

Ana Regina Souza Campello  
José Arnor de Lima Junior

ORGANIZAÇÃO



Série Livro-Texto



## Visibilidade da Libras

Reconhecimento, negociação  
e organizações Surdas

Ana Regina Souza Campello  
José Arnor de Lima Junior

ORGANIZAÇÃO

## Visibilidade da Libras

Reconhecimento, negociação  
e organizações Surdas

Universidade Federal de Pernambuco

Reitor: Alfredo Macedo Gomes

Vice-Reitor: Moacyr Cunha de Araújo Filho

Pró-Reitoria de Graduação

Pró-Reitora: Magna do Carmo Silva

Diretora: Fernanda Maria Ribeiro de Alencar

Editora UFPE

Diretor: Junot Cornélio Matos

Vice-Diretor: Diogo Cesar Fernandes

Editor: Artur Almeida de Ataíde

Comitê de avaliação

Adriana Soares de Moura Carneiro, Ana Célia Oliveira dos Santos, Andressa Suely Saturnino de Oliveira, Arquimedes José de Araújo Paschoal, Assis Leão da Silva, Ayalla Camila Bezerra dos Santos, Chiara Natercia Franca Araujo, Deyvylan Araujo Reis, Djailton Cunha, Flavio Santiago, Hyana Kamila Ferreira de Oliveira, Isabel Cristina Pereira de Oliveira, Jaqueline Moura da Silva, Jorge Correia Neto, Keyla Brandão Costa, Luciana Pimentel Fernandes de Melo, Márcia Lopes Reis, Márcio Campos Oliveira, Márcio Vilar França Lima, Maria Aparecida Silva Furtado, Maria da Conceição Andrade, Michela Caroline Macêdo, Rodrigo Gayger Amaro, Rosa Maria Oliveira Teixeira de Vasconcelos, Shirleide Pereira da Silva Cruz, Tânia Valéria de Oliveira Custódio, Waldireny Caldas Rocha

Editoração

Revisão de texto: Aline Florêncio de Almeida; Felipe Casado de Lucena;

Fabiola Barreto Gonçalves; Mariangela Garcia Lunardelli;

Tiago da Silva Ribeiro; Wilka Karla Martins do Vale

Projeto gráfico: Ildembergue Leite

Diagramação: Caio César Abreu Pessoa de Albuquerque

EDITORA ASSOCIADA À  
 Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

---

V831 Visibilidade da Libras [recurso eletrônico] : reconhecimento, negociação e organizações Surdas / organização : Ana Regina Souza Campello, José Arnor de Lima Junior. – Recife : Ed. UFPE, 2025.  
1 recurso online (260 p. :il.). – (Série Livro-Texto)

Vários autores.

Inclui referências.

ISBN 978-65-5962-279-5 (online)

1. Surdos – Educação. 2. Língua brasileira desinais. 3. Educação inclusiva.  
4. Educação bilíngue. 5. Surdos – Meios de comunicação. I. Campello, Ana Regina Souza (Org.). II. Lima Junior, José Arnor (Org.). III. Título da série.

371.912

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2025-019)

---

Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons  
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.



## SÉRIE LIVRO-TEXTO

A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), pautada pelos princípios da democracia, da transparência, da qualidade e do compromisso social, assume a Educação Superior como um bem público e um direito de todas e todos. Nesse sentido, estimula a melhoria das condições do trabalho docente, a inserção de metodologias de ensino inovadoras e a articulação dos conhecimentos teóricos e práticos nas diferentes áreas do saber como instrumentos de promoção de uma formação científica, humanística e artística que prepare nossos estudantes para a intervenção na realidade, segundo o compromisso com o desenvolvimento integral e sustentável, a equidade e a justiça social. Assim, a UFPE, por intermédio da Pró-Reitoria de Graduação e da Editora UFPE, oferta à comunidade acadêmica e à sociedade mais uma seleção da Série Livro-Texto, com o objetivo de contribuir para a formação da biblioteca básica do estudante de graduação e para a divulgação do conhecimento produzido pelos docentes desta Universidade. Em busca de uma melhor dinâmica para o recebimento de originais, este edital (Edital simplificado nº 22/2022 de incentivo à produção e publicação de livros digitais) estabeleceu janelas de submissão em momentos

distintos, oportunizando uma melhor organização por parte dos agentes envolvidos na elaboração e na edição desses materiais. Os livros selecionados, que contemplam diferentes áreas do saber, representam o esforço de discentes (de graduação e pós-graduação) e servidores (docentes e técnicos) e da gestão da Universidade em prol da produção, sistematização e divulgação do conhecimento, um de seus principais objetivos.

**Alfredo Macedo Gomes**

Reitor da UFPE

**Moacyr Cunha Araújo Filho**

Vice-Reitor da UFPE

**Magna do Carmo Silva**

Pró-Reitora de Graduação (Prograd)

**Fernanda Maria Ribeiro de Alencar**

Diretora da DIFI/Prograd

## SUMÁRIO

Apresentação 9

1. Constituição dos saberes docentes por um Professor Surdo 13  
Adriana Moreira de Souza Corrêa  
José Arnor de Lima Júnior
2. Ensino de História Sinalizado: Libras, Bilinguismo e Inclusão 34  
Joyce Bruna da Silva  
José Arnor de Lima Junior
3. Ensino de Língua Portuguesa para Surdos em perspectiva Bilíngue a partir do gênero textual Fábula 58  
Erliandro Félix da Silva  
Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz

4. Jogo didático na disciplina Libras aos alunos surdos de 5º ano de ensino fundamental do INES 86  
Ana Regina e Souza Campello  
Luciane Rangel Rodrigues  
Vanessa Alves de Sousa Lesser
5. Alfabetização e Letramento na aquisição da Libras como L1 da criança surda: interfaces com a cultura e a identidade 108  
Leandra Raposo da Rocha  
Valquíria Ferreira Ribeiro
6. “Cenas Surdas Potigüares”: relato de uma atividade avaliativa que se tornou projeto 129  
Sédina dos Santos Jales Ferreira  
Simone Patrícia Soares de Souza  
Laralis Nunes de Sousa Oliveira
7. O perfil d@s alun@s surd@s ingressantes do Curso de Formação Continuada: Tradução e Interpretação de Libras do Instituto de Educação e Ensino de Libras na modalidade de educação a distância 156  
Débora Gonçalves Ribeiro Dias  
Ana Regina e Souza Campello  
José Arnor de Lima Júnior
8. A qualificação do Intérprete de Libras e sua atuação no Espaço Educacional 175  
Nahla Yatim  
Ana Regina e Souza Campello

9. Um olhar sobre o método e a atuação tradutória em Libras-Língua Portuguesa no Projeto Pernambuco de Arte Surda UFPE 197  
Thiago César de Araújo Aquino  
Roberto Carlos Silva dos Santos  
Lindilene Maria de Oliveira  
José Arnor de Lima Júnior
10. O Texto do Surdo da L1 para L2: uma análise descritiva na perspectiva da interlíngua 210  
Indira Simionatto Stedile Assis Moura  
Cristiane Araújo de Britto  
Francisco José dos Santos Neto  
Juliana Alves da Fonseca
11. Tipos de Empréstimos da Libras: Movimentos das Mãos 237  
Myrna Salerno Monteiro
- Sobre as autoras e os autores 256

## Apresentação

Temos o prazer de lançar o primeiro livro digital que foi selecionado através do edital da UFPE intitulado de “Visibilidade da Libras: reconhecimento, negociação e organizações Surdas”. É na leitura onde os diferentes autores e suas epistemologias se alinham com as disciplinas, a saber: Fundamento de Libras, Curso de Pós-Graduação e da Pedagogia e outras licenciaturas. Cada capítulo deste livro é um caixa de pandora cheio de conhecimento construído, palavras e sinais que foram os frutos de reflexões e de experiências cotidianas. E para folhear cada capítulo precisa refletir ao alcance do resultado da pesquisa, desenvolvendo-se através do ato e do hábito da releitura visual das atividades laborais de cada autores. O livro digital deve explicar a si próprio, as referências à sua própria formação, com explicações e justificativas. Cada capítulo exerce o prazer e é a que estimula o espírito, o sentido a que ela é direcionada, especialmente na formação dos educadores, professores, alunos (em parceria) e intérpretes e tradutores da área de Língua de Sinais.

Mas para obter os conhecimentos na apropriação cultural e linguístico, para dela usufruir, faz-se necessário um aprendizado específico, tolerante e consciente, um hábito a ser desenvolvido

e cultivado, mantido e exercitado. É imperativo colher as experiências compartilhadas e epistemológicas (que é a construção de conhecimento apropriado de acordo com a cultura e das áreas envolvidas). Apresentamos as categorias dos capítulos construídos, a saber: Educação de Surdos, Interpretação e Tradução e Linguística de língua de Sinais elaborados pelos autores: a) Educação de Surdos – “Constituição dos saberes docentes por um Professor Surdo”, dos autores Adriana Moreira de Souza Corrêa e José Arnor de Lima Junior que buscam discutir as experiências formativas que contribuíram na construção dos saberes docentes por um professor surdo de Língua Brasileira de Sinais (Libras) que atua na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Para tanto, partimos das memórias de um dos autores e analisamos estas reflexões à luz das discussões envidadas na perspectiva dos saberes docentes por Tardif (2002) e de Imbernón (2006); “Ensino de História Sinalizado: Libras, Bilinguismo e Inclusão”, dos autores Joyce Bruna da Silva e José Arnor de Lima Junior que abordaram a metodologia diferenciada que atenda as especificidades necessárias para o ensino de alunos Surdos já trabalhado anteriormente e sua aplicabilidade estabelece um modelo de contextualização explorado a partir de diversos contextos históricos, empregados no plano curricular da disciplina de História; “Ensino de Língua Portuguesa para Surdos em perspectiva Bilíngue a partir do gênero textual Fábula”, dos autores Erliandro Félix da Silva e Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz, que abordaram a reflexão sobre a importância do desenvolvimento de atividades formativas que considerem a construção de uma educação para surdos formadora e libertadora (FREIRE, 2019). Essa educação deve se pautar na contextualização dos conteúdos, no respeito e na valorização da Comunidade Surda, por meio do ensino bilíngue, tendo a Libras como a primeira língua ou L1 e a Língua Portuguesa escrita como a segunda língua ou L2 (BRASIL, 2005; 2021); “Jogo didático na disciplina Libras aos alunos surdos de 5º ano de ensino fundamental do INES”, das autoras Ana Regina Campello, Luciane Rangel Rodrigues e Vanessa Sousa Lesser que abordaram de como os jogos alcançaram seu objetivo, como no estímulo do autoconhecimento, da autoestima, da autodescoberta, da compreensão e

recepção das informações, que são as metas importantes na construção da vida e do orgulho de ser surdo. Apesar da dificuldade da interpretação de leitura da Língua Portuguesa, mas isso não é um dos impedimentos do seu acesso a sua segunda língua. A dificuldade é do domínio de conhecimento acerca dos conteúdos e estes podem ser sanados se implementarem nos conteúdos das interdisciplinares; “Alfabetização e Letramento na aquisição da Libras como L1 da criança surda: Interfaces com a cultura e a identidade” das autoras Leandra Raposo da Rocha e Valquiria Ferreira que na pesquisa buscaram as práticas educativas que atribuam sentidos à aprendizagem da Libras e também da leitura e da escrita de textos na estrutura da língua portuguesa no processo de alfabetização e letramento; “Cenas Surdas Potiguares”: Relato de uma atividade avaliativa que se tornou projeto” dos autores Sédina dos Santos Jales Ferreira, Simone Patrícia Soares de Souza e Laralis Nunes de Sousa Oliveira, das quais tinham por objetivo relatar a experiência vivenciada pelos autores na realização da atividade final de uma disciplina de pós-graduação A atividade final do componente, produção de um vídeo acadêmico aos moldes do “Programa Manuário”, do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), nos proporcionou a oportunidade de estudar sobre a vida de um dos mais icônicos personagens surdos do Rio Grande do Norte e dar visibilidade a sua história tanto a surdos como a ouvintes; “O Perfil d@s alun@s surd@s ingressantes do Curso de Formação Continuada: Tradução e Interpretação de Libras do Ieel – Modalidade Ead”, dos autores Débora Gonçalves Ribeiro Dias, Ana Regina e Souza Campello e Jose Arnor de Lima Junior que objetivaram conhecer a profissão na parte prática da interpretação e tradução de Libras – módulo Aprofundamento, e de instruir onde trabalhar nas universidades também na prefeitura entre outros; “A Qualificação do Intérprete de Libras e atuação no Espaço Educacional” das autoras Yahla Yatim e Ana Regina e Souza Campello que pesquisaram sobre a presença de intérpretes de língua de sinais e as consequências de sua qualificação, e pretendem discutir a qualificação dos intérpretes de Libras, com vistas a compreender as necessidades para a qualificação bem como seus impactos sobre a comunidade surda; “Um Olhar Sobre

o método e a atuação tradutória em Libras-Língua Portuguesa no Projeto Pernambuco de Arte Surda UFPE” dos autores Thiago Cézár de Araújo Aquino, Roberto Carlos Silva dos Santos, Lindilene Maria de Oliveira e José Arnor de Lima Junior que abordaram o trabalho objetivando compreender as possibilidades e limitações do método tradutório empregado pela equipe de intérpretes que atuaram no projeto Pernambuco de Arte Surda da UFPE. Trata-se de um trabalho que se insere nas reflexões sobre a prática e experiências tradutórias num contexto específico, cujos desafios serviram de fios condutores para sustentar a intencionalidade dos pesquisadores; “O Texto do Surdo da L1 para L2: uma análise descritiva numa perspectiva da Interlíngua”, dos autores, Indira Simionatto Stedile Assis Moura, Cristtiane Araújo de Britto, Francisco José dos Santos Neto e Juliana Alves da Fonseca, que objetivaram contribuir a “desestigmatização” da escrita em L2, frente a comunidade surda, uma vez que este público a muito desprestigia essa modalidade da língua majoritária. Tal desprestígio, em parte justifica-se, pois essa comunidade que por vezes lhe impuseram a escrever numa língua com a qual não se identifica culturalmente: a língua da comunidade ouvinte; “Tipos de Empréstimos da Libras: Movimentos das Mãos”, da autora Myrna Salerno Monteiro que descreve os empréstimos linguísticos do Português na Língua dos Sinais com especial atenção no Movimento das Mãos.

Cada capítulo também contribui no seu conteúdo grande parte dos fundamentos dos saberes, conhecimentos humanos e suas experiências cristalizadas. Além de seu valor social, cultural e língua, enriquece através da leitura do mundo e a quem dele constitui reflexão do exercício da profissão como se adentra em cada categoria do livro digital à comunidade acadêmica e às pessoas surdas.

Boa leitura!

Prof. Esp. José Arnor de Lima Junior (UFPE)

Profa. Dra. Ana Regina e Souza Campello (DESU/INES)

1.

## Constituição dos saberes docentes por um Professor Surdo

Adriana Moreira de Souza Corrêa  
José Arnor de Lima Júnior

### Introdução

O capítulo em tela busca discutir as experiências formativas que contribuíram na construção dos saberes docentes por um professor surdo de Língua Brasileira de Sinais (Libras) que atua na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Para tanto, partimos das memórias de um dos autores e analisamos estas reflexões à luz das discussões envidadas na perspectiva dos saberes docentes por Tardif (2002) e de Imbernón (2006).

Logo, esta pesquisa se configura como um estudo (auto)biográfico tecido através das memórias de um professor surdo e traduzido em texto escrito por uma investigadora ouvinte. Nesse sentido, tratam-se de análises que perpassam a interação entre os pesquisadores para desvelar os sentidos, sentimentos e significados construídos no processo formativo de ser professor surdo.

Isso implica dizer que a perspectiva de (auto)biografia adotada assemelha-se e ao mesmo tempo distancia-se da metodologia empregada por Nicochelli e Di Giorgi (2022) e por Ramos, Zaqueu-Xavier e Arantes (2022): assemelha-se pelo fato de um dos

pesquisadores ser autor da narrativa analisada e distancia-se tendo em vista que os autores anteriormente referenciados são ouvintes e partilham com os leitores as experiências perpassadas pelo uso da Língua Portuguesa. No caso deste escrito, temos a parceria de pesquisa entre um pesquisador surdo (usuário da Libras como primeira língua<sup>1</sup>) e uma ouvinte (usuária de Língua Portuguesa como primeira língua) que construíram juntos este capítulo.

Consideramos que a reflexão presente neste escrito é necessária porque a experiência escolar e formativa do surdo difere daquela vivenciada pelo ouvinte, à medida que as marcas da diferença linguística entre o surdo e o ouvinte tornam-se evidentes e influenciam neste processo. Assim, ao passo que o estudante ouvinte, geralmente, é educado por professores ouvintes que compartilham com ele da sua língua e cultura, com o surdo que estudou em escolas e universidades inclusivas, o processo é diferente, pois, na maioria das vezes, ele deparou-se com professores que restringiram o uso da Libras ao trabalho da mediação linguística realizada pelo Tradutor Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (TILSP).

Dessa maneira, considerando que são vários os saberes que constituem o professor, buscamos refletir sobre este processo de construção de ser docente surdo, de Libras, através de experiências formativas ministradas entre a Libras e a Língua Portuguesa.

Esse capítulo, portanto, constitui-se em uma pesquisa narrativa, com dados analisados qualitativamente. Organizamos este capítulo em quatro seções que se guiam a introdução: a primeira aborda a educação de surdos, envolvendo as questões históricas da educação de surdos e a discussão constituição de saberes dos educadores, a segunda descreve a abordagem metodológica utilizada, a terceira discorre sobre a trajetória formativa deste educador, analisando-a à luz da teoria. Por fim, temos as considerações finais.

---

1 Entendemos primeira língua como aquela que representa a identidade cultural do usuário. Pode coincidir com a primeira língua aprendida por ele ou não. Sendo assim, corresponde ao sistema linguístico utilizado nas interações usuais desta pessoa e, conseqüentemente, com o qual ele se identifica e se integra social e culturalmente.

## Educação de surdos: da história oficial à experiência pessoal

Antes de discorrermos sobre as experiências do pesquisador, é relevante pontuar algumas questões sobre o processo de ensino de surdos de modo a situar o leitor na história e na legislação vigente que perpassou as vivências relatadas.

A história da educação de surdos tem os principais momentos registrados a partir do século XVI, quando o monge Pedro Ponce desenvolveu um método de educação de surdos que objetivava o ensino da fala e da escrita (Moura, 2000). Posteriormente, outros educadores criaram e defenderam abordagens de educação de surdos como o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo.

O Oralismo, de acordo com a autora supracitada, é um método que se baseia em muitas abordagens que tinham em comum o objetivo de reabilitar a fala e a proibir o uso da Língua de Sinais. Goldfeld (2002) explica que o Oralismo se baseia na estimulação auditiva, no desenvolvimento de técnicas de leitura orofacial e outras formas que possibilitem o entendimento da fala pelo surdo e, com isso, a sua integração na comunidade de ouvintes. Contudo, devido a ênfase dada ao aprendizado da fala, outros aspectos da vida do surdo são desconsiderados e em muitos casos, este estudante nem aprende Libras nem a Língua Portuguesa na modalidade oral. Desse modo, a centralidade desta abordagem é pautada na reabilitação da fala mesmo que, para isso, outros aspectos do desenvolvimento humano sejam desconsiderados.

A Comunicação Total é descrita por Moura (2000) como intermediária entre o Oralismo e o Bilinguismo. Conforme explica Goldfeld (2002), é uma filosofia que permite o uso da Língua de Sinais, todavia, com o preceito de utilizar quaisquer métodos para a comunicação. Isso reduz este sistema linguístico visual-espacial a uma das possibilidades de interação com o surdo e que deveria ser utilizado, principalmente, como suporte ao desenvolvimento e compreensão da fala.

Devido aos resultados insatisfatórios dos métodos anteriores e aos movimentos culturais o bilinguismo ganhou força e passou a ser considerado na educação de surdos. Esta filosofia educacional pauta-se na percepção que os surdos devem ser bilíngues, ou seja,

devem desenvolver a língua de sinais e a língua oral do país, principalmente na modalidade escrita (Goldfeld, 2002). Neste sentido, a abordagem reconhece a singularidade linguística do surdo e a coloca na centralidade do processo de formação e de aprendizagem.

Atualmente, os documentos que versam sobre a educação de surdos, tais como a Lei da Libras nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) que regulamentam a esta legislação e a Lei nº 14.191/2021 (BRASIL, 2021), que altera a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), têm em comum a referência à abordagem bilíngue garantindo o uso da Libras pelos surdos. Entretanto, na escola, dois paradigmas educacionais fundamentam as práticas realizadas pelas instituições de ensino: a integração e a inclusão.

Carvalho (2014, p. 68) explica que: “no modelo organizacional que se construiu sob a influência do princípio da integração, os alunos deveriam adaptar-se às exigências da escola e, no da inclusão, a escola é que deve se adaptar às necessidades dos alunos”. Assim, entendemos que incluir é mais do que aceitar a presença do estudante que necessita de suportes diferenciados que garantam as mesmas condições de aprendizagem disponibilizadas aos demais, é preciso fazê-lo sentir parte e inserir-se nas atividades proporcionadas pela escola.

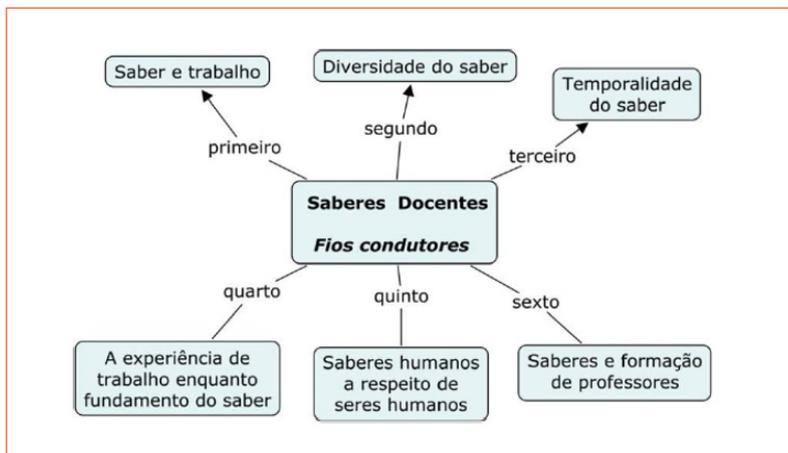
Sobre a experiência escolar do pesquisador-narrador cuja memória é refletida neste texto, Lima-Júnior, Corrêa e Silva (2022) explicam que este surdo vivenciou práticas integradoras durante quase toda a educação básica, à medida que estudou em salas sem o TILSP e que, predominantemente utilizavam a Língua Portuguesa. Apenas nos anos iniciais do ensino fundamental ele recebeu uma educação bilíngue, com o uso da Libras, da Língua Portuguesa na modalidade escrita e com o desenvolvimento de recursos e práticas que valorizavam a sua experiência visual.

A partir destas experiências, entendemos que nesta etapa da educação básica foram desenvolvidos saberes sobre a docência que, predominantemente, inclinavam o pesquisador-narrador para as práticas integradoras.

Todavia, entendemos que as experiências anteriores é apenas um dos múltiplos fios que tecem os saberes necessários à docência. Por

serem plurais, os saberes docentes são tecidos por vários fios condutores como indica Tardif (2002) e, para sintetizá-los, Grützmann (2019) construiu o esquema da Figura 1:

FIGURA 1 | Fios condutores na perspectiva de Tardif



FONTE: Grützmann (2019).

A autora explica que o primeiro fio, saber e trabalho é intencional e tecido na construção dos conhecimentos na prática e que emergem das condições e situações vivenciadas pelo professor, logo, ele traz “as marcas da ação, pois ele é produzido e moldado no e pelo trabalho” (Grützmann, 2019, p. 11).

O segundo fio é a diversidade do saber, que faz referência à pluralidade de competências e habilidades necessárias para ensinar. Ele relaciona-se “ao seu saber, como o seu próprio conhecimento e ao seu saber ensinar, aos programas e currículos, bem como os livros didáticos que lhe são disponibilizados, a experiência adquirida com a prática cotidiana e a formação inicial e continuada” (Grützmann, 2019, p. 11-12).

O terceiro fio é a temporalidade do saber e remete à construção dos saberes ao longo do tempo e das vivências em situações que discutem a educação ou de práxis. Em outras palavras, é um saber oriundo da experiência pessoal e profissional.

