competência incluir ou excluir disciplinas do currículo, mas do órgão competente, a saber: o Conselho Nacional de Educação - CNE. Por sua vez, a relatora encaminha um requerimento ao Executivo sugerindo um estudo sobre a viabilidade de implantação da disciplina, conforme citação abaixo:

Nos termos do art. 113, inciso I e § 1o, do Regimento Interno da Câmara dos Deputados, requeiro a V. Ex^a. seja encaminhada ao Poder Executivo a Indicação em anexo, para que promova, por meio do seu órgão ministerial, estudos com vistas à regulamentação das condições de oferta do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras – na educação básica (TONI, 2019, p. 08).

Após a tramitação na casa, conforme analisado acima, o PL 2040/2011 foi arquivado, em 12 de fevereiro de 2020. Baseado na proposta anterior, o Projeto de Lei 562/2019, do Deputado Delegado Waldir, no art. 1º, “torna obrigatória inclusão nos currículos do ensino fundamental e médio o conhecimento básico da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. O PL elaborado parte da inclusão de noções básicas de Libras para todos os alunos do ensino regular, o que garantiria condições mínimas de inclusão e comunicação com a comunidade escolar fora e dentro da escola. O mesmo foi arquivado em 05 de fevereiro de 2020 e apensado junto ao PL 2040/2011 por se tratar do mesmo assunto.

Dando continuidade às análises, o projeto de Lei nº 40/19, apresentado pelo Dep. David Durand à Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, propôs a “inclusão da disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras na grade curricular das escolas públicas mantidas pelo governo do Estado do Ceará”. Ele parte da premissa de que a Língua Brasileira de Sinais – Libras é fundamental para a comunicação e interação com a comunidade surda. A proposta adota a perspectiva de não apenas incluir o surdo na comunidade ouvintista, mas também de garantir aos ouvintes a aprendizagem da língua de sinais. O projeto encontra-se em tramitação na Assembleia Legislativa.

Por sua vez, na cidade Mossoró/RN, o Vereador Petras Vinicius elaborou um projeto de lei para a criação da primeira escola bilíngue do Estado do Rio Grande do Norte, garantindo que o aluno surdo tenha acesso ao uso e ao aprendizado na/da sua própria língua. O projeto prevê o ensino de Libras como primeira língua e de Língua Portuguesa como segunda língua. Entretanto, o projeto não é voltado para inclusão do aluno surdo em salas comuns do ensino regular, conforme prioriza a LDB, pelo contrário, cria uma escola própria para surdos. O PL foi aprovado em 18 de setembro de 2018 e sancionado pelo governo municipal no dia 31 de janeiro de 2020, Lei nº 3.767/2020.

Considerações Finais

O objetivo do nosso trabalho foi analisar as abordagens acerca do currículo, levando em consideração a inclusão da comunidade surda. Por sua vez, elencamos como objetivos específicos descrever as principais abordagens acerca do currículo, fazer alguns apontamentos sobre o currículo, a Língua Brasileira de Sinais – Libras e a comunidade surda e, por fim, analisar quatro propostas legislativas acerca da inclusão da disciplina de Libras no currículo escolar.

A bibliografia consultada aponta para as transformações acerca das concepções de currículo, desde as teorias tradicionais até as teorias pós-críticas, de uma concepção determinista e colonizadora para uma concepção inclusiva e flexível que reconhece as diferenças subjetivas e intersubjetivas.

Os autores consultados apresentam uma concepção de comunidade e cultura surda que se distanciam, em parte, das concepções tradicionais, tendo em vista que não se assentam numa visão territorialista. Pelo contrário, dizem respeito às teias de significado construídas e materializadas através de uma língua própria, a Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Os resultados apontam para a existência de Projetos de Lei que propõem, dentro das suas singularidades, a inclusão da Libras e, por sua vez, da comunidade surda no currículo escolar. São proposições a nível nacional, estadual e municipal. Os projetos a nível federal foram arquivados, sob a justificativa de injuridicidade, o que requer maior aprofundamento e análise. Por seu turno, o PL da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará encontra-se em tramitação. Já o PL do Município de Mossoró/RN foi aprovado e sancionado no início de 2020 e encontra-

-se em vigor.