O quarto fio é experiência de trabalho enquanto fundamento do saber e caracteriza-se pela resignificação e categorização do saber, ou seja, na seleção de saberes privilegiados pelos professores e daqueles que são de pouco uso ou considerados com menor relevância na sua prática. Ao tratar sobre esses saberes Grützmann (2019, p. 12) explica que “Alguns são privilegiados, pois os professores percebem que têm uma utilidade mais acentuada, desta forma, são hierarquizados em relação a suas funções no ensino.” Logo, consiste em uma apreciação pessoal e categorização de saberes que ocorre em função da sua experiência e objetivo da educação.

O quinto fio remete aos saberes humanos a respeito de seres humanos e fundamenta-se no caráter relacional da profissão de professor que ocorre na interação com outros educadores, com a comunidade e com os estudantes. Desse modo, estes saberes se moldam a partir destas interações e trazem características relacionadas às condições e às relações desenvolvidas no âmbito da educação.

O sexto fio, saberes e formação de professores, concebe a profissão docente pela interligação entre os saberes adquiridos, a formação e as condições de trabalho.

Tardif (2002) explica ainda que a formação do professor inicia antes do ingresso em um curso de formação e perpassa o uso e reflexão sobre as práticas, programas, material didático e troca de experiências com outros educadores, o que ocorre no decorrer da sua vida profissional. O autor propõe um modelo tipológico de saberes docentes que pode ser observado no Quadro 1.

**QUADRO 1** | Tipologia dos saberes docentes na perspectiva de Tardif (2002)

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais

Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

FONTE: Tardif (2002).

Notamos, assim, que os saberes que os professores utilizam para desempenhar a docência são variados, construídos em vários espaços sociais, em momentos de interação com outros educadores, com a comunidade escolar. Eles são frutos da aprendizagem formal e informal e das experiências construídas no decorrer da sua vida.

Imbernón (2006) elenca cinco eixos que contribuem para a formação do professor: 1) a reflexão sobre a teoria e a prática que acontece na própria ação docente; 2) a socialização de experiências entre os educadores; 3) a formação voltada para o desempenho de uma função ou projeto de trabalho; 4) a reflexão crítica sobre o trabalho e as suas funções; 5) a construção coletiva de um projeto de trabalho visando a qualificação de uma instituição de ensino.

Diante disso, é relevante refletir sobre a constituição destes saberes e da sua formação na perspectiva de um professor surdo que, durante a sua vida escolar, foi submetido a práticas integradoras, com o uso de métodos voltados para o ensino de ouvintes. Por isso, entendemos que empreender uma pesquisa narrativa, pautada na escrita de si é relevante para discorrer sobre a temática porque, de acordo com Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 373) ela “é considerada como dispositivo mediante o qual a pessoa que escreve é levada a refletir sobre seu percurso de formação formal, não-formal e informal.”. Estes espaços, por sua vez, conforme apresenta o Quadro 1, são essenciais para a constituição do fazer docente.

## Percurso metodológico

Uma pesquisa narrativa, do tipo (auto)biográfica, contribui para o processo de reflexão do educador sobre a sua trajetória e sobre as perspectivas de aprendizagem durante a carreira, isso porque, segundo Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 372):

A centração no indivíduo como agente e paciente, agindo e sofrendo no seio de grupos, conduz cada vez mais a se investigar em Educação a estreita relação entre aprendizagem e reflexividade autobiográfica. Sendo essa última considerada enquanto a capacidade de criatividade humana para reconstituir a consciência histórica das aprendizagens realizadas ao longo da vida.

Diante do exposto, a reflexividade autobiográfica foi empregada para que o professor-narrador pudesse discorrer sobre as experiências diversas que geraram os conhecimentos e a resignificação de saberes que fundamentam sua prática docente. Sobre isso, Ramos, Zaqueu-Xavier e Arantes (2022, p. 326) explicam que esta prática é profícua à medida que:

Narrar é discorrer uma história para o outro. Narrar-se é contar nossa história ou uma outra da qual estamos, estávamos ou nos sentimos personagens. O ato de narrar e produzir narrativas pode ser, portanto, um modo possível de expressar nossas subjetividades, afetos, devires e lócus para produções de mundo e de nós mesmos.

Contudo, no processo da pesquisa autonarrativas, é preciso estar atento aos aspectos que precisam ser evidenciados nos relatos e nas pesquisas que fundamentam os fatos selecionados para compor a discussão. Sobre isso, Bossle e Molina-Neto (2009, p. 377) advertem que:

A pesquisa autonarrativa fundamenta-se na descrição, reflexão e introspecção tanto intelectual quanto emocional do narrador (em sintonia com autores escolhidos por ele dentro de um contexto sociocultural para interlocução teórica) e do leitor/interlocutor da narrativa.

Conhecer este processo é relevante para entendermos que a pesquisa (auto)narrativa insere-se nas pesquisas qualitativas (Santos; Estevam; Martins, 2018) e que, portanto, os dados fazem

sentido considerando um contexto historicamente situado que dificilmente poderá ser replicado porque está marcado pelas subjetividades, as condições de determinado momento histórico e social e as escolhas de cada partícipe do evento narrado.

Assim, pensar na pesquisa autobiográfica em educação implica em rememorar os momentos que contribuíram para a constituição pessoal e profissional, analisando o momento histórico em que ocorreram e entender como eles contribuíram para a manutenção ou a modificação das situações analisadas. Dessa forma, apesar de serem singulares, concordamos com Abrahão (2003, p. 81) que este tipo de pesquisa pode contribuir com a educação porque “As narrativas permitem, dependendo do modo como nos são relacionadas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias de nossos informantes”.

A seguir, abordaremos a trajetória formativa para a docência a partir do relato do pesquisador-narrador-surdo.

### Trajетória formativa do professor surdo

Antes de discorrermos sobre a formação para a docência, abordaremos informações que situem o leitor sobre as experiências educacionais anteriores do autor da narrativa. O pesquisador-narrador é um surdo, com pais ouvintes e que teve a sua infância e parte da adolescência marcada pela frequência em atendimentos de reabilitação da fala. Aos 13 anos ele buscou grupos que utilizavam a Libras e deixou os atendimentos clínicos. O uso desta língua de sinais era permitido em sua casa, mas, por muitos anos, foi negada como língua de instrução nas práticas educacionais. (Lima-Júnior; Corrêa; Silva, 2022).

Sua trajetória escolar, durante a educação básica, foi marcada por atividades de ensino mediadas por professores ouvintes. Somente nos anos iniciais do ensino fundamental foi possível vivenciar práticas educacionais que priorizavam a Libras e a experiência visual, contudo, a interação por meio desta língua era planejada por um professor ouvinte (Lima-Júnior; Corrêa; Silva, 2022). Sobre a importância dos saberes vivenciados na escola para a formação

do professor, Chaves (2006, p. 166) afirma que: “[...] somos definitivamente marcadas pela instituição escola. Nela forjamos parte importante de nossa subjetividade e ali entramos em contato com modelos com base nos quais vamos instituir, criar, fundar nossa identidade profissional”.

Diante do exposto, entendemos que as experiências escolares foram marcadas, prioritariamente, por um distanciamento entre a sua característica principal de interação com o mundo – a experiência visual – tendo em vista que não eram compartilhadas com os demais colegas de classe. Outro fator que marca este período é a busca por atendimentos complementares, na época chamado de reforço, que acontecia no contraturno das aulas. Os professores que ministravam este momento didático eram professores ouvintes, usuários de Libras e que, por isso, poderiam esclarecer as dúvidas sobre o assunto que foi trabalhado por meio da Língua Portuguesa na turma regular. (Lima-Júnior, Corrêa; Silva, 2022).

Em casa, com pais ouvintes, o modelo de surdo adulto surdo era inexistente, o mesmo ocorreu na escola. Diante disso, analisando a fonte de saber descrita por Tardif (2002) como saberes pessoais dos professores, entendemos que na família e na escola, predominaram o distanciamento entre o educador surdo e o estudante, bem como entre os pais ouvintes e o filho surdo. Essa diferença linguística e perceptual deixou marcas na concepção de educador e nas lembranças das práticas educativas que foram marcadas pela oralidade.

Aos 14 anos de idade, o espaço da associação de surdos constituiu-se como um *locus* de formação da identidade e também contribuiu para a sua escolha profissional. Neste ambiente, entre outras atividades, eram discutidas metodologias e práticas de ensino de Libras para ouvintes, assunto que despertou o seu interesse. Nas palavras deste professor:

Aos 14 anos eu comecei a frequentar a Associação de Surdos de Natal, a ASNAT, eu era muito jovem, mas o presidente da época permitiu que eu assistisse às discussões dos surdos – que eram instrutores – sobre as metodologias de ensino. Nesses momentos, eu aprendia e fazia anotações sobre o assunto. [...] essas discussões

aconteciam aos sábados à tarde e eram discutidos sinais, metodologias e comportamentos [do instrutor].

Esta etapa de construção informal de conhecimentos associa-se à constatação de Sousa (2005) ao afirmar que os professores, ao narrarem as suas histórias de vida, é possível notar que elas se articulam às vivências na família e nos grupos de convívio, como aconteceu na associação dos surdos.

No ano seguinte, houve o convite para contribuir no ensino de Libras em uma universidade particular de Natal/RN, de maneira informal devido a idade. Esta experiência foi enriquecedora, pois permitiu a ele colocar em prática as discussões vivenciadas na associação e, na condição de instrutor, circular no ambiente acadêmico. Nesta época, os saberes para o exercício da docência foram tecidos na ação, com as experiências vivenciadas, a partir das condições de trabalho e na relação com outros educadores e com os estudantes. Neste sentido, predominavam a convergência entre os saberes pessoais, os saberes provenientes dos programas de ensino (já que eram escassos os livros didáticos na época) e os saberes provenientes da sua própria experiência profissional.

Os 18 anos marcou o início da sua vida profissional. O primeiro trabalho formal foi oferecido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de São Gonçalo do Amarante/RN, cidade próxima à Natal/RN. Por ter formação, a nível médio, o cargo oferecido foi o de Instrutor de Libras, já que ao professor era exigida a formação a nível superior ou, excepcionalmente, a nível médio nas instituições de formação específicas, como os institutos de educação. As aulas funcionavam como uma atividade extraclasse, na qualidade de Política Afirmativa de uso e difusão da Libras, já que aconteciam nas próprias dependências da SEMEC. A função desempenhada era de ensino de Libras em um grupo formado por crianças e outro por pais e educadores.

Em 2001 houve uma mudança e a atuação enquanto instrutor passou a acontecer no Centro Estadual da Educação Especial (CEESP), uma instituição de apoio à inclusão que funciona em Natal/RN (Natal, 2015). A dinâmica para a participação no curso de Libras desta instituição acontecia da seguinte forma:

Na chegada inicial ao Centro, o aluno passa por um serviço de avaliação feito por psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, pedagogo e assistente social – que define como a instituição vai atender ao novo estudante. Esse aluno do AEE (Atendimento Educacional Especializado) tem que estar matriculado regularmente na escola comum. (Natal, 2015, *on-line*).

Deste modo, eram atendidos por este instrutor os estudantes surdos que, na avaliação inicial, fosse observada a necessidade de ensino de Libras que, geralmente, eram os surdos filhos de ouvintes. Sobre a prática docente nesta instituição, ele relata:

Eu ensinava sinais, para aumentar o vocabulário em Libras, e também discutia alguns temas em Libras para ampliar o conhecimento de mundo [...]. Eu usava esta metodologia porque os estudantes já eram usuários da Libras, então notei que não era preciso investir tempo em ensinar vocabulário e sim na compreensão de temas diversos por meio desta língua de sinais. Eu desenvolvia um trabalho semelhante àquele que eu fazia no SUVAG.<sup>2</sup>

Diante do exposto, entendemos que o início da sua trajetória docente requeria o conhecimento de metodologia de ensino deste sistema linguístico como primeira língua em turmas de surdos e conhecimentos voltados ao ensino de Libras como segunda língua para ouvinte (os responsáveis e educadores). Para tanto, na SEMEC e na CEEESP, ele recorria aos saberes tecidos nas experiências profissionais anteriores e na socialização de saberes ocorrida na ASNAT.

Neste mesmo ano, o Ministério da Educação (MEC) ofereceu um curso para a formação de instrutores de Libras que, na época, trabalhavam na área sem certificação profissional. Neste momento formativo, foi utilizado o livro *Libras em Contexto* como base para a formação de instrutores de Libras. Este material foi desenvolvido pela Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS) que, através do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, utilizou-o para a realização destes cursos em parceria com a Secretaria de Educação Especial (SEESP) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Felipe, 2007). Analisando o material disponível

---

2 Optamos por apresentar as informações em ordem cronológica, por isso, abordaremos as experiências no SUVAG posteriormente, tendo em vista que ocorreram em 2009.

na *internet* notamos que ele pode ser encontrado em duas versões: o livro do estudante<sup>3</sup> e o livro do professor<sup>4</sup>, este último com orientações didáticas que subsidiavam o planejamento da aula.

O curso teve carga horária de 120 horas, foi ministrado por uma professora multiplicadora que havia realizado o curso em Brasília/DF e designada para disseminar os conhecimentos construídos em um curso em Natal/RN. Conforme relata o pesquisador-narrador:

Após a aprovação no curso eu tinha uma certificação que me permitia ensinar Libras em diferentes espaços como a escola, prefeituras, cursos livres entre outros. Eu não conhecia o livro Libras em Contexto criado pela FENEIS e através dele mudei as minhas estratégias, principalmente aquelas ligadas à relação entre os sinais e as imagens porque tive a oportunidade de aprender uma nova forma de ensinar esta língua de sinais.

Este curso marcou o início da trajetória formativa específica para a Libras e possibilitou o contato com os saberes das seguintes fontes: formação profissional para o magistério, com a participação no curso e também com a socialização de práticas com outros educadores (durante as aulas do curso, nos intervalos, na manutenção de contato extraclasse entre outros); e com a análise dos programas dos livros didáticos, como o livro Libras em contexto e o material orientador para o seu uso.

O curso foi realizado com uma abordagem bilíngue, tendo a Libras como sistema linguístico utilizado nas interações em sala de aula e a língua portuguesa, na modalidade escrita, presente no livro do professor, no livro do estudante e outros materiais disponibilizados no curso. Deste modo, a aprendizagem foi efetiva, com a presença de um modelo de professor surdo que planejou e realizou atividades pautadas na experiência visual, na primeira língua do surdo e, assim, permitiu a construção de saberes provenientes da formação, possibilitando vivências no âmbito da educação que, posteriormente, foram apropriadas na sua prática educacional.

---

3 Disponível em: <http://www.librasgerais.com.br/materiais-inclusivos/downloads/libras-contexto-estudante.pdf> Acesso em: 01 abr. 2023.

4 Disponível em: <https://repositorio.faculadefama.edu.br/xmlui/handle/123456789/13?show=full> Acesso em: 01 abr. 2023.

A formação universitária para a docência foi iniciada em 2004, em um curso de Pedagogia oferecido por uma faculdade privada localizada em Natal/RN. Durante este período de formação, a integração foi a prática predominante, tendo em vista que os professores surdos e os TILSPs inexistiam neste ambiente. As aulas foram ministradas em Língua Portuguesa e, para acompanhá-las, a leitura labial e o auxílio dos colegas nos registros escritos foram fundamentais. Em outras palavras, o próprio surdo deveria buscar alternativas para a sua aprendizagem.

Em 2006 houve uma iniciativa salutar de formação de professores de Libras nas universidades federais brasileiras com a oferta do curso de Letras-Libras. De acordo com Quadros e Stumpf (2015), o curso teve como objetivo a formação de profissionais para atuação na educação básica e nos cursos de ensino superior para subsidiar o disposto no 5.626/2005, que garante a inclusão destes estudantes e, para isso, prevê, entre outras ações, a formação de professores de Libras. Segundo as autoras:

Estes cursos foram oferecidos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na modalidade a distância, como projeto especial com aporte financeiro da Secretaria de Educação à Distância (SEAD) e Secretaria de Educação Especial (SEESP) do (MEC) em 2006 (Quadros e Stumpf, 2015, p. 10).

Esta formação foi cursada por ele no polo da Universidade Federal do Ceará (UFC) entre 2006 e 2010. Ainda conforme as autoras supracitadas, este curso foi realizado com material específico, com versão em Libras e em Língua Portuguesa, com professores surdos e ouvintes no corpo docente sendo, estes últimos, compostos por sinalizantes<sup>5</sup> e não sinalizantes. Quando um professor não sinalizante era selecionado para ministrar aulas neste curso, havia a mediação linguística de uma equipe de TILSPs. Sobre a metodologia do curso, Quadros e Stumpf (2015, p. 23) explicam que:

As situações de aprendizagem oferecidas neste curso objetivavam desafiar os alunos, a partir dos conhecimentos das áreas de Letras de

---

5 Sinalizante se refere ao professor proficiente em Libras.

modo geral, compreender o processo de aquisição de uma segunda língua e mobilizar as competências necessárias para a sua atuação profissional mediadas pela Libras e, quando possível, pelo Português.

Diante do exposto, esta formação contribuiu para a vivência, análise e socialização de práticas de ensino de Libras, com materiais, discussões, atividades e avaliações realizadas nesta língua, em uma perspectiva bilíngue e inclusiva, que valorizava a língua de sinais como mediadora da construção de saberes. Desse modo, apesar da formação em Pedagogia fornecer bases teóricas para a sua prática, foi o Letras-Libras que permitiu a relação entre os saberes da formação para o magistério e os saberes da prática. O pesquisador-narrador compara ainda o curso de Letras-Libras à formação oferecida pelo MEC em 2001 ao afirmar que:

No curso de instrutor [cursado em 2001] eu aprendi ensinar os sinais, a Libras, a gramática, a expressão facial e aspectos teóricos, mas, no curso Letras Libras tinham várias disciplinas [...] que me permitiram aprofundar o conhecimento desta língua e relacionar os aspectos teóricos à minha prática.

Esta formação favoreceu também a atuação profissional como tutor do polo que funcionava no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) de Natal/RN, dos estudantes da segunda turma de licenciandos em Letras Libras oferecida por este programa.

O curso Letras Libras abriu o meu olhar para diversos temas que antes eu desconhecia. Além dos conhecimentos, aumentou o meu sentimento de pertencimento à carreira docente. Eu confirmei que esta era a minha vocação. [...] A minha formação como tutor iniciou enquanto eu ainda era estudante do curso. A observação do meu tutor me proporcionou conhecimentos que eu utilizei quando passei a ocupar esta função. Eu lembrava das posturas e das práticas do tutor e buscava seguir os seus passos.

É relevante ressaltar que a mesma modalidade de ensino da graduação cursada foi aquela na qual o professor atuou enquanto tutor, ou seja, na Educação à Distância (EAD) e que a composição do corpo docente, o material utilizado, as atividades propostas e a avaliação realizada seguiam os moldes daqueles cursados por ele.

Logo, os saberes da formação anterior contribuíram para a constituição de outros saberes, os adquiridos nas práticas e na análise dos recursos didáticos utilizados durante o trabalho. Segundo o pesquisador-narrador:

Ser tutor é desafiador e eu aprendi muito com esta experiência. A função de tutor e professor são semelhantes no sentido de ambas estarem intrinsecamente relacionadas no processo de aprendizagem. Enquanto tutor, eu era responsável por corrigir as atividades, motivar os estudantes, indicar as datas de envio das atividades, os ajustes que eram necessários para o cumprimento do que era requerido, repassar conhecimentos, trabalhar o conteúdo. Pela minha experiência, os trabalhos de tutoria na UFSC (polo IFRN), na UFPB e, na UERN são semelhantes.

Em 2009, iniciou a atuação no Centro SUVAG, que é uma instituição filantrópica que atua na promoção da saúde auditiva<sup>6</sup>. Esta instituição, além da reabilitação da fala, promovia a difusão da Libras e, assim, a função deste educador era o ensino desta língua de sinais às crianças surdas que frequentavam o centro.

Em 2011, com a aprovação no concurso da Secretaria Municipal de Educação do Rio Grande do Norte, para o cargo de professor de Libras, houve uma mudança na modalidade de ensino que anteriormente tinha características de curso livre e passou a ser relacionada a um serviço da Educação Especial que é AEE. Para os surdos, este serviço tem três objetivos: ensinar a Libras, ensinar conteúdos por meio da Libras e ensinar a Língua Portuguesa na modalidade escrita (Damázio, 2007). A atuação centrou-se no primeiro momento do AEE, uma iniciativa que não fora vivenciada por este professor quando fora estudante da educação básica.

Outros trabalhos que contribuíram para a sua formação foi a tutoria e atuação como professor na EAD da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em (2011), tutor do curso de Letras Libras na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em (2017). Este professor também foi aprovado em concurso público para duas universidades públicas, uma no Norte do país e outra no Nordeste. O

---

6 Dados presentes no site da instituição: <http://suvagn.org/> Acesso em: 01 abr. 2023.

ingresso na Universidade Federal de Rondônia (Unir) aconteceu em 2016 e, na UFPE, em 2017.

O curso Letras Libras nos proporciona diferentes conhecimentos teóricos e práticos a partir das interações e da socialização de vivências [...] mas, o grande desafio ocorreu em 2012, quando passei a lecionar na universidade. Ser professor e ser instrutor é diferente. Enquanto instrutor, eu ministrava aulas de sinais básicos de Libras. [...] Depois da formação no Letras Libras mudou a minha prática, eu não trabalhava mais com crianças e passei a atender a um público adulto, universitário. No nível superior, o ensino é diferente.

Esta constatação coaduna-se à reflexão de Imbernón (2006), baseado nas considerações de Berliner (1987) ao afirmar que a formação docente pode ocorrer na experiência, com a interiorização, na prática, de conhecimentos teóricos e práticos, em um movimento metacognitivo. Logo, é necessário que o professor seja exposto a esses saberes para refletir sobre eles na ação docente e, desse modo, encontrar um lugar para refletir sobre a práxis.

Notamos que o processo formativo descrito possibilitou construir conhecimentos múltiplos, de tipos diferentes e tecidos em diferentes fios para o ensino de Libras em diferentes situações em formato de cursos e de atendimentos especializados. Já no formato de disciplina, o professor vivenciou diferentes funções, tais como professor e tutor das modalidades presencial e EAD, o que gerou vivências e reflexões diversas sobre o fazer docente. Como afirma Tardif (2002, p. 11):

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade *deles*, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola.

Essas experiências foram pautadas na ressignificação da prática, como pressupõe Imbernón (2006) que deve ser o papel da formação para a prática docente e foram constituídos a partir dos diferentes eixos de sua atuação. A reflexão, a crítica, a socialização de experiências, os diferentes formatos e projetos de trabalho em

instituições com públicos e características diversas, com idades variadas proporcionaram saberes constituídos em múltiplas linhas ou eixos formativos apresentados pelo autor. Logo, são saberes plurais e únicos pois integram a constituição docente e pessoal deste professor que está em constante construção.

### Considerações finais

Este capítulo buscou apresentar o processo formativo de construção dos saberes docentes de professor surdo a partir das memórias suas memórias, portanto em uma abordagem metodológica qualitativa pautado no método da (auto)narrativa. Para isso, buscamos entender as principais filosofias educacionais que embasaram a educação de surdos, como: o Oralismo que se fundamentava na reabilitação da oralidade; a Comunicação Total, que permitiu o uso de técnicas e práticas variadas e permitiu o uso de sinais na interação; e o Bilinguismo, que pressupõe o uso da Libras e da Língua Portuguesa na educação de surdos.

Revisitamos a formação anterior para identificar os saberes pessoais e os saberes da formação anterior do professor que foram, grande parte, construídos sob a égide da integração e da oralidade. A ausência de TILSPs e da valorização da experiência visual foram predominantes nas formações diferentes daquelas voltadas ao uso da Libras.

No que se refere aos saberes da formação profissional para o magistério, notamos que a oferta do curso de Pedagogia ocorreu na perspectiva integradora, contudo, os demais cursos (a nível médio e superior) contemplaram a abordagem bilíngue e subsidiaram a reflexão e a internalização de teorias e práticas inclusivas.

Os saberes foram plurais, oriundos de modalidades de ensino variadas, como a presencial, a EAD, a inclusiva e a Educação Especial, presente, principalmente, na atuação no AEE. Foram saberes forjados no trabalho (saber e trabalho), no decorrer do tempo de atuação (temporalidade do saber), na resignificação das práticas (na experiência de trabalho enquanto fundamento do saber), no conhecimento a respeito dos estudantes e suas expectativas (saberes

humanos a respeito dos seres humanos) e na formação docente (saberes e formação de professores).

No que se refere às fontes elencadas por Tardif (2002), estas foram diversas e carregam marcas dos saberes pessoais, dos saberes da escolarização anterior, dos saberes da formação para o magistério, dos saberes sobre o uso e reflexão sobre os materiais didáticos e dos saberes da experiência profissional. Esta trajetória permitiu ainda a constituição de saberes categorizada por Imbernón (2006) a reflexão sobre a teoria e a prática na ação educativa ao refletir sobre o fazer docente contextualizado; a socialização da experiência com outros educadores, nos cursos, na ASNAT e em outros espaços de formação; a formação para a carreira docente nos cursos a nível médio e na formação superior; e a reflexão sobre o trabalho em diferentes modalidades e com públicos variados.

Deste modo, a partir da análise notamos como é complexa a constituição de um professor surdo e a relevância do uso da Libras, a presença do TILSP, de modelos surdos e da valorização da sua experiência visual na prática docente. Diante disso, conhecer as abordagens de educação de surdos e oferecer oportunidades de ensino e de reflexão sobre a sua prática, em Libras, são fundamentais para o uso e difusão da Libras e para a valorização do fazer docente do professor surdo.

## Referências bibliográficas

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, n. 14, p. 79 – 95, set. 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/55839/Downloads/30223-Texto%20do%20artigo-117040-1-10-20120627.pdf> Acesso em: 27 mar. 2023.

BOSSLE, F.; MOLINA-NETO, V. No “Olho do Furacão”: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 31, n. 1, p. 131-146, 2009. Disponível em: <http://www.oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/view/639> Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 10. 436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, abr. 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm) Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, dez. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm) Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, ago. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749> Acesso em: 30 jan. 2023.

CARVALHO, R. E. *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CHAVES, S. N. Memória e autobiografia: nos subterrâneos da formação docente. In: SOUZA, E. C. (org.) *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 161 – 176.

DAMÁZIO, M. F. M. *Atendimento Educacional Especializado para pessoas com surdez*. MEC: Brasília, 2007.

FELIPE, T. A. *Libras em Contexto: Curso Básico: Livro do Estudante*. 8ª. edição- Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição em uma perspectiva sociointeracionista*. 2a. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GRÜTZMANN, T. P. Saberes docentes: um estudo a partir de Tardif e Borges. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, Brasil, v. 28, n. 3, p. 2-23, set./dez., 2019. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2019v28n3.46972

IMBERNÓN, F. *Formação de professor e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA-JÚNIOR, J. A.; CORRÊA, A. M. S.; SILVA, E. K. S. Entre a legislação e a prática escolar: experiências de um estudante surdo na educação básica. In: PIMENTEL-SOUZA, M. M.; REICHERT, A. R. *Palavras sentidas: educação de surdos, cultura, política, tradução e terminologia*. Curitiba: Editora CRV, 2022.

MOURA, M. C. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NATAL. Secretaria de Estado da Administração. *Centro Estadual de Educação Especial comemora 30 anos no trabalho de inclusão*. Natal: SEEC/ASSECOM, 2015. Disponível em: <http://www.searh.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=74708&ACT=&PAGE=&PARM=&LBL=Materia> Acesso em: 20 mar. 2023.

NICOCELLI, É. G.; DI GIORGI, C. A. G. Trajetória de uma professora de inglês em meio a orientações e políticas contraditórias. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 07, n. 21, p. 371-388, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/10988> Acesso em: 27 mar. 2023.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: <http://www.producao.usp>

br/bitstream/handle/BDPI/6461/art\_VICENTINI\_Entre\_a\_vida\_e\_a\_formacao\_pesquisa\_2011.pdf?sequence=1. Acesso em: 19 abr. 2023.

QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. Letras Libras EaD. QUADROS, Ronice Muller (org.). *Letras LIBRAS: ontem, hoje e amanhã*. (p. 9-36). Florianópolis, SC: Editora UFSC, 2015.

RAMOS, D. A.; ZAQUEU-XAVIER, A. C. M.; ARANTES, A. R. Contribuições da residência pedagógica e da escrita autobiográfica na formação de uma professora de física. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 07, n. 21, p. 324-338, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/14623> Acesso em: 27 mar. 2022.

SOUSA, C. P. Percursos de formação nas memórias de docente universitários: análise comparada. *Educação & Linguagem*, São Paulo, v. 8, n. 11, Jan- Jun, p. 75-104, 2005.

SANTOS, J. M. O.; ESTEVAM, R. A.; MARTINS, T. M. Pesquisa (auto)biográfica. *Ensaios Pedagógicos* (Sorocaba), v. 2, n. 1, p. 45 - 53, jan./abr. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/55839/Downloads/admrevista,+TEXTO+05.pdf> Acesso em: 19 abr. 2023.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 5a. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

2.

## Ensino de História Sinalizado: Libras, Bilinguismo e Inclusão

Joyce Bruna da Silva  
José Arnor de Lima Junior

### Introdução

Este texto foi elaborado na intenção de refletir sobre uma metodologia de ensino de História para alunos Surdos<sup>1</sup>, impulsionando os estudos relacionados aos Surdos na disciplina de História. Foi percebida a existência de dois grupos de compreensão à surdez: o clínico-terapêutico e o socioantropológico. Na visão clínica, historicamente predominante, a perda da surdez como deficiência está em foco, de modo que é vista como deficiência, incompletude e doença. Nesse aspecto, a cura está ligada à integralização do sujeito Surdo dentro da sociedade ouvinte que possui a fala como meio de interação. Na concepção socioantropológica, o Surdo é compreendido para além da deficiência. Sendo assim, neste trabalho, a surdez é tratada como uma diferença, e não como déficit.

---

1 O termo “Surdo” com a letra S em maiúsculo é designado a pessoas surdas que usam a Libras, participam da comunidade surda lutando por seus direitos. Esses indivíduos não aceitam ser tratados como deficientes, mas como membros de uma minoria linguística cultural (Perlin, 2016, p. 62-67).

Valoriza-se, aqui, a forma pela qual o Surdo se exterioriza: o uso de uma língua de sinais, no caso do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais – Libras. O uso dessa língua visual-espacial permite aos surdos não só interagir socialmente, mas estabelece entre eles um elo, fator constituinte de uma identidade. A Libras é declarada como meio legal de comunicação da comunidade surda brasileira sancionada em 24 de abril de 2002 com base na Lei 10.436/2002, oficialmente reconhecida nacionalmente, sendo assim:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002).

Strobel (2009, p.59) a define como:

O jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das ‘almas’ das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo.

Fazendo uso de Skliar (2005) e Perlin (2016), é possível estabelecer uma visão de uma identidade surda plural. Respectivamente, busca-se distanciamento de oposições binárias ligadas frequentemente à surdez (ouvinte x surdo, maioria x minoria, oralidade x língua de sinais), evidenciando-se que transcorrem também pelos surdos outras identidades, de fundo étnico, social e de gênero (Skliar, 2005, p. 22). Perlin, usando características como fases da vida em que os sujeitos se tornaram surdos, autorreconhecimento, uso de língua de sinais, integração com comunidades surdas e relação com a cultura hegemônica dos ouvintes, identifica pelo menos cinco identidades: *surda*, *surda híbrida*, *surda de transição*, *incompleta* e *flutuante*<sup>2</sup>. Faz-se importante evidenciar as contribuições

---

2 As identidades surdas são assim definidas pela autora: identidades surdas – “os surdos que fazem uso com experiência visual propriamente dita” (Perlin, 2016, p. 63); identidades surdas híbridas – “os surdos que nasceram ouvintes, e que com o tempo se tornaram surdos” (Ibid., p. 64); identidades surdas de transição – “surdos que foram mantidos sob o cativeiro

desses autores para se perceber o quanto é complexa a definição de Surdo e que não é possível pensar nestes sujeitos como uma categoria homogênea.

A Educação dos Surdos passou por muitas perspectivas educacionais, tais como oralismo, comunicação total até chegar o bilinguismo que se constitui como a melhor perspectiva educacional para esses sujeitos como afirma Quadros (2008, p. 27):

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontando para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

Com essa afirmação, compreende-se que a criança Surda na perspectiva bilingue tem acesso a sua língua materna, natural como primeira língua (L1), sendo no caso da comunidade surda do Brasil a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e a partir dessa ser utilizada como língua de instrução para o ensino do português escrito como segunda língua (L2) conforme está na lei 10.436 de 2002 “Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”.

Posto isso, a fim de refletir sobre o ensino de História para Surdos, focou-se nos incentivos da chamada Pedagogia Visual, estudo esse ainda desenvolvido na década de 70 pautando a educação de Surdo na Cultura Visual (Campello, 2008). A partir dessa ótica, foi imprescindível a imersão da pesquisa através dos estudos teóricos da bibliografia especializada e buscar possíveis práticas docentes e alternativas de ensino focado nessa abordagem metodológica, assim a possibilidade de investigar o material didático do autor Santos (2008) com o trabalho “Caderno de orientações e sugestões para o ensino de história em classes inclusivas com alunos surdos, produto educacional aqui a ser analisado”.

---

da hegemônica experiência ouvinte que passam para a comunidade surda” (Ibid., p. 64); identidade surda incompleta – “surdos que vivem sob uma ideologia ouvintista latente que trabalha para socializar os surdos de maneira compatível com a cultura dominante” (Ibid., p. 64); identidades surdas flutuantes – “surdos vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes” (Ibid., p. 65).

Considerando o aluno Surdo como sujeito participante do próprio processo de aprendizagem e contrária à visão de aluno espectador, ideia defendida pelo autor nesse caderno de orientações, não se encontrará uma receita de bolo, podendo ser replicada igualmente por todos os professores, mas tem o papel de dar um direcionamento a respeito de quem são os alunos Surdos. Parafrazeando a educadora Flávia Caimi (2015), para ensinar História ao aluno surdo é preciso entender de ensinar de História e de surdos. A partir de sua frase original<sup>3</sup> se compreende que a autora evidencia que essas partes sozinhas não são capazes de guiar a prática docente em história.

### As línguas de sinais e os surdos

O cenário de estudo sobre a existência de pessoas Surdas e a maneira pelas quais se expressam no mundo ouvinte, no decorrer da história, sempre se fez presente. Os mecanismos metodológicos de educação no que visa o processo de ensino aprendizagem é pauta até os dias atuais pela Comunidade Surda, que leva a sociedade a perceber a essencialidade de direcionar o olhar para o Surdo como sujeito de identidade, cultura e história que são indispensavelmente relevantes para a definição de métodos funcionais curriculares para o ensino. Desse modo, considerando as identidades desse grupo social que possui surdez, deve-se evidenciar sua diferença cultural e o modo pelo qual interagem no mundo, e como pertencem a uma minoria educacional historicamente excluída.

Muito antes de surgirem discussões acerca da educação para os sujeitos surdos, eles eram rejeitados pela sociedade, muitas vezes isolados em asilos, desumanizados em hospitais psiquiátricos e até mesmo tomados como mão de obra escrava. Porque a surdez era vista como “anormalidade”, a relação com os ouvintes era marcada por intolerância sob uma visão negativa sobre os surdos, taxados como ‘anormais’ e ‘doentes’ (Strobel, 2009).

---

3 “Para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João.” (Caimi, 2015, p. 111)

Perpassando os diversos tempos históricos desde a Antiguidade que se têm registros de um olhar pejorativo da surdez, muito se falou sobre a incapacidade do surdo em aprender. A inserção na sociedade vigente só era permitida a partir do “aprender a oralizar”, isso porque na Grécia os Surdos eram vistos como inválidos e importunos para a sociedade; eram também considerados castigados pelos deuses. Em Atenas, por exemplo, a supervalorização da retórica era sinônimo de ascensão social. Para Aristóteles (384-322 a.C), sem fala não existia linguagem, muito menos pensamento. Para ele “... de todas as sensações, é a audição que contribuiu mais para a inteligência e o conhecimento...”, portanto, os nascidos surdo-mudo se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão”. Nessa concepção, o modo pelo qual se aprende é conquistado a partir da fala, se fazendo essencial a audição para uma aprendizagem efetiva (Mattos, 2016, p. 76). Em Roma, acreditava-se que os Surdos eram pessoas castigadas, amaldiçoadas e como castigo eles eram jogados no rio Tiber. Segundo Strobel (2009), “só se salvavam aqueles que do rio conseguiam sobreviver ou aqueles cujos pais os escondiam, mas era muito raro”, muitos eram obrigados a trabalhar como escravos a vida toda em moinhos de trigo nos trabalhos braçais, se fossem saudáveis fisicamente.

Na Idade Média, os surdos eram jogados em fogueiras para a sociedade, esses “não recebiam a comunhão, não casavam, não podiam receber heranças, não votavam, não possuíam nenhum direito como cidadãos” (Strobel, 2009). Essa visão se manteve durante anos na Idade Média. Alguns pesquisadores apontam que a marginalização social do surdo se deve à influência da religiosidade, uma vez que na palavra bíblica valorizavam-se a voz e o ouvido como a única maneira de acesso a Deus. Trechos da bíblia apontam a valorização da fala e da audição:

(...) E admirandos e sobremaneira, diziam: Tudo faz bem: faz ouvir os surdos e falar os mudos. (Marcos, 7: 31-37) O Senhor deu-me uma língua erudita, para eu saber sustentar com a palavra o que está cansado; êle [sic] me chama pela manhã, pela manhã chama aos meus ouvidos, para que eu o ouça como a um mestre (Isaías, 50:4). O que tem ouvidos para ouvir, ouça (Mateus, 11:15). Aquêle [sic] que tem ouvidos, ouça o que o Espírito diz às Igrejas... (Apocalipse, 2:7).

(Outra ocasião) estava expelindo um demônio, o qual era mudo. E depois de ter expelido o demônio, o mudo falou, e as multidões ficaram maravilhadas (Lucas, 11:14).

A possibilidade de uma educação para Surdos só vai acontecer no início do século XVI, agora, sem intromissão religiosa ou sobrenaturais, aparecendo, então, os primeiros casos de atividades pedagógicas bem-sucedidas, compartilhando a certeza da possibilidade de educar sim uma pessoa surda “tornando-o falante”. Este era um período em que grande parte da Europa vivenciava o Renascimento Cultural, tendo como inspiração os antigos valores greco-romanos. Neste contexto, a educação de surdos tinha como objetivos desenvolver o pensamento, adquirir conhecimentos e se comunicar com o mundo que o cerca. Para tanto, era fundamental ao Surdo conhecer a língua, sobretudo a fala (Mattos, 2016; Strobel, 2009).

Os estudos acerca da educação de Surdos podem ser observados através da Fundação da primeira escola para Surdos no Brasil no século XVII, este pode ser encontrado nos escritos do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES por Solange Rocha (2008).<sup>4</sup> Algumas conquistas educacionais são realizadas através da fundação da primeira escola para ensino de surdos na França, em 1755, por L'Épée. Na sua abordagem, utilizou a língua de sinais para a comunicação com os Surdos, criando também um vocabulário de sinais mais sistemáticos, usados para a evolução da linguagem escrita. Dessa forma, pode -se dizer que nos seus escritos se encontra a primeira caracterização de uma língua de sinais usada entre pessoas surdas. Essa escola seguia um modelo privado e gratuito, e em 1791 sofreu uma modificação, tornando-se o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris.

No Brasil, em 1856, por assinatura do imperador D. Pedro II, é instituído o Imperial Instituto de Surdos-Mudos<sup>5</sup>, primeira escola

---

4 ROCHA, Solange. *INES e a Educação de Surdos no Brasil*. 2ª. ed. rev. Rio de Janeiro: INES, 2008. 162 p. v. 1. Disponível em: <http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/handle/123456789/721>. Acesso em: 7 out. 2021.

5 Entre 1856 e 1890, o INES teve diferentes denominações: Colégio Nacional para Surdos-Mudos (1856/1857), Instituto Imperial para Surdos-Mudos (1857/1858), Imperial Instituto para Surdos-Mudos (1858/1865), Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1865/1874), Instituto dos

de Surdos do país destinada apenas para homens. Criado por E. Huet, o instituto contava com matrículas particulares e com a concessão de bolsas para alunos. O trabalho pedagógico do instituto seguia em direção ao uso da língua de sinais, com a criação do livro *Iconografias dos Sinais dos Surdos-Mudos*, em 1875, que objetivava vulgarizar a língua de sinais, meio de expressão preferido pelos Surdos (Rocha, 2008, p. 28).

Entretanto, um grande evento aconteceu na Europa marcando definitivamente a maneira com que os Surdos se expressavam no mundo e impactando a história da educação de Surdos: o Congresso de Milão em 1880, na Itália, que refletiu suas decisões para além da Europa, nas Américas e no Brasil (foco deste trabalho). A partir dele, pode-se dividir a história das pessoas surdas em um “antes e depois”, tendo em vista que anterior ao Congresso não havia imposição quanto à maneira correta de se ensinar um aluno surdo. Nesse acontecimento, participaram vários intelectuais da época, mas a Comunidade Surda não foi considerada para as inúmeras tomadas de decisões que acometeram surdos do mundo todo.

A decisão obtida neste Congresso norteou as políticas educacionais para Surdos. Durante quase 100 anos, o método oralista se manteve sem a permissão de questionamentos, imposta às pessoas Surdas a proibição do uso da língua de sinais. Esse modelo educacional vinculou-se ao olhar médico por Jean Itard<sup>6</sup> sob uma visão patológica da surdez. Impulsionou suas discussões nas suas vivências pedagógicas com Victor, um menino visto como “selvagem” com aparentemente 10 anos de idade. “Tido inicialmente como ‘surdo-mudo’ e retardado mental [...], conseguiu alguns avanços em relação ao seu processo de socialização e adestramento” (Fernandes, 2006, p.36). Daí em diante se começou a medicalização da surdez. O objetivo médico era curar a surdez e extrair as diferenças entre surdos e ouvintes. Nesse sentido, o procedimento recomendado eram os tratamentos clínico-terapêuticos, que em sua maioria exibiam técnicas da fonoaudiologia para a leitura labial, utilizando-se o

---

Surdos-Mudos (1874/1890) e Instituto Nacional de Surdos-Mudos (1890/1957). O nome Instituto Nacional de Educação de Surdos foi oficializado em 1957. (Rocha, 2008)

6 Médico francês Jean-Marie Gaspard Itard (1775-1838) do Instituto surdo-mudo de Paris.

máximo possível dos residuais auditivos. Segundo Fernandes, “em síntese, o ouvido defeituoso – e não o sujeito Surdo – é o centro do processo pedagógico” (p. 39).

Ao longo da história da educação de Surdos, foram percebidos basicamente três modelos: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo (Neves, 2009). Logo, é chamado oralismo o método que tem como objetivo fazer o surdo aprender a falar e fazer leitura labial. Esse método triunfou desde o Congresso de Milão, em 1880 até meados de 1960. Muitas críticas foram fomentadas, no sentido desse modelo ser para além de insuficiente e ineficiente para o modo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos surdos; está impregnado por uma concepção de pedagogia corretiva, constituída pela “tentativa de correção, normalização, pela caridade e pela beneficência”, em que coloca a surdez como patologia a ser tratada, corrigida e curada, para que através disso, o sujeito seja convencionado.

De acordo com Santos (2018), foi no século XX, mesmo em um período de inúmeras adversidades aos Surdos quanto à permanência da exclusão, que, pouco a pouco, os Surdos tiveram suas especificidades reconhecidas e respeitadas. No decorrer do século, ciente das proibições ao uso das línguas de sinais diante da obrigatoriedade do método oralista, era cotidiana a prática de amarrar as mãos dos Surdos, com o objetivo de castigar pelo descumprimento da proibição. Todavia, secretamente, faziam uso das sinalizações, o que mostra a existência de práticas de resistência a imposição feitas pelos ouvintes.

No entanto, a partir da década de 1960, iniciou-se uma série de críticas ao modelo oralista. Provindo de um ponto de vista sociointeracionista, acreditava-se que a linguagem se constitui na interação, ou seja, compreendendo que a criança surda não tem apenas na oralização o fundamental para se expressar, sendo necessária a utilização dos gestos. Dessa forma, o novo método proposto é o da comunicação total, uma filosofia que sugere utilizar o meio de comunicação (sendo palavras e símbolos, seja sinais naturais ou artificiais) para consentir o progresso da linguagem da criança Surda. Mescla-se assim a leitura labial com sinais e oralização para a comunicação e para a aprendizagem.

A problemática dessa abordagem é que a maioria dos Surdos submetidos a essa proposta não conseguem desenvolver uma identidade nem de Surdo e nem de ouvinte, além do que a evolução cognitiva não se dá satisfatoriamente. Consequente a isso, ocorre a precariedade linguística. Para tal,

Se por um lado esta corrente educacional abriu portas para o uso irrestrito da língua de sinais, por outro, mantém a primazia do Português, pois esta é a língua dominada pela maioria dos indivíduos, de modo que ela seria o principal meio de comunicação entre surdos e ouvintes. Deste modo, embora aceite o uso da Libras, esta ainda é vista como um meio de alcance para a Língua Portuguesa, sendo esta a primeira língua dos surdos. (Mattos, 2016, p.81)

Em meio à expansão da comunicação total, também surgiram novos estudos sobre a língua de sinais, estudos estes que foram ganhando corpo e estruturando reflexões no campo da linguagem. Cabe aqui destacar que os estudos linguísticos das línguas de sinais realizados por William Stokoe (1960) foram fundamentais para que a língua de sinais fosse resgatada na educação dos Surdos, tomando como perspectiva o ensino bilíngue. Ele provou que a língua de sinais é uma língua natural, utilizada pela comunidade surda e possui todas as estruturas distintas de qualquer língua oral. Atribui-se a ela o status de língua porque é também composta pelos níveis linguísticos, fonológicos, morfológicos, sintático e semântico estudados pela linguística.

Então, o método bilinguismo relaciona-se a uma orientação de ensino que objetiva viabilizar ao surdo as duas línguas no contexto escolar, partindo da língua de sinais (L1) para o aprendizado da língua escrita, considerando, portanto, a língua portuguesa escrita uma segunda língua (L2), garantindo às pessoas surdas o direito de serem ensinadas na sua língua natural, a língua de sinais (Quadros, 2008).

A história da educação dos surdos tem sua trajetória escrita e reescrita por influência baseada na dominação dos ouvintes e com suas práticas de exclusão nas experiências vivenciadas pelo 'povo surdo'. Sob influência dos movimentos pela inclusão social, a fim de se ter uma educação igualitária para todos, foi criada a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), que são marcos legais significativos da Educação, pois, ao tomarem por base o ideal de Educação Inclusiva, garantiram aos Surdos que a escola atendesse às suas especificidades. Em relação aos direitos linguísticos e culturais dos Surdos, a Lei n.º 10.436 de 24/04/2002 reconheceu a Libras como a forma de comunicação e expressão dos Surdos (Brasil, 2002), e o Decreto n.º 5.626 de 22/12/2005 regulamentou a lei de 2002, garantindo que o surdo pudesse ser ensinado nas escolas em sua própria língua (Brasil, 2005; Santos, 2018).

Deste modo, em decorrência das várias áreas de conhecimentos e seus estudos, rompe-se com o paradigma clínico-terapêutico, ou seja, nessa visão a surdez deixa de ser tratada por profissionais da saúde como uma patologia e passa, a saber, socioantropológico. Nessa atuação, foi possível a abertura de um campo com enfoque social, cultural e político. Essa mudança possibilitou, conseqüentemente, que o foco da surdez se voltasse para a diferença linguística.

### Libras e o ensino de História: foco na pedagogia visual

Refletindo sobre métodos de ensino promovido para alunos Surdos, em especial no letramento em história, considera-se indispensável direcionar este trabalho a uma perspectiva de ensino com foco na Pedagogia Visual, de acordo com a professora Ana Regina Campello (2008), a fim de se compreender como os surdos aprendem. Também, em questionamentos sobre “como ensinar um aluno surdo?”, é necessário saber como eles assimilam o mundo. Parafrazeando a educadora Flávia Caimi (2015), para ensinar História ao aluno surdo é preciso entender de ensinar de História e de surdos. A partir de sua frase original, compreende-se que a autora evidencia que essas partes sozinhas não são capazes de guiar a prática docência em história.