Tais projetos trazem à baila uma noção de currículo pós-crítica através da qual se propõe a inclusão dos saberes, da língua e da cultura da comunidade surda no currículo escolar, principalmente, no ensino regular. Isso nos remete à necessidade de políticas públicas para inclusão da aluna e do aluno surdo na escola, o que perpassa o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras como elemento indispensável ao currículo em todos os níveis e modalidades de ensino.

Por fim, entendemos que reconhecer a comunidade surda e sua luta para a inclusão dos alunos e alunas surdas na escola, é o passo inicial para que os mesmos sejam compreendidos para além do paradigma patológico, de modo que sejam reconhecidos como sujeitos em sua totalidade, sua língua, sua cultura e saberes. Isso só se efetivará quando pudermos também falar/sinalizar acerca de um currículo verdadeiramente inclusivo que, por sua vez, possibilitará a inclusão efetiva do aluno e aluna surda no ensino regular.

Referências

ALBRES, Neiva de Aquino; SARUTA, Moryse Vanessa. **Programa Curricular de Língua Brasileira de Sinais para Surdos**. São Paulo: IST, 2012.

BIGOGNO, Paula Guedes. **Cultura, Comunidade e Identidade Surda: O que querem os Surdos?** 2012. 18 f. TCC - Curso de Ciências Sociais, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Sur l'État. Cours au Collège de France (1989-1992)**. Paris: Raisons d'Agir/Seuil, 2012.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei nº 562/2019, de 07 de fevereiro de 2019. **Estabelece o ensino do conhecimento básico de Libras no currículo do ensino fundamental e médio escolar**. Brasília, Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2191478>. Acesso em: 27 fev. 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei nº 2040/2011, de 17 de agosto de 2011. **Para Estabelecer Condições de Oferta de Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), em Todas As Etapas e Modalidades da Educação Básica**. Brasília. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=515874&ord=>. Acesso em: 27 fev. 2020.

CÂMARA DOS VEREADORES DE MOSSORÓ. Câmara dos Vereadores. Constituição (2020). **Escola de Educação Bilíngue Para Todos nº 3.767/2020**, de 31 de janeiro de 2020. Mossoró, CE, Disponível em: <http://blogcarlossantos.com.br/mossoro-ganha-educacao-bilingue-para-surdos/%3E>. Acesso em: 27 jan. 2020.

COHEN, A.P. **The symbolic construction of community**. London: Tavistock, 1985.

FELIPE, T. A. **Libras em contexto: curso básico: livro do estudante**. 7. ed. Rio de Janeiro: Libras editora gráfica, 2006.

FREIRE, Geiza Ferreira, VIEIRA, Demóstenes Dantas. Reflexões sobre o currículo: das teorias tradicionais às teorias pós-críticas. **Anais do VI Congresso Nacional de Educação 2019**. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA2_ID11859_26092019205143.pdf. Acesso em: 03 fev. 2020.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Ltc, 2008.

GONÇALVES, Natalia. **Estudos Culturais e Currículo Multicultural: validando as vozes dos alunos**. Revista Digital. Buenos Aires - Año 17 - Nº 170 - Julio de 2012.

LEMOS, C.t. A (Re)Construção do Conceito de Comunidade como Um Desafio à Sociologia da Religião. **Estudos de Religião**, [s.l.], v. 23, n. 36, p.201-216, 30 jun. 2009. Instituto Metodista de Ensino Superior.

LOPES, Alice C. **Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar**. In: **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

MORIN, E. **O paradigma perdido: a natureza humana**. Lisboa: Europa-América, 1973.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e Educação de Surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SACRISTÁN, J.G; PÉREZ GÓMES, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Art-Med, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. **O currículo como fetiche – a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. -1. reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVEIRA, Carolina Hessel. **O currículo de língua de sinais na educação de surdos**. 2006. 135 f. Tese (MESTRADO) - Curso de Programa de Pós Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

TÖNNIES, F. **Comunidad y asociación**. Barcelona: Península, 1979.

Recebido em 24 de março de 2020.
Aceito em 17 de março de 2021.