Em uma educação que visa a inclusão da pessoa Surda, não é o bastante ser apenas dominador de todos os conteúdos curriculares previstos, é necessária uma educação que faça sentido ao alunado, que o permita ser participante ativo no processo de

ensino-aprendizagem. Ou seja, cabe ao professor saber quem é o seu aluno, como ele aprende e o que pode fazer para que ocorra essa aprendizagem. Desse jeito, Caimi (2015) elenca os três saberes que seriam necessários ao professor:

1) os saberes a ensinar, circunscritos na própria história, na historiografia, na epistemologia da história, dentre outros; 2) os saberes para ensinar, que dizem respeito, por exemplo, à docência, ao currículo, à didática, à cultura escolar; 3) os saberes do aprender, que se referem ao aluno, aos mecanismos da cognição, à formação do pensamento histórico etc. (Caimi, 2015, p. 105, grifos da autora)

Em Quadros (2008), a aquisição da linguagem pelo Surdo, independente das propostas pedagógicas, já deve ocorrer em uma língua visual-gestual. Contudo, como a criança Surda terá acesso à linguagem e à Libras naturalmente se o contexto social mais comum é estar em uma família de ouvintes? Esse é o desafio comum que se tem apresentado às escolas, pois se a família não pode cumprir esse papel, caberá à escola assumi-lo. E a alternativa que se tem apresentado como a mais viável é a educação bilíngue.

De acordo com Campello (2008), essa experiência visual, se relaciona ao uso da língua de sinais pelos sujeitos Surdos, uma língua com especificidade visual-gestual. Diante disso, os estudos sobre o ensino para Surdos aposta na necessidade de novos modelos nas práticas metodológicas, cuja função toca no procedimento cognitivo do Surdo, que, como já apontado, é visual. Em resposta a isso, surgiu a Pedagogia Visual<sup>7</sup> como uma das formas possíveis para o ensino desses educandos. Mas, para a autora, além de garantir uma abordagem que atenda às particularidades dos Surdos, essa pedagogia se relaciona a uma característica do período contemporâneo, e que integra o contexto da sociedade da visualidade, também chamada de sociedade da imagem. Nesse cenário, o foco da educação de surdo não é mais a “ausência” de audição, e, sim, a percepção visual (Campello, 2008, p. 68).

---

7 De acordo com Campello (2008), a necessidade de criação de uma Pedagogia Visual esteve vinculada, entre outros motivos, aos Estudos Visuais desenvolvidos em vários países no século XX, que fazia parte das pesquisas sobre Estudos Culturais. Na década de 1970, Michael Baxandall passou a usar a terminologia “Cultura Visual”.

Embora Campello (2008) já tenha evidenciado as vantagens da Pedagogia Visual enquanto uma pedagogia para Surdos, essa vem adquirindo expressão ainda maior com a modernidade. Ou seja, devido às transformações tecnológicas do mundo moderno perpassadas no século atual, os recursos visuais têm dominado muitas áreas comumente, e o modo como a sociedade presencia isso fez emergir essa, a já apontada sociedade da visibilidade. Como a História é uma área do conhecimento que precisa acompanhar o seu contexto histórico, é imprescindível que ela busque se adequar às novas ferramentas que surgem e que podem auxiliar no ensino-aprendizagem dos educandos. Diante desse cenário de mudança, nas novas demandas da Educação no século XXI, é que a Pedagogia Visual vem se desenvolvendo.

Mas, inúmeros são os desafios que essa nova perspectiva educacional moderna enfrenta. Dentre tais desafios, destacam-se: a formação acadêmica dos professores, na qual questões conceituais e pedagógicas a respeito das especificidades dos sujeitos Surdos ainda não são devidamente contempladas; a persistência de práticas docentes pautadas na oralidade e em atividades que utilizam a habilidade lectoescrita, o que prejudica a introdução daqueles discentes ao conhecimento histórico; e o risco da invisibilidade dos referidos educandos, não raro negligenciados ou vistos como de responsabilidade do intérprete de Libras. A situação se potencializa pela ausência da história das pessoas surdas nos livros didáticos e conteúdos curriculares da disciplina. (Verri e Alegro, 2006, p. 110).

O processo de ensino e aprendizagem de História na escola inclusiva se concretiza como relação entre ouvinte e Surdo, cujas estruturas cognitivas são organizadas segundo línguas diferentes, uma marcada pela oralidade e a outra, pelo visual. Se o som e a fala são determinantes para o ouvinte, para o Surdo, a imagem é que melhor permite seu aprendizado. Então, o professor de História deve compreender que:

A tolerância linguística é um elemento necessário. É preciso entender que as dificuldades escritas do surdo não são causadas por preguiça ou falta de inteligência, mas porque seu canal linguístico não é o oral, mas o visual. Ele tem habilidades perfeitas em línguas

visuais, nas quais os ouvintes apresentam dificuldades semelhantes e geralmente não têm um bom desempenho. Por isso o critério de avaliação do texto escrito do surdo é o da comunicação, e não o da adequação à forma padrão. Se conseguirmos entender o que ele quer dizer, o texto é válido (Verri e Alegro, 2006).

No que toca o espaço escolar, o dever de inclusão ao ensino é garantido por lei em 2015, com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão – LBI, lei nº 13.146 de 06 de julho desse ano. Essa, por sua vez, no Capítulo IV, visa atender às necessidades educacionais especiais na intenção de incluir as pessoas com deficiência nas esferas sociais. No artigo 28 desta lei, fica determinado que é responsabilidade do poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, acompanhar e avaliar, cabendo nesse momento utilizar os incisos de I ao VI para se compreender a seguridade legal no que visa as questões de acessibilidade:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - 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; III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; (Brasil, 2015)

Posto assim, fica garantida nesta Lei a acessibilidade dessas pessoas em todas as esferas educacionais, seja municipal, estadual e federal, refletindo sobre uma educação inclusiva que se faz imprescindível pensar em métodos e materiais adequados para

inserção desses discentes, como também na profissionalização eficiente dos professores que possuem inclusos Surdos em suas salas de aula, visando a educação como trabalho integrador e democrático para todos.

O Ministério da Educação (Brasil, 2005) sugere ainda o uso da mímica, do teatro, de imagens, TV, vídeo, DVD e Internet, que possam sempre possibilitar experiências visuais dos conteúdos, devendo-se, entretanto, evitar a poluição visual por motivos óbvios. E, também, “o estudo em grupo e o diálogo contínuo entre os surdos. Eles conversam mais entre si e necessitam deste diálogo para aprenderem” (Brasil, 2005). Dessa forma, o relato é importante, pois ampara o progresso linguístico, raciocínio lógico e a capacidade de elaborar sequências narrativas que têm adequação pedagógica na própria aprendizagem do surdo.

### Proposta metodológica da disciplina de História para alunos surdos: da teoria à prática

A fim de avaliar através de análise bibliográfica a possibilidade de propostas metodológicas no currículo do ensino de História para alunos Surdos e quais resultados podem ser encontrados a partir dessa inserção em uma sala de aula inclusiva, ciente também dos múltiplos desafios que caminham junto deste, é necessário direcionar o olhar à manutenção de práticas pedagógicas apropriadas à construção de aprendizagem pelos referidos discentes, que, pelo próprio sistema de educação inclusivo, ainda permanecem excluídos quando a abordagem metodológica se debruça sobretudo no método tradicional de ensino. Diante disso, será considerada a partir de agora a análise da dissertação de mestrado do autor Santos (2018)<sup>8</sup> com o trabalho “Ensino de história para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas”.

---

8 SANTOS, Paulo José Assumpção dos. *Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas*. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

## Ensino de história para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas

A partir da experiência de Santos (2018) enquanto educador de História em uma sala de aula regular com alunos Surdos incluídos do Ensino Fundamental II, na Escola Municipal Santa Luzia, no estado do Rio de Janeiro, o autor apresenta como contributo à promoção de uma educação inclusiva mais efetiva o Caderno de orientações e sugestões para o ensino de História em classes inclusivas com alunos surdos<sup>9</sup>:

A pesquisa que desenvolvo decorre em grande parte de minha inquietude diante dessas indagações e da forma como ocorre a inclusão escolar de alunos surdos. Inclusão que, contraditoriamente, se revela excludente, na forma como os surdos são, não raro, relegados a uma mera condição de espectadores alheios e passivos às aulas, quando muito, meros copistas. (Santos, 2018, p. 07)

Vale observar que dentre as dificuldades no que toca à inclusão de Surdos no contexto escolar está muitas vezes a ausência de formação especializada do professor de ensino de História. Para a construção desse caderno de orientações, foram entrevistados alguns professores da escola Santa Luzia pelo autor "(...) entre as mais de seis horas de depoimentos, um desafio primordial se destaca na fala de meus colegas: a formação inicial." (p. 56)

Apesar de os professores entrevistados terem sua formação ainda entre o fim do século passado e início do atual, muitos não tiveram sequer a disciplina de Libras como componente curricular obrigatório para as Licenciaturas. Ciente que o marco no que diz respeito à educação de surdos em prol de políticas públicas de inclusão foi em 2005 com o Decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005), que inclui o ensino de Libras na matriz curricular dos cursos de licenciatura, embora cursar apenas um semestre da disciplina de Libras no curso de licenciatura não transforma o professor proficiente na língua. Tal como, só o saber em História, enquanto fatos, conceitos

---

9 Capítulo 4 da dissertação (p. 89) e arquivo diagramado disponível em: [https://cienciahoje.org.br/wpcontent/uploads/2020/11/PauloAssumpcao\\_CadernoDeOrientacoesSugestoesParaoEnsinoDeHistoriaEmClassesInclusivasComAlunosSurdos.pdf](https://cienciahoje.org.br/wpcontent/uploads/2020/11/PauloAssumpcao_CadernoDeOrientacoesSugestoesParaoEnsinoDeHistoriaEmClassesInclusivasComAlunosSurdos.pdf)

e historiografia, não é o suficiente para ensiná-lo (Caimi, 2015, p. 112), como também apenas o conhecimento de Libras não o torna apto para o ensino de História para alunos Surdos. Como educador, “ele precisa de uma formação que o instrumentalize com conhecimentos teórico-metodológicos relacionados à surdez.” (Santos, 2018, p.58)

Dentro do contexto de um quase “passo a passo” do que fazer para ensinar e como ensinar um aluno Surdo, o autor divide o caderno em 7 tópicos da apresentação até as referências: 1) de apresentação; 2) Quem o é (aluno) Surdo? 3) uma breve história dos surdos; 4) diretrizes para o trabalho com alunos Surdos; 5) compartilhando estratégias diferenciadas de ensino e de avaliação; 6) publicações sobre o ensino de História para alunos Surdos; 7) referências. Cabe aqui analisar mais proveitosamente quais diretrizes para trabalhar com alunos Surdos, estratégias diferenciadas de ensino e avaliação o autor se propõe a debruçar-se, tendo em vista outros pontos já vistos neste trabalho.

Dentro das diretrizes para o trabalho com alunos Surdos estão: aprenda e use Libras; inclua o aluno Surdo desde o planejamento; pesquise sobre os surdos e o ensino de História para esses sujeitos; utilize estratégias e recursos pedagógicos diversificados; promova a participação e a integração de TODOS os alunos; redobre os cuidados com a didática; lembre-se do aluno Surdo na escolha do livro didático; tenha respeito linguístico; compartilhe experiências; milite pela inclusão. (p. 98-101)

No tópico “Compartilhando estratégias diferenciadas de ensino e avaliação”, o autor leva o docente a refletir sobre sua prática pedagógica, como adequar suas pesquisas e estudos relacionados à educação de Surdos de acordo com a realidade experimentada pelo professor na sala de aula. Dessa forma, sem intenção de ensinar uma receita de bolo que o final seja “saboroso e fofinho”, o autor se propõe a explorar recursos imagéticos nesse processo de ensino com o objetivo de:

- Explorar o uso de imagens como meio de conduzir a aula de História, considerando a proeminência do sentido da visão pelos sujeitos surdos;
- Ensinar os alunos, surdos e ouvintes, a ler imagens, identificando seus diferentes tipos e possibilidades de interpretação;
- Desenvolver um material prático para o professor, capaz

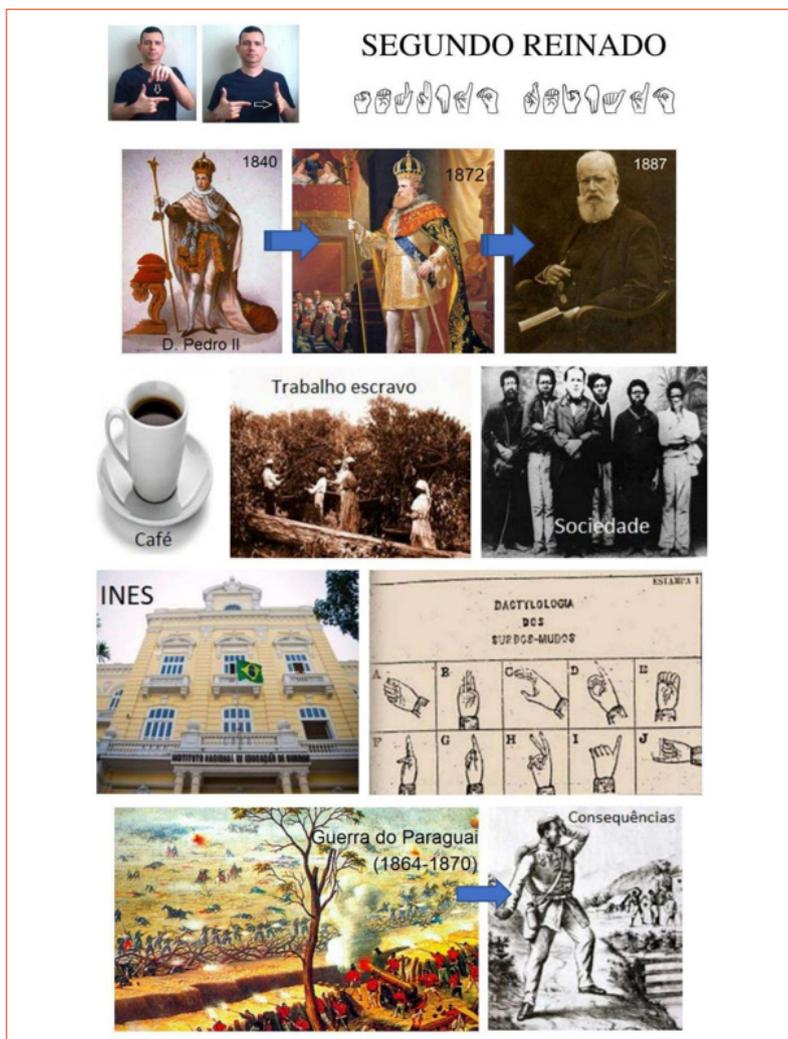
de ser alternativo às eventuais dificuldades quanto ao uso de recursos visuais tecnológicos; • Promover o protagonismo dos sujeitos surdos, tanto pela participação desses alunos no modelo de aula proposto, como por revelar a presença surda na História. (p. 102)

Para o autor, esse material se constitui como simples, podendo ser apresentado em folha de papel A4, através de xerox, com a distribuição para cada aluno, ou pode ser projetado por meio de Datashow. Neste material, podem ser usadas diversas imagens a respeito do conteúdo selecionado que irá ser ensinado de acordo com a temática da aula. E, como sugestão de participação atravessadamente por estímulos, convidam-se os alunos para algumas observações acerca das imagens. Segundo Santos (2018), isso é possível ser realizado por meio de três etapas:

Na primeira, os alunos são convidados a descrever as imagens, incentivando-se, assim, a sua participação, particularmente dos surdos, exímios observadores. Na segunda, o professor toma a palavra para, partindo das descrições feitas pelos alunos, explicar o tipo de cada imagem (são usados diversos no roteiro: gravuras, pinturas, fotografias, charges, entre outros), o contexto em que foram elaboradas, a relação com conteúdos anteriores e os conceitos ou fatos que podem ser delas extraídos. Por fim, é possível ainda empreender debates a respeito de temas diversos que possam ser suscitados nas etapas anteriores, concorrendo o roteiro para a formação de uma consciência histórica e cidadã dos alunos. (Santos, 2018, p. 102-103)

Dentro desse ambiente e com práticas inovadoras ocorre a participação ativa do intérprete de Libras, ou seja, cabe a ele intermediar a relação professor/ aluno Surdo e a relação aluno Surdo/aluno ouvinte. Além disso, cabe a ele a interpretação do conteúdo explicado pelo professor. Nessa abordagem o autor orienta que esse planejamento seja em conjunto com o intérprete de Libras, de modo que “as imagens que irão compor o roteiro devem ser selecionadas, a partir de recortes temáticos e possibilidades de sensibilização dos alunos.” (Santos, 2018, p. 103). A exemplo de aula, o professor constrói um roteiro imagético como pode ser visto na (figura 1) a respeito do assunto do Segundo Reinado, e nele estão presentes as ferramentas visuais linguísticas da Libras sinalizando o tema proposto para aula.

FIGURA 1 | Roteiro Imagético: Segundo Reinado



FONTE: Santos (2018, p. 104).

Segundo o autor, essas imagens utilizadas são retiradas da internet, tendo em vista que lá é possível achar um grande acervo para pesquisa iconográfica. Entretanto, o autor adverte a respeito do uso de imagens excessivamente simbólicas, pois o aluno Surdo

tem dificuldade de compreender o abstrato. Dessa forma, eles necessitam de imagens que permitam a compreensão da sua própria cultura e de referência prévias do contexto histórico aprendido. O assunto em questão faz parte do Ensino Fundamental II, turmas do 8º ano. Para tal, é possível, segundo ele:

A leitura das imagens já pode ser iniciada com a interpretação dos sinais referentes ao conceito histórico, nos quais a configuração de mão em forma de coroa indica a monarquia, que desce sobre o sinal do número ordinal “2º”, e o movimento para o lado, remete à passagem do tempo (ideia de período). (Santos, 2018, p. 105)

Desse modo, ao longo do roteiro, o autor insere algumas palavras-chaves, possibilitando a interpretação dos sinais com o objetivo de meio facilitador a compreensão do assunto trabalhado. Santos (2018) esquematiza o roteiro em 4 eixos temáticos, distribuídos nas linhas horizontais. A primeira linha mostra Dom Pedro II e a política de emancipação, as fotos são datadas e seguem uma sequência com a intenção de se pensar sua biografia, marcando as transições dos tempos pelas setas empregadas. Nelas se pode discernir sobre família real, política e o fim do Segundo Reinado com a foto de D. Pedro já idoso, podendo aflorar um debate a respeito da fotografia no século XIX. A segunda linha mostra uma xícara com café, escravos e a sociedade. Nela podem ser interpretados os meios de produção, as mãos de obras que fazem girar a roda da economia e a sociedade escravocrata. A terceira linha possibilita aos estudantes o conhecimento da própria história dos Surdos no Brasil com a criação do INES no Segundo Reinado. A última linha fala sobre os tratados externos do Segundo Reinado, focando na Guerra do Paraguai “partindo de um detalhe da Trincheira de Curupaytí, pintura de Cândido López, e de uma charge de Angelo Agostini (o soldado negro que volta para casa e se depara com a permanência da escravidão)” (Santos, 2018, p. 108) Essa última possibilita ao professor criar uma ponte sobre o assunto subsequente: a abolição da escravatura.

De acordo com Santos (2018), dentro desses eixos temáticos é possível que o professor elabore junto com a turma resumos bilingues (Língua Brasileira de Sinais/ Língua Portuguesa) com o

objetivo de buscar acessibilidade pelos alunos diante dos conteúdos de História, assim como:

- Estimular a aprendizagem de Libras pelos alunos ouvintes, ampliando as possibilidades de interação entre esses sujeitos e os surdos dentro e fora do ambiente escolar;
- Promover a participação e autonomia dos alunos, surdos e ouvintes, alçando-os à condição de coautores das aulas de História;
- Estabelecer parcerias entre o professor docente de História e os demais profissionais envolvidos na educação de alunos surdos, dentre os quais os professores do AEE, de Libras e os intérpretes de língua de sinais. (Santos, 2018, p.110)

Esse resumo se trata de um vídeo apresentado em Libras, com legendas em português. Essa produção permite o envolvimento de toda a turma, podendo ser feito em grupos organizados a mesclar entre alunos surdos e ouvintes (para que não haja segregação de apenas alunos Surdos ou ouvintes em um único grupo), cada grupo se responsabilizará por uma temática. Após isso, a atividade sugere a elaboração de um resumo do conteúdo escrito. Os alunos, enquanto roteiristas, ficam responsáveis pelas suas próprias fontes de pesquisa, entre elas, o próprio livro didático. “O roteiro deve condensar, em tópicos, frases curtas, ou no formato de perguntas e respostas objetivas, informações fundamentais a respeito do conteúdo abordado. Dessa forma, dados e conceitos tornam-se mais acessíveis aos alunos surdos. E aos ouvintes também!” (Santos, 2018, p.110). Essa prática permite o aprimoramento do vocabulário tanto para os estudantes quanto para o professor.

Na etapa seguinte, os estudantes têm auxílio do intérprete, pois corresponde à filmagem do resumo em Libras, assim, “junto a eles, os alunos aprenderão os sinais a serem empregados e reconstruirão as frases de acordo com a estrutura gramatical da Língua Brasileira de Sinais”. Esses vídeos ainda passam pela etapa final de edição “para essa ação e a inserção das legendas em português, devem ser empregados aplicativos ou programas editores de vídeo, como o Windows Movie Maker e o YouTube Video Editor” (Santos, 2018, p.111). Esse resumo bilingue compõe uma diversidade de possibilidades de uso pelo professor de História. Pode ser estratégia didática ao promover a pesquisa de conteúdo e sinais, como também

pode assumir papel de instrumento de avaliação da aprendizagem da unidade curricular. Esses resumos, segundo o autor, também podem integrar a plataforma do Youtube como forma de acesso rápido e de armazenamento.

No que visa a avaliação sugerida nesse caderno de orientações, Santos (2018) ressalta a necessidade de avaliação acessível com o objetivo de:

- Garantir aos alunos surdos seu direito legal a ser avaliados por meio de critérios e instrumentos que respeitem a sua diferença linguística;
- proporcionar aos estudantes surdos mais autonomia na realização das avaliações, sem a necessidade da intermediação constante do intérprete de Libras;
- oferecer a alunos surdos e ouvintes instrumentos de avaliação diversificados, capazes de contemplar as diferentes aptidões dos educandos. (Santos, 2018, p.112)

O autor evidencia que as avaliações também podem ser feitas através de vídeos-teste. Compõe-se uma soma de questões sobre conteúdo específico de História apresentadas em Libras, com legendas em português e imagens relacionadas no mesmo esquema das avaliações escritas, mas nesse caso será preciso auxílio de intérprete para traduzir as questões para Libras. Desse texto todos participam na data marcada, os estudantes ouvintes respondem oralmente e os alunos Surdos em Libras. Outra maneira é a vídeo-prova como suporte para prova escrita, tornando-a mais acessível para o estudante Surdo<sup>10</sup>.

Já sabido dos processos de avaliação inclusiva, cabe aqui finalizar este trabalho acrescentando que o autor Santos (2018) finaliza o caderno com um numeroso acervo de referências bibliográficas a respeito das “publicações sobre ensino de história para alunos surdos” (Santos, 2018, p.114) com alguns autores também citados neste trabalho, a exemplo de: Célia Regina Verri e Regina Célia Alegro (2006), Gabriele Vieira Neves (2009), todos como agentes participantes na construção de elaboração de materiais que visem dar visibilidade e representação para a Comunidade Surda, perpassando os processos educacionais até aqui vivenciado por esses sujeitos Surdos.

---

10 <https://www.youtube.com/channel/UCIof6LRf4YPGzmU-5kMKQxw>

## Conclusão

Durante o processo de estudo a respeito da educação de Surdos, foram encontrados muitos desafios a serem enfrentados, entre eles, a própria ausência de reconhecimento do Surdo enquanto aluno possuidor de direito à educação. Essa experiência proporcionou a reflexão acerca do ensino de História que oportuniza a equidade de acesso ao aluno Surdo na esfera escolar e como a prática docente pode corroborar com isso, de modo que crie modelos pedagógicos que garantam de forma significativa o acesso e permanência desses estudantes ao ambiente escolar inclusivo. O decorrer dessa pesquisa mostrou a importância do ensino de História para Surdos explorando o saber histórico e adequando ao contexto educacional, considerando principalmente uma especificidade do Surdo, que é a visualidade.

Em concordância com a pesquisa, para ensinar História de forma a fazer sentido ao estudante Surdo é indispensável que suas diferenças sejam consideradas. Primeiramente, refere-se ao ensino-aprendizagem em Libras, que na escola inclusiva ocorre através da participação do Intérprete de Libras, papel esse não limitado à simples tradução em Libras do que é abordado pelo professor ouvinte na Língua Portuguesa. Em segundo, é a visualidade, que pode ser atendida através da análise de imagens históricas conforme os assuntos propostos na elaboração no planejamento de ensino.

Assim, foi possível apresentar a análise do material didático detalhado no tópico 3 deste trabalho como uma possibilidade de ferramenta teórica-metodológica, contribuindo para auxiliar o professor de História no ensino de alunos Surdos. Essa metodologia diferenciada atende às especificidades necessárias para o ensino de alunos Surdos já trabalhadas anteriormente, e sua aplicabilidade estabelece um modelo de contextualização explorado a partir de diversos contextos históricos, empregados no plano curricular da disciplina de História.

É possível encerrar este trabalho refletindo sobre a prática docente, como inventar ou reinventar experiências didáticas criadas com o objetivo de mergulhar os estudos sobre o carecimento de

uma formação profissional mais sensível e competente para lidar com os alunos Surdos incluídos, a fim de que os professores não se transformem de fato em seres deficientes, permanecendo na ignorância e indiferentes aos alunos Surdos. A inclusão é sim um caminho possível.

## Referências Bibliográficas

- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Constituição*. República Federativa do Brasil. DF: MEC, 1988. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2022.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20152018/2015/lei/13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/13146.htm) Acesso em: 07 dez. 2021.
- CAIME, Flávia Eloísa. O que precisa saber um professor de História? *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.
- CAMPELLO, Ana Regina S. *Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos*. 2008. 166f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.
- FERNANDES, Sueli. *Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos*. Curitiba: SEED, 2006, p.26-73.
- MATTOS, Camila Oliveira. *Sinais do tempo: construção de significados de tempo histórico para alunos surdos em uma perspectiva de letramento histórico em Libras*. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- NEVES, Gabriele Vieira. *Ensino de História para alunos de Ensino Médio: desafios e possibilidades*. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III, 9, 2009, Curitiba. Anais. Curitiba: PUCPR, 2009, p. 7903-7912.
- PERLIN, Gladis T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016, p. 51-74.
- QUADROS, Ronice Müller. *Educação de Surdos: aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ROCHA, Solange. *O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos*. Rio de Janeiro: INES, 2008.
- SANTOS, Paulo José Assumpção dos. *Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Paulo Roberto Martins da. *Ensinando História para educandos surdos em uma escola inclusiva: um ensino possível*. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SKILAR, Carlos. *Educação & exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. 4.ed. Porto Alegre: editora Meditação, 2015, p.15-35.

STROBEL, Karin. *História da educação de surdos*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

VERRI, Célia Regina; ALEGRO, Regina Célia. *Anotações sobre o processo de ensino de história para alunos surdos*. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 2, ed. 2, p. 97/114, 2006. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/515> . Acesso em: 7 dez. 2021

### 3.

## Ensino de Língua Portuguesa para Surdos em perspectiva Bilíngue a partir do gênero textual Fábula

Erliandro Félix da Silva

Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz

### Introdução

Neste artigo, refletimos sobre a importância do desenvolvimento de atividades formativas que considerem a construção de uma educação para surdos formadora e libertadora (Freire, 2019). Essa educação deve se pautar na contextualização dos conteúdos, no respeito e na valorização da Comunidade Surda, por meio do ensino bilíngue, tendo a Libras como a primeira língua ou L1 e a Língua Portuguesa escrita como a segunda língua ou L2 (Brasil, 2005; 2021). Nossa proposta se volta aos estudantes surdos matriculados no Ensino Fundamental I, em um contexto de ensino bilíngue – Libras e português escrito.

Acompanhamos o raciocínio de Pimenta (2015, p. 94), com relação à modalidade de ensino bilíngue, ao supor que “[...] o surdo deve ser exposto, o mais precocemente possível, a sua língua natural, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ele sem que sejam necessárias condições especiais de aprendizagem”. Nesse sentido, visando contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita do aprendiz surdo, recorreremos ao gênero textual fábula e propomos uma sequência de atividades didáticas que compreende seis oportunidades formativas.

Embasamo-nos, para isso, em uma revisão bibliográfica de pesquisadores que defendem esse gênero como uma importante oportunidade para a construção de sentidos para os surdos, em diálogo com seu contexto social. Propomos o trabalho com a fábula “A Raposa e as Uvas”, com base no que propõem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e as Diretrizes Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos e surdo-cegos (Farias-Nascimento e colaboradores, 2021).

### Ensino de português como L2 para surdos e Educação Bilíngue no Brasil

Diversos são os avanços que permeiam a educação de surdos no contexto atual, desde a oficialização da Libras, como língua de comunicação e expressão da Comunidade Surda brasileira, até a inclusão da educação bilíngue na LDB, por meio da Lei 14.191/2021 (Brasil, 2021). Ou seja, é cada vez maior o reconhecimento e a valorização da educação bilíngue e da inclusão dos surdos em nossa sociedade, em espaços nos quais eles possam exercer sua língua como um direito básico, fundamental e garantido por lei.

Para o desenvolvimento de nosso artigo, estudos de Moraes e Cruz (2020) trouxeram contribuições, uma vez que as autoras propõem que materiais didáticos para aprendizes surdos sejam autênticos e baseados em um Plano das Atividades (PA), buscando articular conteúdos gramaticais com as especificidades linguísticas dos educandos surdos, de modo que sejam adequados, construindo aprendizagens significativas. As autoras ressaltam a importância do desenvolvimento de materiais que ofereçam suporte ao trabalho do professor de alunos no contexto de educação bilíngue, mediante a utilização de recursos visuais e exploração dos conhecimentos previamente adquiridos pelos estudantes. Conforme defendem as pesquisadoras:

No contexto escolar, é importante que os educadores e participantes do processo de ensino-aprendizagem desse aluno estejam atentos à seleção e produção de material didático a ser utilizado com esse aprendiz, buscando, sobretudo, que os textos sejam

contextualizados e compreendidos, por meio de recursos visuais adequados e de pistas imagéticas que levem o aprendiz a uma leitura autônoma e eficaz (Morais; Cruz, 2020, p. 208).

A devida contextualização, em busca de autonomia eficaz do aprendiz, conforme o fragmento observa, também é considerada na composição dos materiais que buscam a orientação para o ensino de Língua Portuguesa como L2 a alunos surdos. Considerando-se os pré-requisitos que envolvem a educação de surdos, tais como o ensino mediado pela Libras e a apresentação de conteúdos que valorizem e explorem a visualidade, é crucial que se considere a Pedagogia Visual, em que as imagens são “decodificadas enquanto signos e utilizadas de maneira a valorizar a experiência visual dos alunos” (Zanellato, 2015, p. 1).

Anteriormente a Zanellato (2015), Campello (2008) apontava para essa bandeira da Comunidade Surda, na luta política por direitos e reconhecimento social. Por essa razão, acreditamos que estratégias pedagógicas devem ser definidas, tendo em vista as necessidades práticas, diárias e contextuais de alunos surdos, sem que nos esqueçamos de suas especificidades linguísticas e culturais. Cruz e Pinheiro (2020) apresentam e explicam três pilares para a educação de surdos: a língua de sinais, a visualidade e o conhecimento prévio, sem os quais o professor ou mediador pode se defrontar com problemas, sobretudo aqueles que se remetem à identidade dos discentes surdos, promovida e incentivada por meio desses pilares.

Para abordar mais profundamente a produção de atividades voltadas para alunos surdos, Moraes e Cruz (2020) desenvolveram uma sequência didática que corrobora com a produção de sentidos entre a Língua Portuguesa e a Libras, ressaltando a importância da criação desses materiais, sobretudo, para serem utilizados no ensino bilíngue. É nessa proposta em que nos baseamos para construir nossa Unidade Didática, que articula o ensino de língua portuguesa como L2 para surdos ao gênero textual fábula. Moraes e Cruz (2020) recorrem a Ramos (2004), pesquisadora preocupada com o ensino de línguas, baseando-se na exposição dos gêneros textuais em três etapas – Apresentação, Detalhamento e Aplicação, conforme apresentado em Cruz (2016, p. 141):

## QUADRO 1 | Fases de ensino de gêneros textuais

Apresentação	Detalhamento	Aplicação
Acesso às informações gerais sobre o gênero, como por exemplo, onde normalmente ele circula, o objetivo ou propósito, os participantes desse evento comunicativo e suas relações, e os contextos onde o gênero é produzido e por que é produzido.	Identificação dos aspectos gerais e específicos do gênero, tendo como base a compreensão e produção geral e detalhada, as questões relativas a aspectos léxico-gramaticais particulares do gênero, por exemplo: tempo e modo dos verbos, palavras mais comuns, a estrutura do gênero e seus significados.	Materialização do gênero. A partir da assimilação das características do gênero, por meio de retomada da ideia e do conceito como um todo, o aluno se apropria do conceito e tem condições de produzi-lo efetivamente.

FONTE: Cruz (2016, p. 141), com base em Ramos (2004).

Pensando na efetividade da organização das Unidades Didáticas e da importância do trabalho com a ludicidade e gêneros textuais de comum conhecimento das crianças, passamos a ressaltar alguns trabalhos que reforçam a aplicabilidade das fábulas para o ensino da L2 para surdos.

### O gênero fábula e suas contribuições no ensino para surdos

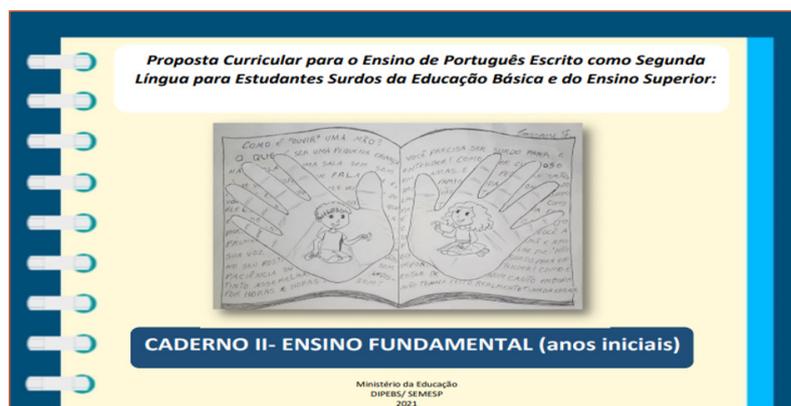
As fábulas são consideradas textos abrangentes, que podem ser apresentados a pessoas de diferentes faixas etárias, fazendo com que se interessem pelas histórias e pelos conteúdos nelas apresentados, relacionando-as com seus conhecimentos prévios e cotidianos. Pimenta (2015, p. 106) define o gênero textual fábula como “[...] um gênero textual narrativo ficcional, alegórico, com personagens representadas por animais, plantas personificadas e sempre contendo uma lição de moral”. Em geral, as fábulas são consideradas atraentes, principalmente para as crianças, por trazerem como personagens animais em situações humanas.

Conforme assevera Oliveira (2021), o trabalho com as fábulas ajuda no desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, uma vez que torna possível o mergulho no ‘mundo da imaginação’, com o prazer pela leitura, podem se tornar articuladores importantes para o estímulo ao pensamento crítico, tendo em vista sua comparabilidade entre os saberes já construídos pelos alunos, seu

repertório social e os saberes ensinados no espaço escolar, incorrendo em uma proposta que possibilita o questionamento nas diferentes realidades pelas quais esses alunos transitam.

Considerando a importância da promoção do ensino bilíngue para alunos surdos e o aprendizado de Língua Portuguesa como L2, pautamo-nos na proposta publicada pelo Ministério da Educação<sup>1</sup> e intitulada "Proposta Curricular para o ensino de português como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e do Ensino Superior".

**FIGURA 1** | Capa do Caderno II da proposta curricular para o ensino de português a estudantes surdos



FORNTE: Pereira *et al.* (2021).

Sugestões para o uso de fábulas aparecem no Caderno II<sup>2</sup>, que apresenta propostas de conteúdos (competências, habilidades, objetos de aprendizagem) voltadas a alunos surdos e surdocegos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1 Para acesso aos cadernos, acesse: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-proposta-de-curriculo-para-o-ensino-de-portugues-escrito-como-segunda-lingua-para-estudantes-surdos>.

2 Caderno II foi coordenado pela Professora Maria Cristina Pereira e está disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao/pdf/oCADERNOIIEnsinoFundamentalAIIISBN2906.pdf>.

Uma análise preliminar no referido caderno mostrou que a palavra fábula é citada 82 vezes no documento, o que confirma a importância do trabalho com esse gênero na educação de crianças nesse segmento do Ensino Fundamental. Assim, é possível compreender o incentivo e a recomendação do uso das fábulas na educação de surdos e surdocegos, no cenário do ensino bilíngue, com foco nas habilidades de leitura e produção textual no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Como consta no documento da Proposta Curricular, o trabalho com fábulas pode permitir o desenvolvimento de diversas competências, entre elas: i) o reconhecimento de textos literários como parte do mundo do imaginário que carrega uma dimensão lúdica e de encantamento; ii) a produção de palavras isoladas, expressões e pequenos textos em Libras e em português escrito (na modalidade manuscrita, impressa ou digital) de forma espontânea; e iii) a compreensão de recursos expressivos que ligam palavras no texto, de acordo com as classes de palavras a que pertencem (artigos, pronomes, substantivos, adjetivos, verbos etc.), sem a preocupação com sua categorização ou classificação (Pereira *et al.*, 2021).

Autores como Santos, Barba e Velanga (2015), Pimenta (2015), Moraes e Lacerda (2020), Santos (2021) e Rodrigues (2021) ressaltam oportunidades formativas que levaram em consideração o uso de fábulas nas atividades de ensino e aprendizagem de alunos surdos. Santos (2021) defende, inclusive, a falta de problematização da língua portuguesa no ensino destinado às crianças surdas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme aponta essa autora, há uma preocupação demasiada no ensino da leitura e da escrita, mas esse *status* de segunda língua não é verificado. Ou seja, as crianças surdas passam a ser alfabetizadas em língua portuguesa, como sua primeira língua, quando entram no ensino regular, o que é incorreto, de acordo com o ideário do ensino bilíngue, diante da necessidade da construção de um repertório anterior em Libras como L1.

Assim, Santos (2021) reforça a importância das sequências didáticas como oportunidades de aprendizagem gradativas e que envolvem os alunos ao longo da explicitação dos objetivos dessas atividades e das dificuldades apresentadas por eles. Por esse motivo,

destaca as tensões que envolvem os usos da L1 e da L2 no ensino para crianças surdas:

Discutir sobre as interações comunicativas que envolve a Libras e a Língua Portuguesa escrita no contexto da educação dos estudantes surdos é fundamental no processo de aquisição da leitura e escrita do português como segunda língua. Temática que norteia a prática de letramento da criança surda. Contudo, o que se percebe são estratégias pedagógicas adotadas pela escola regular que desconsidera a capacidade linguística deste público preocupando-se, apenas, em alfabetizá-los na Língua Portuguesa. Reflexo de uma educação que privilegia a codificação e decodificação de símbolos gráficos (Santos, 2021, p. 17-18).

Com a apresentação da fábula “A tartaruga e a águia”, Moraes e Lacerda (2020) puderam avaliar a proficiência de surdos com diferentes níveis de compreensão da Libras, por meio da apresentação de um vídeo sinalizado e, após, da produção de perguntas e respostas sobre os conteúdos da história. Por sua vez, Santos, Barba e Velanga (2015) ressaltam a importância da criação de atividades relacionadas às necessidades de socialização e inclusão da Comunidade Surda, uma vez que as conquistas recentes, em relação à língua e inserção social, têm representado desafios e oportunidades, sobretudo, no âmbito educativo.

Ao apresentar a fábula “A cigarra e as formigas”, Pimenta (2015) destaca a relevância do desenvolvimento de atividades organizadas de forma sequencial e gradativa. Inicialmente, a fábula foi apresentada em Libras por meio de vídeo sinalizado, reproduzido diversas vezes até a compreensão mínima do conteúdo. A atividade ocorreu em três momentos: i) apresentação de vídeo com a fábula em Libras e a exploração dos termos desconhecidos ante a correspondência entre a Libras e a Língua Portuguesa e debate sobre as características dos personagens principais; ii) leitura silenciosa da fábula, com a anotação escrita das palavras desconhecidas, interpretação em Libras pelos alunos; e iii) reapresentação do vídeo da fábula em Libras, com o estímulo do ‘reconto’ em português escrito.

Pimenta (2015) promoveu três oportunidades nas quais a fábula foi escrita e reescrita durante o processo formativo. Em cada momento, foi possível perceber dificuldades e possibilidades na

sistematização e melhor aproveitamento da atividade, como uma forma de aperfeiçoar os conhecimentos em ambas as línguas. Destacamos aqui a articulação entre o trabalho de Pimenta (2015) e a proposta de Ramos (2004), ao trabalharem o ensino de forma progressiva ou em fases/etapas, de modo que o aprendiz tenha consciência do seu próprio desenvolvimento da leitura e da produção textual.

Consideramos os trabalhos apresentados inspiradores para a produção apresentada a seguir e destacamos que um dos maiores desafios do professor seja explorar a *moral* do texto, característica inerente ao gênero fábula. Esse elemento envolve um trabalho de investigação e estímulo do conhecimento prévio do aprendiz, de compreensão de informações implícitas e metafóricas. Por isso, é importante manter associação com outros textos, com as experiências e vivências dos alunos, como preveem Cruz e Pinheiro (2020), ao abordarem os pilares no ensino para surdos (a língua de sinais, a visualidade e o conhecimento prévio).

### Procedimentos metodológicos para a produção da Unidade Didática

Com relação ao objetivo, esta pesquisa é caracterizada como pesquisa bibliográfica, pois foi “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p. 44). Todo o trabalho se baseou em pesquisas que se debruçam sobre o ensino bilíngue e o respeito à Libras como L1 dos surdos, entre eles os estudos de Campello (2008) e Zanellato (2015), além de pesquisadores que utilizam fábulas na educação de surdos, com destaque para Santos, Barba e Velanga (2015), Pimenta (2015), Morais e Lacerda (2020). No Plano de Atividades (PA) apresentado, propõe-se o conteúdo da Unidade Didática (UD), desenvolvido em três etapas: Apresentação, Detalhamento e Aplicação (Ramos, 2004). Para a elaboração da UD, escolhemos como *corpus* a fábula intitulada “A raposa e as uvas”<sup>3</sup>:

---

3 Disponível em: <https://www.culturagenial.com/fabulas-infantis/>. Acesso em: 24 set. 2021.

Apresentamos um material pedagógico focado na correspondência entre as duas línguas – Libras e português escrito, visando uma compreensão substancial dos sentidos e da moral que a história representa ao seu final e, com base nesse entendimento, nas propostas curriculares divulgadas pelo Ministério da Educação (Farias-Nascimento e colaboradores, 2021).

Entendemos a importância do desenvolvimento de atividades sequencialmente planejadas, que se pode verificar nas etapas deste trabalho:

1. "Preenchimento do Plano de Atividades" (Morais; Cruz, 2020) – apresentamos o gênero textual (fábula), definimos o conteúdo, os objetivos, os procedimentos e as atividades a serem propostas e elaboradas na Unidade Didática (UD).
2. "Gravação da fábula e do glossário em Libras" – a gravação da fábula foi realizada pelo autor, surdo, disponível na internet para consulta e reprodução do material<sup>4</sup> e, para sua construção, foi utilizado o programa OBS, que permite a gravação da tela do notebook, bem como a apresentação na plataforma Meet para o compartilhamento dos slides. A fábula foi baseada na versão publicada por Eunice Braido (2006). O vídeo apresenta um roteiro e um glossário, em outra fonte<sup>5</sup>, para (re)conhecimento dos sinais presentes na narrativa.
3. "Revisão da gravação e inserção de recursos imagéticos" – na terceira etapa, foi realizada a verificação acerca de possíveis inconsistências entre a sinalização gravada e a real mensagem do texto, pensando em melhores formas para que a interpretação em Libras refletisse a realidade da mensagem e se mantivesse fiel à cultura e à identidade surda. Foi utilizada uma câmera do próprio notebook. O posicionamento foi em pé, com um fundo de parede branco e vestimenta de cor preta para não haver informações paralelas que comprometessem

---

4 A gravação da sinalização da fábula se encontra no seguinte endereço: <https://youtu.be/m2Rw7lXdbJ8>. Acesso em: 16 mai. 2022.

5 Disponível em: <https://youtu.be/9ewKcb7Ry-k>. Acesso em: 17 mai. 2022.

a sinalização. As imagens da história foram incluídas, utilizando-se o software de edição de vídeos Shotcut, disponível gratuitamente, que possibilitou a correspondência entre a sinalização e as ilustrações no texto escrito.

4. "Elaboração da Unidade Didática" – as atividades da Unidade Didática estão apresentadas no próximo item.

### Reflexões sobre a Unidade Didática

Como já apresentado, pautamo-nos em Morais e Cruz (2020) e em Ramos (2004) para a elaboração das atividades. Na primeira fase, de Apresentação do gênero, o professor explora a pré-leitura do texto, promovendo perguntas e informações sobre o que será abordado, os conhecimentos prévios dos alunos e a apresentação do gênero. Na segunda fase, de Detalhamento do gênero, busca-se a leitura, motivando o percurso para compreender melhor os elementos do texto e do gênero. Nessa fase, são exploradas informações linguísticas e estruturais do texto, que levem o aluno a comparar as duas línguas, verificar semelhanças e diferenças, reconhecer a estrutura do gênero e seu contexto de produção. Na terceira fase, de Aplicação do gênero, ocorre a produção textual, sendo esse o momento de consolidação das etapas anteriores. É nessa etapa que a produção textual escrita ou em Libras se torna mais evidente (Cruz; Morais, 2020), respeitando-se, sempre, as potencialidades dos aprendizes e seus momentos de produção.

Na UD proposta neste trabalho, ao cumprir as etapas propostas por Ramos (2004), o aluno desenvolve a pré-leitura, leitura e produção textual, de forma gradativa e construtiva, assim como desenvolvido por Pimenta (2015), que nos motivou, também, para a elaboração do vídeo com a fábula em Libras<sup>6</sup>.

É importante que uma atividade formativa busque a construção de aprendizagens constantes, para além de uma compreensão situada e pontual de uso da língua. Assim, aspectos como envolvimento, engajamento e entusiasmo com as atividades devem ser avaliados,

---

6 Link do vídeo: <https://youtu.be/m2Rw7lXdbJ8>. Acesso em: 16 mai. 2022.

independentemente das dificuldades percebidas para a resolução de cada etapa. Durante a oportunidade de recontar a história, deve-se observar os alunos e alertá-los, caso algum sinal ou palavra não corresponda com a realidade.

Passamos a debater os conteúdos trabalhados em cada uma das seis atividades propostas na Unidade Didática<sup>7</sup>, destacando-se que todo o processo deve ser conduzido e mediado pela língua de sinais, como língua de instrução e comunicação com o aprendiz surdo.

## Apresentação da Unidade Didática

Atividade 01:

Na primeira atividade, os alunos terão contato com a temática por meio de algumas questões norteadoras e a primeira reprodução em Libras do vídeo. Alguns questionamentos para o início do debate (pré-leitura/Apresentação) são:

- i. Vocês já viram essa imagem antes?

Nesse momento, deve-se mostrar alguma imagem que represente a fábula, como as figuras 2 e 3 sugeridas a seguir:

FIGURA 2 | Imagem representativa da fábula



FONTE: Braido (2006).

<sup>7</sup> Anexo a este artigo está o nosso plano de atividades, abordando a composição desse conteúdo de uma forma mais completa.

FIGURA 3 | Imagem representativa da fábula



FONTE: Braido (2006).

- ii. Conhecem histórias com animais? Que história vocês conhecem?
- iii. Podem contar como são essas histórias?
- iv. Vocês sabiam que histórias com animais podem ser chamadas de fábula?
- v. O que é uma fábula?
- vi. Já assistiu alguma fábula em Libras?
- vii. Vamos assistir agora? Vamos lá?

O professor conta a fábula em Libras ou pode projetar o vídeo gravado pelo pesquisador, disponível no link <https://youtu.be/m2Rw7lXdbJ8>. Iniciamos o vídeo com a demonstração de um glosário<sup>8</sup> básico, conforme Figura 4, para o (re)conhecimento dos sinais presentes na história, com o uso de classificadores e articuladores que dialoguem com os saberes em Libras esperados para o público ao qual nosso material se destina: estudantes surdos matriculados no Ensino Fundamental I.

8 Disponível em: <https://youtu.be/gewKcb7Ry-k>. Acesso em: 17 mai. 2022.

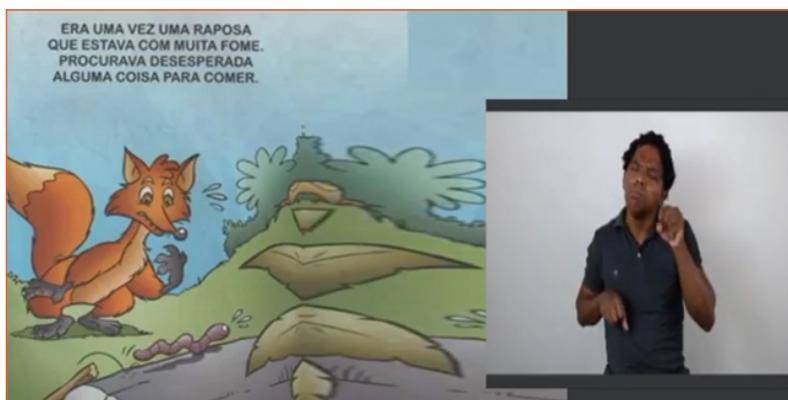
FIGURA 4 | Indicação do glossário - sinais que aparecem na fábula



FONTE: elaboração própria com base em Braido (2006).

Para fins pedagógicos, consideramos importante que o aluno tenha acesso a todas as informações por meio de duas línguas de instrução e comunicação, por isso, na Unidade Didática, as imagens da história devem ser apresentadas juntamente com o vídeo, mostrando as diferentes passagens do texto. Nesse momento, a atividade terá mais significado para os alunos se estiverem com o livro da fábula em mãos. As próximas figuras mostram a sequência dos fatos presentes na fábula, por meio de um vídeo em Libras juntamente com o texto em português escrito.

FIGURA 5 | Início da história



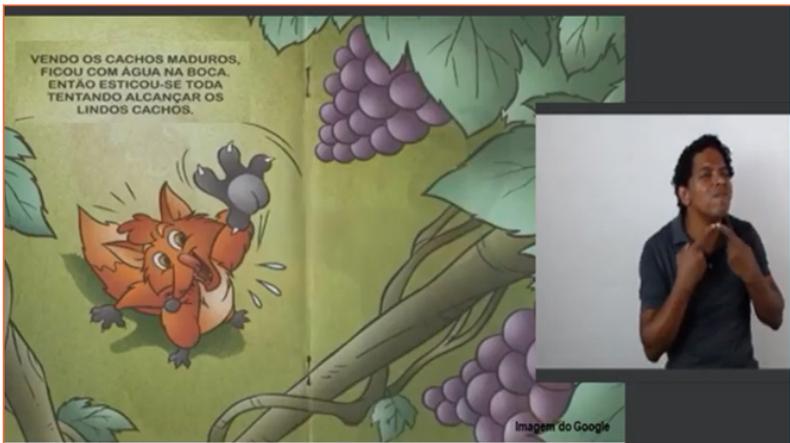
FONTE: elaboração própria com base em Braido (2006).

FIGURA 6 | A raposa avistou a parreira



FONTE: elaboração própria com base em Braido (2006).

FIGURA 7 | A raposa tenta pegar as uvas



FONTE: elaboração própria com base em Braido (2006).

FIGURA 8 | A raposa insiste em pegar as uvas



FONTE: elaboração própria com base em Braido (2006).

FIGURA 9 | A raposa desiste de pegar as uvas



FONTE: elaboração própria com base em Braido (2006).

## Atividade 02:

O professor reproduzirá novamente o vídeo em Libras ou contará a história diretamente aos alunos quantas vezes forem necessárias,

até que haja compreensão sobre o gênero e sobre a situação narrada. Essa fase é considerada a fase de Detalhamento. As seguintes perguntas podem ser exploradas com os alunos:

- i. Vocês gostaram da história?
- ii. Quais são os personagens principais da fábula?
- iii. Qual a função desses personagens na história?
- iv. Já vivenciaram uma situação parecida com a situação da raposa? O que fizeram?
- v. Vocês conhecem outra fábula?
- vi. Podem contá-la para a turma?

O professor pode refletir com os alunos sobre outras questões que partam de uma compreensão mais geral do texto para uma mais detalhada e voltada para habilidades de leitura e escrita. É muito importante estimular os alunos a apresentarem seus pontos de vista, mostrar-lhes que na fábula há personagens não humanos que assumem características de seres humanos (raposa, uvas) e que é uma característica desse gênero textual. Trata-se de um momento interativo e enriquecedor de ensino e aprendizagem.

Atividade 03:

Ainda na fase de Detalhamento, o professor pode questionar sobre informações mais específicas da história:

- i. Eu vou mostrar algumas imagens e vocês irão fazer os sinais correspondentes, ok?

O professor pode pausar o vídeo ou apresentar cartelas ou cards de palavras-chave no texto e pedir aos alunos para mostrarem os sinais correspondentes.

Sugerimos que as imagens que aparecem no vídeo sejam apresentadas aos alunos, tendo em vista a construção de recursos multissemióticos e multimodais, preparando-os para a recontagem da história em Libras.

- ii. Agora, vocês vão apresentar alguns dos sinais da fábula que não conheciam.

O professor pode reproduzir o vídeo ou apresentar cartelas ou cards e pedir aos alunos para mostrarem situações ou palavras desconhecidas.

- iii. Vamos fazer a descrição da personagem raposa? Quais são as características físicas da raposa?

Nesta pergunta, deve-se incentivar o (re)conhecimento de adjetivos que representam as características físicas da raposa e de outros animais: grande, pequeno, gordo, magro, assim como as características das frutas. Na fábula, as uvas estão verdes e aparentemente azedas, mas o professor pode explorar nesse momento de troca outras cores e características de frutas que os alunos venham a conhecer e descrever.

- iv. Como é o comportamento da raposa? Ela é esperta? Ela desistiu fácil? O que vocês acham?

Nessa pergunta, é importante que o professor aborde questões sobre atitudes humanas como persistência, lutas e busca por conquistas de objetivos, considerando as vivências dos alunos e sua faixa etária. Tendo em vista que a resposta é livre, podem surgir muitas possibilidades de abordagem do tema a partir das respostas dos alunos.

- v. E com relação às características emocionais e sentimentais da raposa?

É importante que o professor chame a atenção para a atribuição aos animais de características humanas, como uma marca importante desse gênero. Isso pode ocorrer por meio da análise das expressões faciais dos personagens, bem como do entendimento de todo o contexto da história.

Algumas questões norteadoras podem surgir, como o estímulo à comparação da situação vivida pela raposa a uma situação vivenciada pelas crianças que indique esforço, frustração, tristeza ou orgulho. Para que um entendimento maior sobre o contexto de significação

seja gerado, pode-se estimular que as crianças contem sobre situações em que se sentiram da mesma forma como a raposa se sentiu.

vi. Por que a raposa desistiu de pegar as uvas?

Nessa pergunta, o professor vai articular as respostas da pergunta anterior com a moral da história, ou seja, será a oportunidade para trabalhar, de forma pontual, as características físicas e emocionais de pessoas e suas atitudes, mostrando, inclusive, as consequências de certas atitudes.

vii. Vocês viram a última frase da história? O que está escrito lá? Vamos conversar sobre a Moral da história?

Nessa etapa, o professor vai explorar a moral da história, uma das características marcantes do gênero textual fábula. Por isso, deve levar o aluno à leitura e releitura da moral e explicar tanto em termos de conceito (o que é moral da história? – qual é o ensinamento? Qual é a lição?) quanto em termos de constituição do gênero fábula (a maioria das fábulas é constituída por animais personificados e por uma moral).

É muito importante refletir com os alunos sobre atitudes humanas e seus desencadeamentos, experiências e aprendizagens a partir de ações, de acordo com o livre arbítrio de cada ser humano.

Atividade 04:

Os alunos, de posse da versão impressa da fábula, prioritariamente na versão em livro, farão uma leitura silenciosa, para buscar a compreensão geral e, em seguida, uma segunda leitura com a indicação das palavras ainda desconhecidas. Sugerimos as perguntas:

i. Quais palavras vocês não conhecem nessa fábula escrita? Preenchem o quadro a seguir com as palavras que ainda não conseguiram compreender.

Esse é um momento de estimular o aluno a buscar o significado dessas palavras, por meio do contexto, assim como em locais de busca, por exemplo, em um dicionário de língua portuguesa ou

em interação com seus pares, em conversa com familiares e amigos, sempre mediados por orientação quanto ao uso e aos significados. O quadro a seguir pode ser apresentado para o registro das palavras indicadas pelos alunos.


Após a atividade, o professor pode fazer uma dinâmica com a turma, promovendo a interação e trocas de conhecimentos sobre as palavras que colocaram no quadro.

- ii. Vocês identificam diferenças entre a fábula em português e em Libras? Quais seriam essas diferenças?

A problematização deve ser realizada pelo professor em Libras, mostrando exemplos de construção de frases nas duas línguas. Esse momento é muito enriquecedor e importante, porque possibilita o entendimento, ainda que nas séries iniciais, das estruturas gramaticais e das especificidades das duas línguas de instrução e de comunicação. O professor pode apresentar frases curtas da fábula em Libras e em português escrito e mostrar as semelhanças e diferenças.

- iii. De qual versão vocês gostaram mais: em português ou em Libras? Por quê?

Nessa pergunta, é importante estimular no aluno à exposição de seu senso crítico e às argumentações, e não exclusivamente receber dele a opção sobre o que mais gostou. As respostas podem levar o professor a refletir acerca do uso das línguas (Libras e Língua Portuguesa) e sua afinidade com o tipo de texto veiculado, qual lhe proporcionou mais intimidade e conforto. Além disso, a opção do aluno pode estar relacionada aos recursos apresentados, imagens, tipo de frases e de palavras, vocabulário simples/complexo,

conhecido/desconhecido, ampliação da informação, entre outras questões a serem observadas, pois tudo isso compromete a compreensão do discente.

Atividade 05:

Nessa atividade, retomamos a proposta de Morais e Cruz (2020), ao destacarem o momento e a importância da produção textual. O aluno já está caminhando para o processo de (re)textualização, de (re)apresentação do gênero, após o seu detalhamento nas atividades anteriores, de acordo com Ramos (2004).

Com uma nova transmissão do vídeo, os alunos serão estimulados a recontar a história, inicialmente em Libras. Cada um vai à frente e expõe seu entendimento individual, sua interpretação sobre a fábula. Um debate pode ser realizado sobre as diferenças entre as interpretações dos estudantes, inclusive sobre as características dos personagens da fábula, do entendimento sobre a moral da história, entre outros temas.

- i. Vamos tentar escrever o que ocorre em cada momento da fábula com a raposa?

Diante das experiências prévias e de conhecimento de mundo, podem surgir várias interpretações, evidenciando que algum elemento será mais impactante para um aluno em detrimento de outro ou que algo pode ter chamado mais a atenção de um aluno do que de outro.

- ii. Será que a gente consegue pensar em outro final para essa história? Como poderia ser?

Essa atividade é a continuidade da proposta da pergunta anterior, uma vez que o aluno poderá se identificar como autor do texto, mostrando outras possibilidades de final, de acordo com sua imaginação e empolgação com o conteúdo da fábula.

Para finalizar essa atividade, os alunos retomarão ao registro em ordem cronológica da história e passarão a produzir a versão escrita da fábula “A raposa e as Uvas”. Sugerimos o enunciado:

- iii. No quadro abaixo, vamos desenhar os acontecimentos que mostrem a sequência dos fatos na fábula. Dividam a fábula em quatro momentos. Caprichem!!!

Momento 1	Momento 2	Momento 3	Momento 4

- iv. Após desenhar, escrevam as frases que representam os momentos da fábula. Não se esqueçam do título e da moral, ok?

<b>Título:</b>
Frases 1 (momento 1) Frases 2 (momento 2) Frases 3 (momento 3) Frases 4 (momento 4)
Moral da história:

#### Atividade 06:

De posse das versões dos estudantes em língua portuguesa, o docente irá avaliar a compreensão e a produção textual (Libras e português escrito).

Essa é uma oportunidade para retomar o que foi discutido e reforçar as diferenças entre as duas línguas, quanto à estrutura, aos significados, aos aspectos culturais, entre outros. Alguns exemplos podem ser retomados e problematizados, sobre o registro escrito de determinada frase e como a mesma frase pode ser interpretada em Libras.

As próximas Figuras (10 e 11) foram construídas para sumarizar os principais objetivos e norteadores de cada atividade.

**FIGURA 10** | Unidade didática composta pelas Atividades 1, 2 e 3 - Fábula A Raposa e as Uvas Uvas

1ª Atividade	2ª Atividade	3ª Atividade
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Início das atividades com o desenvolvimento da Pré-leitura, investigando o conhecimento prévio dos alunos;</li> <li>- Apresentação da unidade didática com a primeira reprodução da fábula;</li> <li>- Exploração do repertório sociocultural dos estudantes sobre o gênero.</li> </ul> <p>Essa fase de Ramos (2004) se caracteriza como APRESENTAÇÃO do gênero textual, realizada antes da leitura do texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-- Reprodução do vídeo em Libras;</li> <li>- Explicitação das dúvidas dos estudantes sobre os termos, sinais e palavras desconhecidas;</li> <li>- Esses termos deverão ser escritos em língua portuguesa, com a construção de uma sequência lógica dos acontecimentos, da fábula, com o oferecimento de imagens.</li> </ul> <p>Essa fase de Ramos (2004) se caracteriza como DETALHAMENTO do gênero textual, realizada durante a leitura do texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliação do detalhamento da leitura com a demonstração de imagens que remontam aos momentos importantes para o desenvolvimento da fábula;</li> <li>- Exploração das características físicas e emocionais dos participantes e de dúvidas que podem surgir ao longo da problematização dos momentos da história.</li> </ul> <p>Essa fase de Ramos (2004) se caracteriza como DETALHAMENTO do gênero textual, buscando aprofundar os conteúdos abordados..</p>

FONTE: elaboração própria.

**FIGURA 11** | Unidade didática composta pelas Atividades 4, 5 e 6 - Fábula A Raposa e as Uvas

4ª Atividade	5ª Atividade	6ª Atividade
<ul style="list-style-type: none"> <li>-- Leitura silenciosa da fábula impressa em língua portuguesa;</li> <li>- Identificação no texto das palavras desconhecidas;</li> <li>- Releitura com a indicação de cada momento da história.</li> </ul> <p>Essa fase de Ramos (2004) se caracteriza como DETALHAMENTO do gênero textual, buscando aprofundar os conteúdos abordados, e APLICAÇÃO do gênero textual, ou seja, a produção textual, quando se propõe a indicação de cada momento da história.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-- Interpretação da fábula em Libras pelos alunos individualmente;</li> <li>- Esclarecimento de dúvidas vocabulares em ambas as línguas;</li> <li>- Início da produção escrita da fábula com a indicação das dúvidas sobre as palavras desconhecidas;</li> <li>- Desenho que ilustra os momentos da fábula;</li> <li>- Elaboração de frases sobre o que cada momento representa.</li> </ul> <p>Essa fase de Ramos (2004) se caracteriza como APLICAÇÃO do gênero textual, buscando aprofundar os conteúdos abordados e solicitando ao aprendiz o registro escrito e em Libras do texto abordado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oferecimento de feedback aos alunos sobre suas produções escritas;</li> <li>- Comparação entre as línguas, tendo em vista a construção das frases em português e em Libras;</li> <li>- Reescrita da fábula, com base nas sugestões do professor.</li> </ul> <p>Essa fase de Ramos (2004) se caracteriza como APLICAÇÃO do gênero textual, buscando aprofundar os conteúdos abordados e solicitando ao aprendiz o registro escrito e em Libras do texto abordado.</p>

FONTE: elaboração própria.

São desenvolvidas três oportunidades de produção escrita em língua portuguesa, além das atividades de leitura e interpretação em Libras: i) escrita das palavras desconhecidas; ii) composição de frases em língua portuguesa que ilustram os momentos da fábula; e iii) reformulação da produção escrita, mediante o *feedback* do professor.

Todos esses momentos deverão ser avaliados e as dificuldades apresentadas pelos alunos devem ser os principais elementos que motivarão o professor a construir outros materiais, nos quais os conteúdos sejam abordados de forma adequada e condizente com o público-alvo.

Sobre a pontuação das atividades, sugerimos que a UD tenha um total de 10 pontos, a serem atribuídos aos alunos que se engajarem, buscando um aperfeiçoamento em ambas as línguas, independente dos obstáculos encontrados para que essa construção ocorra. Vale ressaltar que a avaliação somativa é um meio dentre outros para observar o processo de desenvolvimento do aluno, e não um ritual com o objetivo simples de aferir uma nota.

Mais importante do que a aferição da nota do aprendiz é a percepção de que o resultado do aluno ou seu insucesso pode estar atrelado ao uso de estratégias, recursos e materiais inadequados por parte do docente, portanto, o aluno não deve ser responsabilizado por metodologias e estratégias inadequadas.

### Considerações finais

Buscamos neste trabalho mostrar a perspectiva bilíngue de ensino (Libras e português escrito) na interpretação de histórias contadas, em geral, para o/no universo ouvinte. A interpretação dessas histórias é uma conquista da Comunidade Surda, que passa a conhecer personagens infantis e recursos antes restritos apenas aos ouvintes.

Ressaltamos as atividades elaboradas como uma oportunidade formativa que pode favorecer o ensino bilíngue e o entendimento da correspondência entre a Libras e o português escrito, tendo em vista, sempre, a compreensão da língua portuguesa como a segunda língua da Comunidade Surda. Ações como apresentação de vídeo com a interpretação da história em Libras, desenvolvimento de atividades escritas, demonstração de imagens e interpretação em Libras auxiliam para o desenvolvimento do letramento visual, condição fundamental para o acesso e uso da Libras, uma língua viso-espacial.

As atividades de leitura e de produção textual, em forma de reescrita ou recontagem da história em Libras, visam ao

aperfeiçoamento do texto produzido, tendo em vista a construção de competências que se correspondem. É importante salientar também que todo esse percurso é avaliado com base na percepção da forma como os alunos se desenvolvem ao longo da atividade, e não apenas com base em uma ação específica e pontual. Além disso, é importante que o próprio professor se avalie, ou seja, avalie o próprio desempenho na mediação da atividade (Morais; Cruz, 2020).

O processo de ensino e aprendizagem é uma responsabilidade que cabe a todos os envolvidos, iniciando-se pela família, que deve utilizar a Libras em interações comunicativas com seus filhos, promovendo o letramento desde a primeira infância. No contexto escolar, professores e agentes educacionais são responsáveis pelo ensino comprometido com a cultura e a identidade do aprendiz. Em termos de políticas educacionais, ações governamentais envolvendo todas as instâncias devem ser consideradas severamente, não só pela criação e divulgação de leis e amparos jurídicos, mas também pelo cumprimento e pela oferta de ensino bilíngue baseado na Libras e na Língua Portuguesa escrita.

## Referências

BRASIL. *Lei 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.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. *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#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1). Acesso em: 06 abr. 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, dez. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 fev. 2022.

BRASIL. *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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm). Acesso em: 25 set. 2021.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. 2008, 125f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91182>. Acesso em: 04 set. 2021.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da; PINHEIRO, Viviane Da Silva. Visualidade, língua de sinais e conhecimento prévio: pilares no ensino para aprendizes surdos. *Comunidades*, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 312-326, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/3142>. Acesso em: 16 maio. 2022.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. et al. *Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior*: caderno introdutório. Brasília: Dipebs/Semesp/MEC, 2021. Disponível em: <[https://www.gov.br/mec/ptbr/media/acao\\_informacao/pdf/OCADERNODEINTRODUOISBN296.pdf](https://www.gov.br/mec/ptbr/media/acao_informacao/pdf/OCADERNODEINTRODUOISBN296.pdf)>. Acesso em: 5 de julho de 2021.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

MACHADO, Ana Queli Tormes; FRANZ, Edineia. Fábula: uma fonte de motivação para a produção textual e leitura. *Ideias*: Revista do Curso de Letras, UFSM, p. 67-70. 2006. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistaideias/Artigos%20em%20PDF%20revista%2023/fabula%20uma%20fonte%20de%20motivacao.pdf>. Acesso em: 09 out. 2021.

MORAIS, Fernanda Beatriz Caricari de; CRUZ, Osilene Maria de Sá e. Unidade didática e plano de atividades: uma prática de resistência pedagógica para o desenvolvimento de sentidos em Libras e em Língua Portuguesa. *Fragmentum*, Santa Maria, v. 55, p. 201-277, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/7324/abf7f5347a043d1dfb527a5cfdadaa7478ddd.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2022.

MORAIS, Mariana Peres de; LACERDA, Cristina Broglia de Feitosa. Avaliação da compreensão de surdos através de fábula em Libras. Santa Maria: *Revista Educação Especial*. v. 33. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 01 out. 2021.

OLIVEIRA, Elisabete Almeida Santos de; ALBUQUERQUE, Kátia Michaela Conserva. *Uma Proposta com o gênero fábula no ensino de Português como segunda língua para surdos*. 2021. 19f. Monografia (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª Língua para Surdos). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus João Pessoa. João Pessoa. 2021.

PEREIRA, Maria Cristina et al. (org.). *Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior*: caderno II, ensino fundamental (anos iniciais). Brasília: Dipebs/Semesp/MEC, 2021. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao\\_informacao/pdf/OCADERNOIIEnsinoFundamentalIIISBN2906.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/OCADERNOIIEnsinoFundamentalIIISBN2906.pdf). Acesso em: 12 jan 2022.

PIMENTA, Josefá Maria Angôlo. A fábula em Libras para a aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos. In: ALMEIDA, WG., org. *Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente* [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, pp. 93-111. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/m6fcj/pdf/almeida-9788574554457-06.pdf>. Acesso em: 02 out. 2021.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Gêneros Textuais: Uma Proposta de Aplicação em Cursos de Inglês para Fins Específicos. *The Specialist*, São Paulo SP, v. 25, n. 2, 2004.

SANTOS, Jusiany Pereira da Cunha dos; BARBA, Clarides Henrich; VELANGA, Carmem Tereza. Utilizando as fábulas como estratégia de ensino no AEE de alunos com surdez. *XII Congresso Nacional de Educação*. 2015. Disponível em: <https://docplayer>.

com.br/24698119-Utilizando-as-fabulas-como-estrategia-de-ensino-no-ae-de-alunos-com-surdez.html. Acesso em: 01 out. 2021.

SANTOS, Carlene da Penha. *Contação de fábulas: uma proposta bilíngue para crianças surdas*. 2021. 20f. Monografia (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª Língua para Surdos). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus João Pessoa. João Pessoa. 2021.

VIEIRA, Alessandra Junqueira. *Desenvolvendo capacidades de linguagem: uma proposta de sequência didática para a compreensão e produção escrita do gênero textual fábula*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Taubaté. Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté. Taubaté, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br:8080/jspui/bitstream/20.500.11874/1632/1/Alessandra%20Junqueira%20Vieira.pdf>. Acesso em: 09 out. 2021.

ZANELLATO, Daniella. O uso de recursos visuais na educação de surdos. *I CESLIBRAS e V SAPE*. 2015. Disponível em: [http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda\\_eventos/inscricoes/PDF\\_SWF/43587.pdf](http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF_SWF/43587.pdf). Acesso em: 04 set. 2021.

## Anexo:

PROFESSOR Erliandro Felix Silva	DURAÇÃO DA ATIVIDADE Unidade didática em 05 aulas com 60 minutos cada
<b>Tema:</b> Fábulas infantis e suas contribuições para o ensino de Português como L2 para alunos surdos	
<b>Gênero textual:</b> Fábula	
<b>Público-alvo:</b> crianças surdas matriculadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (5º ano), com idade entre 9 e 13 anos. Consideramos aqui a faixa etária de alunos surdos nesse segmento escolar, pois muitos alunos têm acesso tardio à escolarização, o que impacta na sua faixa etária.	
<b>Objetivo Geral:</b> (de modo geral, espera-se que o aluno seja capaz de) Desenvolver habilidades de leitura e produção textual em Libras e em português escrito, por meio da fábula “A raposa e as Uvas”.	
<b>Objetivos Específicos:</b> (ao final das atividades, o aluno deverá ser capaz de)	
<ol style="list-style-type: none"><li>i. Identificar as características do gênero textual fábula;</li><li>ii. Comparar textos em Libras e em Língua Portuguesa escrita;</li><li>iii. Apresentar características físicas e emocionais/psicológicas dos personagens da narrativa;</li><li>iv. Organizar cronologicamente ou sequencialmente os acontecimentos e fatos da fábula;</li><li>v. Recontar as histórias aprendidas, em Libras e em Língua Portuguesa escrita, mediante intermediação entre as línguas (Libras e Língua Portuguesa)</li></ol>	
<b>Recursos Didáticos utilizados:</b> Vídeo em Libras sobre a fábula, fábula impressa, folhas de papel, canetinhas, canetas, lápis de cor, projeção de slides, impressão das imagens da fábula.	

#### Metodologia utilizada:

- Início das atividades, será realizada a sondagem, meio de perguntas para verificar o conhecimento prévio dos alunos sobre narrativas, especificamente, sobre fábula. (pré-leitura);
- Apresentação de um vídeo em Libras da fábula “A raposa e as uvas”, gravado pelo autor Erliandro Felix, com a utilização das imagens. Visamos à ampliação dos conhecimentos acerca da Libras e da Língua Portuguesa escrita, provocando um intercâmbio entre ambas; (leitura);
- Buscamos uma compreensão da sequência da narrativa. Em meio às interações em ambas as línguas que se aperfeiçoam ao longo das atividades. Além disso, os alunos também serão estimulados a demonstrarem sua compreensão da Língua Portuguesa escrita, por meio da escrita de palavras-chave que representem a história e demonstrem sua sequência e escrita da fábula. (leitura e produção textual).

#### Atividades propostas:

##### 1ª Atividade:

- Investigação do conhecimento prévio dos alunos por meio de perguntas e roda de conversa;
- Apresentação da fábula em Libras;
- Exploração do repertório sociocultural dos estudantes sobre o gênero contado aos discentes.

##### 2ª Atividade:

- Nova reprodução do vídeo em Libras;
- Explicitação das dúvidas dos estudantes sobre os termos, sinais e palavras desconhecidas;
- Esses termos deverão ser escritos em língua portuguesa, com a construção de uma sequência lógica em palavras que retratam os acontecimentos na fábula, com o oferecimento de imagens.

##### 3ª Atividade:

- Ampliação da leitura e o detalhamento, com a demonstração de imagens que remontam aos momentos importantes para o desenvolvimento da fábula;
- Exploração das dúvidas que podem surgir ao longo da problematização dos momentos da história.

##### 4ª Atividade:

- Leitura silenciosa da fábula impressa em língua portuguesa;
- Identificação no texto das palavras desconhecidas;
- Debate com exploração dos conhecimentos prévios sobre as diferenças entre as duas línguas e busca das palavras desconhecidas em dicionário;
- Releitura com a indicação de cada momento da história.

##### 5ª Atividade:

- Interpretação da fábula em Libras pelos alunos individualmente;
- Esclarecimento de dúvidas vocabulares em ambas as línguas;
- Início da produção escrita da fábula com a indicação das dúvidas sobre as palavras desconhecidas;
- Desenho que ilustra os momentos da fábula;
- Composição em frases sobre o que cada momento representa.

##### 6ª Atividade:

- Oferecimento de feedback aos alunos sobre suas produções escritas;
- Comparação entre as línguas, tendo em vista a construção das frases em português e em Libras;
- Reescrita da fábula, com base nas sugestões do professor.

#### 6. Avaliação:

A aprendizagem será medida durante todo o processo. São desenvolvidas três oportunidades de produção escrita em língua portuguesa da fábula, além das atividades de leitura e interpretação em Libras. Todos esses momentos serão avaliados e as dificuldades apresentadas pelos alunos serão os principais elementos que nos encaminharão para a construção dos conhecimentos produzidos. Assim, será importante observar o desenvolvimento e a evolução em cada tarefa desenvolvida. Sobre a pontuação, a atividade terá ao final um total de 10 pontos, que serão atribuídos aos alunos que se engajarem de forma satisfatória na atividade, buscando um aperfeiçoamento em ambas as línguas, independente dos obstáculos encontrados para que essa construção ocorra.

#### 7. Observações importantes:

O processo de ensino e aprendizagem deve ser permeado por interações, sobretudo em Libras, de modo que o aluno identifique no docente e nos colegas pares linguísticos que contribuem para a formação de sua identidade e cultura.

O professor não deve se ater à forma e a um tempo determinado para a condução da Unidade Didática, deve, sim, considerar os avanços dos alunos e refletir sempre, podendo retomar fases ou atividades, se necessário.

Links disponibilizados no artigo:

Fábula em Libras: <https://youtu.be/m2Rw7lXdbJ8>

Roteiro e glossário: <https://youtu.be/9ewKcb7Ry-k>

## 4.

# Jogo didático na disciplina Libras aos alunos surdos de 5º ano de ensino fundamental do INES

Ana Regina e Souza Campello  
Luciane Rangel Rodrigues  
Vanessa Alves de Sousa Lesser

## Introdução

O presente capítulo apresenta o resultado das atividades realizadas pelo Grupo de Pesquisa: Instrução de Libras como L1 e L2 (GPL1L2) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). As atividades foram organizadas, realizadas e compartilhadas, por duas professoras e uma coordenadora do GPL1L2 durante as aulas remotas, em tempo de pandemia do Coronavírus – COVID-19 (BRASIL, 2020). O objeto das atividades foi um jogo didático de cartas contendo perguntas em Libras junto com texto em língua portuguesa abrangendo três eixos do conteúdo didático da disciplina de Libras. São eles: Linguístico, Sociológico e Histórico. Para a apresentação neste trabalho, realizamos um recorte e apresentaremos somente um dos eixos do jogo: o Sociológico.

A partir dos resultados das atividades e dos efeitos gerados nos alunos surdos, os modelos dos jogos didáticos podem ser inseridos e utilizados em todas as escolas da rede pública e privada, tanto como conteúdo da disciplina de Libras quanto como material de apoio aos professores surdos fluentes em Libras.

Este jogo didático é fruto de longos anos de pesquisa e de discussão até firmar-se em um dos produtos que o GPLL2 pode oferecer às escolas públicas, já que há ausência de material de apoio na disciplina de Libras para alunos surdos. A partir das abordagens Linguística, Sociológica e Histórica da Libras, o jogo didático tem o objetivo de estimular os alunos surdos a despertar e valorizar a sua língua de sinais, que é a Libras. Deparamo-nos, em todos os anos, com a entrada e matrícula de alunos surdos. Muitos deles, apresentam-se como pessoas, emocionalmente e psicologicamente diminuídos, inferiores devido ao desconhecimento total sobre a Libras e a valorização da sua língua, conforme as colocações compartilhadas entre eles.

Além de todas estas reações gerais frente à presença de uma criança com deficiência, no caso de um filho com surdez precoce pode-se observar na família manifestações mais específicas, como a dificuldade em oferecer-lhe uma primeira língua acessível e internalizável em contexto apropriado e espontâneo, o que resulta em uma grande frustração parental devido à grande dificuldade de entender e de ser entendida pelo filho; e, da parte do filho, a falta de uma língua nestes primeiros anos acarreta consequências negativas no seu desenvolvimento cognitivo e emocional (Fernandes, 2000; Série Audiologia, 1997; Lane *et al.*, 1996; Luz, 2003; Sacks, 1998; Schorn, 2004 *apud* Luz, 2005, p. 12).

Além da baixa autoestima do aluno e da não aceitação da sua identidade surda em si próprio, em consequência da ausência do reconhecimento e da valorização da língua, soma-se o resultado da falta de elaboração de materiais didáticos visuais de Libras pelos professores. Por isso, é muito importante a disseminação e a conscientização da Libras como língua e a orientação específica às famílias quando receber os alunos matriculados. O material didático tem como objetivo estimular o aluno surdo com o intuito de desenvolver o aspecto cognitivo em relação ao conhecimento e de incentivá-lo a ter uma maior e melhor aquisição da língua na disciplina de Libras, como conteúdo obrigatório.

Muitos alunos surdos desconhecem a disciplina de Libras, porque, como filhos de pais ouvintes, nunca tiveram contato com o idioma, nem tiveram a oportunidade de ter essa informação, porque

a família os vê como filhos deficientes e não como sujeitos que tem a sua própria singularidade: língua, identidade e cultura. O autor Amiralian (1997, p. 98 *apud* Luz, 2005, p. 12) explica que há sentimento muito comum entre os pais ao conceber filho deficiente:

A mãe, que nesse momento já está fragilizada por um estado de sensibilidade aumentada, tem que se haver com a deficiência do filho, que fará ressurgir uma gama de emoções e afetos relacionados à sua significação de deficiência. Além disso, terá muitas dificuldades em compreender as necessidades de um filho deficiente [...] que irão intervir e, mesmo, em alguns momentos, impedir a realização de seu papel de "mãe devotada comum" que [...] é aquela que é capaz de identificar-se com seu bebê e [...] atender suas necessidades, oferecendo-lhe *holding*, *handling*<sup>1</sup> e apresentando o mundo ao seu filho, no tempo e da maneira necessários.

Como filhos e alunos surdos, desconhecem o significado da Libras e não têm ideia ou sentimento em relação ao seu futuro. O que acaba acontecendo é o mesmo paradigma das pessoas surdas que as vê como pessoa inútil, como escreve a Silveira (2006) na introdução da sua dissertação:

... surdos não vão ser iguais aos ouvintes, surdos nem podem estudar na faculdade como meus amigos ouvintes que estudavam na faculdade; nem serão professores de escolas de surdos; a comunicação oral era melhor para se comunicar com os ouvintes, se desenvolver mais e ter mais informações; ser surda é um fracasso... (Silveira, 2006, p. 10)

O conteúdo programado da disciplina de Libras nas escolas públicas precisa ser organizado e inserido no Projeto Pedagógico Curricular (PPC) para ser desenvolvido em três etapas. A primeira etapa: linguística, a segunda: social, e a terceira: histórica da Libras. Nesse ponto, inserem-se os jogos didáticos que irão ajudar (1) a desenvolver sua aquisição básica sobre o conhecimento da sua essência como pessoa, (2) a abrir a mente, (3) a ter uma visão do passado e

---

1 A autora explica que só os conceitos *winnicottionos*, sendo que "*holding*" significa tanto o segurar e o acalantar físicos como segurança afetiva emocional que a mãe deve proporcionar ao seu filho. E "*handling*", de forma semelhante, significa o manipular e o manusear físicos, mas também oferecer experiências corporais significativas à personalização. (Amiralian, 1997, p. 102)

do futuro e (4) a começar a absorver as informações adicionais, ajudando-os a pensar e repensar nos conteúdos sobre os aspectos da vida como pessoa surda. Os jogos didáticos têm como função estimular, não para competir, nem para gerar rivalidade, mas para ampliar o conhecimento, o empoderamento e a descontração.

No âmbito familiar, boa parte desses alunos surdos não tem acesso à Libras e, quem não tem contato ou interação, acaba prosperando o problema da falta de comunicação, restando à escola dar garantias como: o estímulo cognitivo e o apoio para superar o déficit de linguagem. O autor Schorn (2004, p.194 *apud* Luz, 2005, p. 12) mostra claramente o problema da aquisição da linguagem praticada pela família:

... há consequências na relação entre filhos e pais trazidas pela impossibilidade de o filho aprender espontaneamente a língua oral dos pais e pela necessidade de um tipo de maternagem diferenciado a ser praticado, o que provoca nos pais, por sua vez, um grande sentimento de impotência e inadequação, com práticas, muitas vezes, superprotetoras. Por exemplo, quando a criança surda inicia "a possibilidade de maior liberdade de movimento, esse ir e vir fora da visão materna preocupa profundamente a estes pais de crianças surdas".

Portanto, os jogos didáticos com cartas, elaborados por professores surdos para professores surdos é um meio para esse fim. Apresenta-se os materiais novos e, caso os alunos surdos não consigam entender, o professor pode esclarecer o conteúdo, extraindo o objetivo do jogo e repassando aos alunos. Essas atividades fazem parte de um processo contínuo e não se pode esquecer de um dos objetivos que é aproveitar a oportunidade de estimular o aprendizado do aluno, principalmente, a defasagem da linguagem e da língua dos surdos.

Além disso, o principal é propiciar uma base emocional, psicológica e social para se posicionar no reconhecimento como pessoa surda, criar um elo escolar, familiar e social. Sendo este último, um passo importante para sua construção como cidadão, bem como para a liberdade de poder argumentar, opinar e saber responder. O jogo consiste também das atividades que é treinar perguntas e obter respostas em diferentes eixos.

Os três eixos estão relacionados com a faixa cognitiva, o conhecimento e o conteúdo escolar dos alunos surdos, que são divididos em aspectos distintos apresentados abaixo:

- a) Os alunos surdos que ingressaram nas escolas em idade tardia, na faixa de idade de 14 (quatorze) a 16 (dezesesseis) anos, denominada da faixa de “adolescente” (BRASIL, 2006, 2007) ou de faixa de idade “adulta” (BRASIL, 2006, 2007) e não conhecem Libras. Os adolescentes ou adultos surdos se sentem inseguros em relação ao seu papel identitário como “ser surdo”<sup>2</sup>, e não se sentem como pessoas valorizadas. É importante haver o contato e a relação junto com outros surdos, denominado “encontro surdo-surdo”<sup>3</sup>, para realizar troca de conhecimentos, ter uma percepção e concepção melhor de tudo e de todos, não só com os alunos, mas também com o professor, na sua transmissão<sup>4</sup> do conhecimento e até nas correções quando surgir os erros. Os autores deixaram claro que isso não acontece com os professores ouvintes:

Com a correção, o instrutor busca legitimar o uso da língua de sinais pelas crianças, para que estas realmente adquiram a língua e, a partir daí, possam construir uma identidade. Sobre este aspecto pode-se dizer, ainda, que a criança aceita a intervenção e a relação de autoridade do instrutor surdo, como interlocutor privilegiado fluente em língua de sinais. (Giammelaro; Gesueli; Silva, 2013, p. 521)

Se não houver intervenção dos professores ou instrutores surdos sobre o reconhecimento da pessoa surda de forma precoce, como pondera a autora Gesueli (2003, p. 525) “somente na idade adulta os surdos se dariam conta de sua identidade e, muitas vezes, de forma negativa, subestimando-se em relação aos ouvintes”.

---

2 Ser Surdo – conceito criado pela autora Gladis Perlin durante a pesquisa da sua dissertação em 2003.

3 Os encontros surdo-surdo (s) se constituem em uma identificação entre os surdos consigo mesmos e com o Outro, aquele que eu conheço e consigo capturar. (PIMENTA, 2017)

4 O autor Holcomb (2010) relata como os saberes dos surdos, com suas experiências, foram fundamentais para mudança nas políticas educacionais nos Estados Unidos.

Um outro ponto, o jogo didático proporcionaria mais o ganho de experiência e aprendizado de assuntos novos e despertaria curiosidade e estímulo do raciocínio lógico no ato dos jogos.

- b) Os surdos que já reconheceram a Libras como sua primeira língua buscam pela afinidade e fluência da sua língua e pela funcionalidade da língua portuguesa, como segunda língua. Se esforçam em aprender a interpretar a língua escrita, sempre pensando sobre as duas línguas distintas. Apesar de ter conhecimento, isso não os impede de usar os jogos didáticos porque o jogo didático apresenta o conteúdo escrito da língua portuguesa, exercendo habilidade de fazer “interpretação textual” para Libras ou de pensar/refletir em quais sinais podem ser utilizados de modo correto para sinalizar de acordo com as palavras que estão no texto da língua portuguesa, devido a semântica (no caso da polissemia). A Libras foi reconhecida recentemente, ainda não tem muita disseminação nos órgãos públicos e privados (como as escolas) e os alunos surdos, muitas vezes, não têm bagagem sobre as questões do seu “Ser Surdo” devido à ausência de conteúdo programático no PPC. A maioria das escolas se atentam ao programa inclusivo e “cursinho” de Libras, o que descaracteriza os alunos surdos como “Ser Surdo” na sua identidade, cultura, história e percepção linguística. Por isso, o jogo didático, como um dos componentes curricular da disciplina de Libras, contribui para começar a construir os alunos surdos como “Ser Surdo”, para fazê-los sentir orgulho, adquirir conhecimento acerca da igualdade, da isonomia linguística, da luta pela causa e do empoderamento identitário e cultural. Só assim, é possível desconstruir e construir melhor o vínculo com a família, escola e sociedade.

### Norteamento teórico dos jogos didáticos na disciplina de Libras

Em relação ao jogo didático, conceitua-se como ferramentas educativas importantes para o desenvolvimento de crianças e adolescentes.

As vantagens passam, essencialmente, por estimular as competências cognitivas de forma pedagógica e divertida. A aquisição de aprendizagens significativas de forma mais simples pode ter maior impacto através deste jogo. A implementação do jogo didático na disciplina de Libras parte de três eixos para nortear a construção identitária, linguística e o empoderamento dos conceitos e dos conhecimentos. São eles: Linguístico, Sociológico e Histórico.

A equipe do GPL112, na sua pesquisa bibliográfica, encontrou as colocações da autora Silveira (2006) que relatava a dificuldade de encontrar material para estudo sobre a aplicação de disciplina de Libras para surdos.

Existem poucos estudos atuais sobre currículo na educação de surdos, especialmente sobre o desenvolvimento do ensino de Língua de sinais. Existe pouco registro sobre o assunto, quase só artigos nas revistas. Pela experiência, sabemos que a maioria dos currículos é antiquada, tradicional, ouvintista, colonizada, improvisada. Algumas informações sobre o currículo da educação de surdos, fiquei sabendo através das pessoas surdas experientes na educação de surdos (Silveira, 2006, p. 26).

Tampouco, durante nas pesquisas bibliográficas de modo extensivo, não foram encontrados muitos artigos ou dissertações a respeito da implementação ou da existência da grade curricular de Libras, antes da Lei nº 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002). Lá encontramos o resumo publicado na Revista Fórum vol. 6<sup>5</sup>, que apresentaram os dados documentados, registrados e realizados no período de 2001 a 2002, sendo que a elaboração foi em 2001 e a implementação da disciplina de Libras, de acordo com o planejamento bimestral, foi em 2002 (Pinheiro; Diniz; Oliveira, 2001, p. 18-19) com a equipe de professores surdos da época: Prof. Marcus Vinicius Pinheiro<sup>6</sup>, Pedagogo, Prof<sup>a</sup>. Heloise Gripp<sup>7</sup>, que estava se graduando em

---

5 Link: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/122/107>

6 Prof. Marcus Vinicius, Pedagogo, Especializado em Planejamento e Administração, Messtrando Profissional em Diversidade e Inclusão pela UFF e Coordenador de Educação de Surdos no Rio das Ostras – RJ;

7 Profa. Mestra Heloise Gripp Diniz, Doutoranda em Linguística pela UFRJ e Professora da UFRJ;

Pedagogia, e Ronise de Oliveira<sup>8</sup>, que era professora contratada para trabalhar no turno: Educação de Jovens e Adultos do INES. Foram divulgadas as identificações deles e suas formações (como professores e não como instrutores de Libras) e orientados para ministrar as aulas nos locais citados sob orientação pedagógicas e das fonoaudiólogas, conforme a programação abaixo:

- Os professores são preparados e já fizeram cursos de Instrutores e Agentes Multiplicadores de LIBRAS;
- Atuam como professores e não como instrutores;
- Seus trabalhos abrangem todos os setores da educação do INES.
- Setores de Atuação:
- CAAF (Projeto Florescer);
- SECAF (1ª à 4ª série);
- SEF (5ª à 8ª série);
- SEJAD (Educação de Jovens e Adultos);
- Orientação Pedagógica das professoras e das fonoaudiólogas. (Pinheiro; Diniz; Oliveira, 2001, p.19)<sup>9</sup>

Quanto aos objetivos gerais da disciplina de Libras, os critérios seriam:

- Inserir a Libras como uma das disciplinas da grade curricular de educação de surdos no CAP/INES;
- Estimular os alunos para obter conhecimentos do mundo através de debates e informações gerais ampliando o vocabulário de Língua de Sinais dos mesmos;
- Promover aos alunos a posição crítica e o conhecimento dos direitos e deveres de um cidadão. (Pinheiro; Diniz; Oliveira, 2001, p.19-20)

---

8 Profa. Ronise Conceição de Oliveira, Linguística de Letras Libras da UFSC (EAD);

9 Antigamente usava-se o termo séries. Atualmente, usa-se ano e modificou as terminologias de 1ª série a 4ª séries para 1º ano a 5º ano do primeiro segmento do ensino fundamental e 6º a 9º ano do segundo segmento do ensino fundamental.

Para validar essas informações, buscamos contato privado, pela ferramenta *WhatsApp*, com os 3 (três) professores supracitados. As professoras Heloise Gripp e Ronice Oliveira confirmaram que os documentos registrados são como resumo (nada oficial) acima citado. Na conversa, via *web*, com o professor Marcus Vinicius Pinheiro, em 30/11/2021, ele deu mais alguns esclarecimentos e concordou em deixar a entrevista por escrito (Anexo I).

A Revista Fórum, na página 20, apresentou as explicações das 3 abordagens, ou seja, a) Linguística (gramática da Libras); b) Sociológica (visão de mundo, identidade surda e seus costumes); c) Histórica (história dos surdos e o seu desenvolvimento). Logo, percebemos que este tal tipo de material que pode ser utilizado no ensino através de epistemologia surda e com isso beneficiaria a formação global e rica, bem como uma imersão profunda em língua, cultura e identidade do aluno surdo. Encontramos em De Clerk (2010, p. 442 *apud* Carneiro e Ludwig, 2018, p.106) contribuições sobre as epistemologias surdas existentes que podem contribuir ainda mais no futuro.

As epistemologias surdas contribuem para uma ciência não colonial, de múltiplas perspectivas. Aliás, “uma sociedade democrática e pluralista deve encorajar indivíduos e grupos a (adquirir poder para) viver de acordo com suas próprias visões” (De Clerck, 2010, p. 442). Isso inclui a implementação de produtos e serviços na perspectiva da diferença, com reflexões e estratégias específicas.

Mas, e quanto a figura do professor surdo no ensino da disciplina? Bem, ele é um modelo de identidade e autoestima para os alunos. Sobre o professor surdo, a pesquisadora e professora doutora Flaviane Reis explicou em sua defesa de dissertação:

Entendo o professor surdo como o sujeito surdo possuidor de uma cultura e membro do povo surdo no sentido de uma diferença cultural que, devido à língua e cultura, também desenvolveu um meio de relacionar-se, construir história e compartilhar as mesmas experiências, ou seja, se de alguma forma esse sujeito foi privado ou privou-se de estar inserido nesta cultura constituída pelos sujeitos surdos através dos tempos, a esse sujeito definimos como identidade diferente de identidade cultural surda e não como surdo no contexto da palavra. Vê-se, a identidade do professor surdo

como possível de transgressão, sem negar, no entanto, a possibilidade também de estagnação a forma como foi moldada, segundo a pesquisadora surda, Perlin: A identidade é algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições. (Reis, 2006, p.52)

Reforça-se assim a ideia do surdo como base para formação humana e cidadã de seus pares.

A autora Fini (2017), na sua dissertação de mestrado, encontrou o documento do Projeto Político Pedagógico (PPP), de 2011, a grade curricular do Ensino Fundamental que estava organizada com as seguintes disciplinas regulares na Base Nacional Comum: Português, Matemática, Ciências, Estudos Sociais (História e Geografia), Educação Física e Artes e uma na parte Diversificada: Libras, como mostra o Anexo II. A disciplina Libras não estava realmente como componente curricular e sim como uma das partes diversificadas, como da Educação Física e de Artes que não são componentes obrigatórias. Como explica o BNCC de acordo com o artigo 26 da Lei nº 12.796 de 2013 (BRASIL, 2013):

...a parte diversificada pode trazer aos currículos das escolas conteúdos complementares, a serem definidos pelas próprias redes, instituições e sistemas de ensino. A parte diversificada complementa e enriquece a Base comum, respeitando características regionais e locais da sociedade. Isso não significa alterar aquilo que já está previsto no documento da BNCC, e sim *inserir* novos conteúdos integrados a ele, que estejam de acordo com as competências já estabelecidas.

Até a presente data, não houve nenhuma introdução da disciplina de Libras como componente curricular até a publicação deste capítulo.

## Objetivos

Objetivo geral

O objetivo deste capítulo é apresentar os resultados das pesquisas através dos jogos didáticos elaborados pelos professores do GPL1L2

utilizados na sala de aula coadunando com os trabalhos epistemológicos produzidos pelos professores do ano de 2001. Os jogos, por sua vez, tinham o objetivo de refletir se as respostas das perguntas, de forma coerente e objetiva a partir do estímulo da construção de autoestima, do autoconhecimento, e da ampliação do acesso as informações pertinentes aos alunos surdos, reforçou a sua visão antropológica, e não a visão clínico-terapêutica de surdez.

### Objetivos específicos

Observar as respostas de modo correto ou não das perguntas formuladas, sem perder o foco do contexto pelos alunos surdos e participantes;

Observar o desenvolvimento do autoconhecimento e da aquisição de informações gerais dos alunos surdos e participantes;

Avaliar as constituições identitárias dos alunos surdos e participantes nas três abordagens: sociológica, histórica e linguística;

Anotar as interações entre alunos surdos e professor da disciplina de Libras;

Analisar as percepções e o desenvolvimento do pensamento lógico no ato de jogo e

Atentar a compreensão da língua portuguesa através de perguntas e uso de respostas em Libras pelos alunos surdos e participantes.

### Metodologia

A pesquisa é baseada em um grupo focal (*focus group*) indicada como melhor recurso metodológico do GPL1L2 (Gomes, 2005). A técnica é de cunho social proposta pelo sociólogo estadunidense Robert King Merton (1910-2003) com o objetivo de que as pesquisadoras obtenham respostas a partir de um bate-papo em grupo com temas especificados do objeto da pesquisa: jogo didático, que pode ser denominada também como pesquisa de opinião com participantes não identificados. A abordagem é sempre qualitativa. A técnica de coleta de dados objetiva recolher os resultados das opiniões sobre o jogo didático que serão analisadas em outro subcapítulo com

os critérios: a) participação (frequência em 09 encontros); b) interesse (curiosidade de aprender); c) percepção (ter impressão sobre os temas); d) ajudar aos outros (como ato de altruísmo); e) responder as perguntas de modo correto (denota competência de saber pensar); f) compreensão do tema (faculdade de entender o significado) e g) saber “interpretar” o texto da LP (denota competência da leitura da LP como segunda língua).

Os sujeitos da pesquisa são alunos surdos do 5º ano do ensino fundamental do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, da turma de Educação de Jovens e Adultos – EJA, que estudam com a Professora e Mestre Vanessa Lesser, autora deste capítulo, servidora pública e ministrante da disciplina de Libras há 6 (seis) anos. As atividades de jogos didáticos eram aplicadas nas 3ª e 5ª feiras, com duração de 1 (uma) hora, no turno da noite, iniciando às 20h e encerrando às 21h, no período de agosto a outubro de 2021, totalizando a carga horária de 20 (vinte) horas, ou seja 20 (vinte) encontros. Tudo em formato remoto devido a pandemia Coronavírus COVID-19 que assolou no Brasil em 2021 (BRASIL, 2020).

A professora Vanessa Lesser foi incumbida em facilitar a atividade, o jogo didático da disciplina de Libras, acompanhando o conteúdo programático. O canal de comunicação utilizado foi da plataforma *Google Meet* e cada um deles tem a plataforma ofertada pelo INES. O conteúdo programático (perguntas de uma das abordagens) foi elaborado pela professora Luciane Rodrigues junto com a coordenadora do GPL1L2, Profa. Dra. Ana Regina Campello. Os desenhos das cartas dos jogos foram baseados pelo *design* da professora Vanessa Lesser, que consiste em desenhar, colorir, imprimir e cortar as cartas de jogos.

Os critérios para brincar no jogo de cartas consistiam em:

- a) Explicar as regras do jogo de cartas;
- b) As cartas de jogo devem estar na mesa;
- c) Cada aluno surdo deve pegar 10 (dez) cartas de cada;
- d) A professora pega uma carta de jogo e mostra aos alunos;
- e) Os alunos surdos, por sua vez, fazem a leitura e depois sinalizam de acordo com a interpretação textual da parte escrita na carta de jogo;

- f) Os outros alunos respondem se concordam ou não, ou complementam esclarecendo a “interpretação textual” ou da sua falta feita pelo colega;

O ponto mais importante é a interação das respostas entre os alunos surdos expondo seus pensamentos, críticas, opiniões divergentes ou concordantes.

No final do terceiro ou do quarto encontro, elaboramos outros enunciados aos alunos sobre o jogo de cartas, pois havia sobrado 150 (cento e cinquenta) perguntas para fazer durante as programações organizadas para 10 (dez) encontros.

### Organização e planejamento das aulas

O jogo didático, como componente do Curso de Libras, ministrada pela professora Vanessa Lesser, iniciou em 03 de agosto de 2021 e encerrou em dia 19 de outubro de 2021. As atividades eram divididas de acordo com 1 (uma) abordagem do conteúdo da disciplina de Libras – abordagem sociológica –, conforme Anexo III.

### Material didático

#### *Detalhe dos produtos*

- 106 (cento e seis) cartas de baralho, sendo que em cada abordagem contém: 49 (quarenta e nove) cartas de baralho da abordagem sociológica; 30 (trinta) cartas de baralho da abordagem linguística e 27 (vinte e sete) cartas de baralho da abordagem histórica da Libras;
- Idioma: língua portuguesa e desenhos em Libras (sinal de “carta”) e outros desenhos estampados;
- Dimensões da carta de baralho: 9.6 x 8.2 x 1.2 cm.
- Cada abordagem tem sua cor para melhor identificação (Figura 1):
- Jogo de carta com a abordagem Sociológica representada pela cor rosa;

- Jogo de carta com a abordagem Linguística representada pela cor azul;
- Jogo de carta com a abordagem Histórica de Libras representada pela cor cinza.

**FIGURA 1** | Cartas do jogo didático e suas 3 abordagens: Sociológica(rosa), Linguística (azul) e História de Libras (cinza)



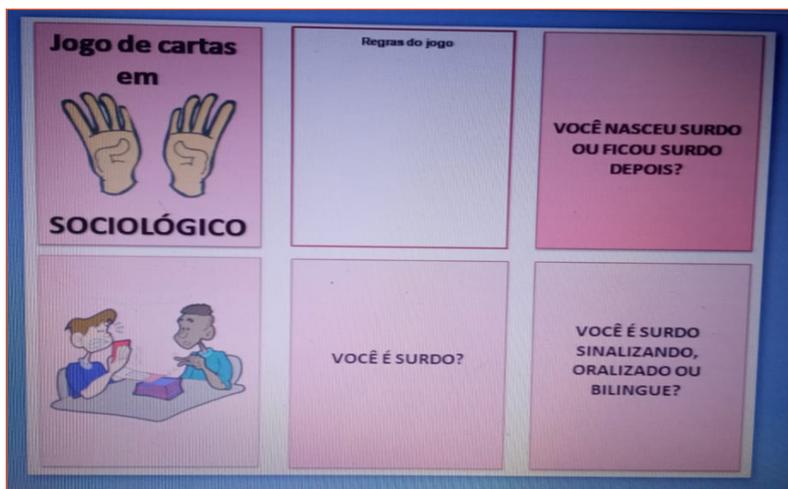
FONTE: produção da autora (LESSER, 2021) e designer das cartas do jogo didático.

**FIGURA 2** | Cartas do jogo didático



FONTE: produção da autora (LESSER, 2021) e designer das cartas do jogo didático.

FIGURA 3 | Jogo Didático: verso das cartas



FONTE: produção da autora (LESSER, 2021) e designer das cartas do jogo didático.

### *Perguntas do jogo*

Dos procedimentos adotados para a elaboração do jogo, conforme já comentados na metodologia, foram elaboradas e selecionadas perguntas com o foco nos três tipos de abordagens, mas, pelo tempo, optamos pela abordagem Sociológica. Devido a pandemia de Covid-19, os encontros se deram em todas as terças e quintas de forma remota, através do Google Meet. A professora orientava os jogos, direcionava as perguntas, mostrando a figura na tela e, caso o aluno não compreendesse, ela traduzia em Libras. As obtenções das respostas foram gravadas para análise.

### **Resultado**

De acordo com a análise virtual e gravada, os alunos foram bastante participativos, atentos, expressavam suas ideias, enquanto os outros complementavam. Foi muito divertido e interativo. Quando não conseguiam dar as respostas corretas e a intervenção era necessária,

a professora esclarecia. O português se mostrou um dos itens mais difícil, pois a maioria dos alunos surdos não dominavam a leitura e a interpretação textual. No entanto, a professora também lhes auxiliou com as interpretações das perguntas. Eles ficaram muito empolgados com aquilo que aprendiam. Eles foram conceituados como “Muito bom” (domina bem o conteúdo), “Bom” (domina razoavelmente o conteúdo), “Regular” (domina regularmente o conteúdo, apresentando dificuldade de assimilar o conhecimento) e “Insuficiente” (não domina totalmente o conteúdo).

QUADRO 1 | Tabela de avaliação

Participantes	Participação	Interesse	Percepção	Ajuda os outros	Resposta com pergunta certa	Compreensão	Sabe “interpretar”
1	MUITO BOM	MUITO BOM	MUITO BOM	SIM	BOM	BOM	BOM
2	REGULAR	BOM	MUITO BOM	SIM	BOM	BOM	BOM
3	BOM	BOM	BOM	NÃO	BOM	REGULAR	REGULAR
4	REGULAR	REGULAR	REGULAR	NÃO	REGULAR	REGULAR	REGULAR
5	MUITO BOM	MUITO BOM	MUITO BOM	SIM	MUITO BOM	BOM	BOM
6	MUITO BOM	BOM	BOM	NÃO	BOM	BOM	REGULAR

FONTE: as autoras (2023).

## Análise e discussão

Os alunos surdos matriculados do INES, na turma de Educação de Jovens e Adultos – EJA, do 5º ano do ensino fundamental, aproveitaram bastante as aulas, tomando conhecimento de uma das 3 (três) abordagens, a saber: Sociológica, através de um jogo didático de cartas, em ambiente bilíngue, com a professora surda Vanessa Lesser, que ministra a disciplina de Libras. Durante as aulas, a professora usou a ferramenta *Google Meet*. Os jogos alcançaram seu objetivo, como de estimular o autoconhecimento, a autoestima, a autodescoberta, a

compreensão e recepção de informações, que são as metas importantes na construção da vida e do orgulho de ser surdo.

Apesar da dificuldade de interpretação e de leitura da língua portuguesa, isso não foi um impedimento ao acesso dos alunos à sua segunda língua. A dificuldade é do domínio de conhecimento acerca dos conteúdos e estes podem ser sanados se forem implementados nos conteúdos interdisciplinares. É importante que se reflita sobre os avanços alcançados e as possibilidades futuras, expressando opiniões e *insights*.

### Referências bibliográficas

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988. BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. Brasília: DF. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm#:~:text=I%20%2D%20construir%20ouma%20sociedade%20livre,quaisquer%20outras%20formas%20de%20discrimina%C3%A7%C3%A3o](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm#:~:text=I%20%2D%20construir%20ouma%20sociedade%20livre,quaisquer%20outras%20formas%20de%20discrimina%C3%A7%C3%A3o). Acessado em março de 2023.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 abr. Presidência da República. Brasília: DF. 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1). Acessado em março de 2023.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 fev. Presidência da República. Brasília: DF. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acessado em março de 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 jul. Presidência da República. Brasília: DF. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acessado em março de 2023.

BRASIL. Ministério da Justiça. Portaria nº 1.100, de 14 de julho de 2006. Regulamenta o exercício da Classificação Indicativa de diversões públicas, especialmente obras audiovisuais destinadas a cinema, vídeo, dvd, jogos eletrônicos, jogos de interpretação (RPG) e congêneres. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. Gabinete do Ministro. Brasília: DF. 2006. Disponível em: <https://dspace.mj.gov.br/handle/1/811>. Acessado em 2023.

BRASIL. Ministério da Justiça. Portaria nº 1.220, de 11 de julho de 2007. Regulamenta as disposições da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Ado-

lescente - ECA), da Lei nº 10.359, de 27 de dezembro de 2001, e do Decreto nº 6.061, de 15 de março de 2007, relativas ao processo de classificação indicativa de obras audiovisuais destinadas à televisão e congêneres. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 jul. 2007 Gabinete do Ministro. Brasília: DF. 2007. Disponível em: <https://dspace.mj.gov.br/handle/1/823>. Acessado em março de 2023.

CARNEIRO, B.; LUDWIG, C. Por outra Epistemologia na Educação de Surdos. *Revelli*. Goiás. v.10 n.4, dez., 2018. p. 101-117. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:pgztBi41uigJ:https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/6215/6466&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acessado em março de 2023.

FINI, D. A. *Currículos praticados: um estudo na educação de surdos - INES*. Dissertação de Mestrado. UFRJ: Rio de Janeiro. 2017 Disponível pelo link: <http://www.unirio.br/ppgedu/backup/1f4c1produtos/DissertaoPPGEduDanielleAguiarFini.pdf>. Acessado em março de 2023.

GESUELI, Z.M. Língua de sinais e aquisição da escrita. In: SILVA, I.R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z.M. (Org.). *Cidadania, surdez e linguagem*. São Paulo: Plexus, 2003. p. 147-159.

GIAMMELARO, C. N. F.; GESUELI, Z. M.; SILVA, I. R. A relação sujeito/linguagem na construção da identidade surda. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 123, p. 509-527, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ZVydLLyBCL89sdQKhCRGrbh/#>. Acesso em março de 2023.

HOLCOMB, T. K. Deaf epistemology: the deaf way of knowing American Annals of the Deaf, Volume 154, n. 5, Winter, 2010, p. 471-478.

GOMES, A. A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. *EccoS Revista Científica*. 2005, p. 279 <https://www.redalyc.org/pdf/715/71570203.pdf>. Acessado em março de 2023.

LUZ, R. D. Aspectos sociais na produção de distúrbios emocionais em situações de surdez precoce. *Revista Espaço*. INES: Rio de Janeiro, RJ. n. 24, p.3-19. 2005. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/678>. Acesso em março de 2023.

PIMENTA, B. M. *Encontros Surdo-Surdo (S) Como Espaço de Produção de uma Comunidade: A potência do(s) encontro(s)-Amizade(s)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6854/1/tese\\_11705\\_Disserta\\_\\_o%20de%20Brigida.pdf](https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6854/1/tese_11705_Disserta__o%20de%20Brigida.pdf). Acesso em março de 2023

PINHEIRO, M.V.F., DINIZ, H. G, OLIVEIRA, R.C. *Aspectos históricos dos movimentos sociais e políticos dos cidadãos surdos - uma experiência curricular do INES*. In: Anais do VI Seminário do INES - Surdez e Diversidade social. INES, p. 74-80, set. 2001. Disponível em: <https://silo.tips/download/anais-do-seminario-do-ines-surdez-diversidade-social>. Acessado em março de 2023.

PINHEIRO, M.V.F., DINIZ, H.G, OLIVEIRA, R.C. *Libras na Educação: Uma experiência na grade curricular do INES*, Revista Forum nº 6. INES: Rio de Janeiro. 2002. Disponível pelo link: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/122/107>. Acesso em dezembro de 2021

REIS, F. *Professor surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/88409>. Acessado em março de 2023.

SILVEIRA, Caroline Hessel. *Currículo de Língua de Sinais na educação de surdos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88699/236381.pdf?seq>. Acessado em março de 2023.

## Anexo I

Entrevistado: Prof. Marcus Vinicius Freitas Pinheiro

- **Pergunta:** Professor Marcus Vinicius, você é um dos pioneiros no ensino da Libras como disciplina na grade curricular do INES. Poderia nos relatar como surgiu a ideia de criar a disciplina de Libras, com as 3 abordagens: linguística, histórica e sociológica no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.
- **Resposta:** Antes de responder a esta pergunta é preciso entender o contexto que envolve o surgimento da disciplina, o INES como centro de referência na área de pessoas surdas, possui o Colégio de Aplicação e os professores e tradutores-intérpretes de Libras/Língua Portuguesa assim como os Assistentes Educacionais (antes denominados monitores) pontuavam haver alunos oriundos de outras unidades de ensino que ingressavam em determinados anos de escolaridade sem possuir o conhecimento e domínio da Libras e conseqüentemente não conseguiam acompanhar as aulas por desconhecerem os sinais. Então em 2001 houve um Processo Seletivo Simplificado (PSS), onde ingressaram três profissionais: Heloise Gripp Diniz, Marcus Vinicius Freitas Pinheiro e Ronise Conceição de Oliveira. Os três juntamente com as professoras Solange Rocha (então Diretora do ДДНСТ) e Jurema Santos deram início a implementação deste trabalho. O nome da Disciplina inicialmente não era Libras e sim Aspectos Históricos e

Institucionais dos Cidadãos Surdos, cujo objetivo era levar aos estudantes o conhecimento da Libras, da história dos Surdos e da sua Cultura. Assim com o decorrer do tempo, os alunos do INES passaram a denominar a disciplina como Libras, que acabou pegando e ficando. Eu, como pedagogo assumi o papel de Professor Orientador da disciplina e passei a pesquisar mais sobre isso para poder orientar as outras duas professoras. No decorrer destas pesquisas percebi que o ensino da Libras como disciplina passa por três caminhos: Linguístico, histórico e sociológico. Por que estes três caminhos? • Linguístico: Objetiva ensinar aos surdos a Libras, sua estrutura gramatical, sua variação linguística, sua visualidade da mesma forma que se aprende outras línguas. Sendo então válida a importância do conhecimento linguístico. • Histórico: Objetiva mostrar aos surdos a história dos surdos através do tempo, desde a pré-história até os dias de hoje assim como enfatizar a história do INES desde o seu surgimento até a atualidade. • Sociológico: Objetiva mostrar os movimentos surdos, sua cultura, o surgimento das associações de surdos, das escolas, da FENEIS, as tendências filosóficas (oralismo, comunicação total, bilinguismo), as diferentes identidades surdas e as lutas que não param. Por isso eu pontuei que para montar um currículo de Libras deve haver um estudo minucioso, para distribuir um aprendizado construtivo e aos poucos ir inserindo a cultura surda para a criança de forma que ela possa entender e incorporar sua identidade cultural. Enfim desta forma só lamento não ter conseguido finalizar a criação deste currículo, mas que consegui deixar registrado a importância de ele possuir estas três abordagens, como por exemplo na Educação Infantil o linguístico teria as configurações de mãos (ludicidade), o histórico teria de conhecer através de imagens um pouco do passado dos surdos e o sociológico a contação de histórias infantis como a da cinderela surda entre outras. De forma progressiva e construtiva iria levando esse aprendizado até chegar ao Ensino Médio para posteriormente o surdo optar por seguir sua história de vida já sabendo como é ser surdo.

## Anexo II

GRADE CURRICULAR do Ensino Fundamental/SEF 1 – 1º ao 5º ANO  
Previsão Legal: arts 24, 26 e 32 da LDB/ 96; art 3 da lei 11247/2006

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA ( hora / aula)										
	1º		2º		3º		4º		5º		
	S.	A.	S.	A.	S.	A.	S.	A.	S.	A.	
BASE NACIONAL COMUM ( art. 26,§§1º, 2º LDB)	Português *										
	Matemática*										
	Ciências *										
	Estudos Sociais*										
Subtotal	24	1032	24	1032	24	1032	24	1032	24	1032	
PARTE DIVERSIFICADA	Artes ** ( art. 26,§ 2º )	2	86	2	86	2	86	2	86	2	86
	Educação Física **	3	129	3	129	3	129	3	129	3	129
	Subtotal	5	215	5	215	5	215	5	215	5	215
	LIBRAS **	2	86	2	86	2	86	2	86	2	86
At. Fono Individual ** ***	2	86	2	86	---	---	---	---	---	---	
Biblioteca**	1	43	1	43	1	43	1	43	1	43	
Subtotal	5	215	5	215	3	129	3	129	3	129	
TOTAL (h/a anual)	34	1462	34	1462	32	1376	32	1376	32	1376	

Calendário Escolar com 43 semanas / 200 dias letivos

Legenda: S ⇒ Semanal

Hora/aula = 45 minutos

A ⇒ anual

\* Base Nacional Comum: Componentes Curriculares dados por um único professor regente , perfazendo 24 h/a semanais = 1032 h/a anuais .

\*\* Parte diversificada: Atendimentos oferecidos fora da carga horária didática semanal com o professor regente: LIBRAS, Atendimento fonoaudiológico e Biblioteca.

\*\*\* Atendimento fonoaudiológico individual: oferecido obrigatoriamente nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

FONTE: FINI, Danielle, 2017.

## Anexo III

### Abordagem Sociológica

Data	Perguntas
03/08 05/08 17/08 19/08 24/08 26/08 31/08	Em qual dia, mês e ano o INES foi fundado? Você vive em 2 (dois) mundos? O surdo pode ser ator? Poeta? Dançarino? Quem fundou INES? Você tem vizinhos ouvintes? Eles sabem libras? Você estuda no INES? Você conhece a arte surda? O que ela representa? Quais são as línguas de sinais que você acha mais importante? Você sabe ou conhece outras línguas de sinais? Quais? Você é surdo? Você já sofreu preconceito ou bullying por ser surdo? Como lidou com isso? Sua família é surda? Quem são eles? Você tem ou já teve professor surdo? O que você achou? É importante?
01/09 06/09 08/09 13/09 15/09 20/09	Você entende bem a língua portuguesa escrita? Você conhece poucos ou muitos professores surdos? O surdo que não tem 2 (dois) braços, como se comunica? Você nasceu surdo ou ficou surdo depois? Você estuda em escola especial, escola inclusiva ou escola bilingue? Você tem amigos surdos estrangeiros? De quais países? Quais as dificuldades que você encontra na vida? Tem problema de comunicação? Quais são os motivos? Você já conheceu algum Diretor de creche ou de Escola de Surdo? Você já conheceu algum Padre ou Pastor surdo? Você é feliz como surdo? Em caso de “não”, explique o porquê? O que você pensa das pessoas ouvintes? Você lê legenda na tv ou no cinema? Você já viu algum Piloto surdo?
22/09 27/09 29/09 04/10 06/10 11/10 13/10	Você sempre dá informações as pessoas surdas? Você é surdo sinalizante ou oralizado ou bilingue? O que é o Movimento Surdo? A cultura surda é igual a cultura dos ouvintes? Você já viu algum Surdo Cego? Como se comunica com ele? Você acha importante sua família aprender Libras? Por quê? Quais são as línguas de sinais você quer aprender? O que é o “Povo Surdo”? O que é “Comunidade Surda”? Você gosta da sua língua: Libras? O que é cultura surda? Você acha importante que todas as pessoas ouvintes aprendessem Libras nas escolas? Por quê? Você tem mais amigos surdos ou ouvintes?

FONTE: elaboradas pelas Professoras e Membros da GPIL1L2.

## 5.

# Alfabetização e Letramento na aquisição da Libras como L1 da criança surda: interfaces com a cultura e a identidade

Leandra Raposo da Rocha  
Valquíria Ferreira Ribeiro

## Introdução

As novas estratégias para a educação de surdos têm ganhado espaço nas investigações científicas desenvolvidas no Brasil. A década de 1990 foi marcada como o início de várias mudanças legislativas que corroboraram com o maior reconhecimento da comunidade surda. Dentre elas, destacamos o reconhecimento da Língua brasileira de sinais (Libras) como a língua do povo surdo (BRASIL, 2002; 2005). A partir de então, a profissão de tradutor e intérprete de Libras foi regulamentada (BRASIL, 2010) e a educação bilíngue se tornou uma realidade legislativa, inicialmente, com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015) e, posteriormente, com a inclusão dessa prerrogativa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996; 2021).

A educação bilíngue requer que a Libras seja ensinada aos sujeitos surdos como sua primeira língua (L1) e a língua portuguesa como sua segunda língua (L2). Estudos apontam que esse tipo de educação favorece a construção cultural e identitária desses

indivíduos, corroborando para a inserção na cultura escrita, uma vez que a língua portuguesa é aprendida a partir de uma base linguística construída na Libras (Fernandes; Moreira, 2014; Rodrigues, 2018). Pensando nesses elementos, este capítulo se ocupa da abordagem sobre os processos pelos quais a alfabetização e o letramento em Libras como primeira língua de surdos pode corroborar com o desenvolvimento destes quanto à sua cultura e à sua identidade (Fernandes; Moreira, 2014).

Considerando as evidências debatidas até o momento, questionamos: o que dizem as evidências recentes sobre a aquisição linguística da Libras sobre a construção identitária e cultural da criança surda? Para respondermos nossa questão de pesquisa, buscamos, nos portais de divulgação científica Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e *Brasil Scientific Electronic Library Online* (SciELO), por trabalhos que estabeleçam relações entre a alfabetização e o letramento de surdos.

A presente pesquisa tem natureza qualitativa e se articula por meio da revisão bibliográfica das publicações relativas à temática investigada, socializadas nos últimos cinco anos. Nosso *corpus* analítico é composto por 12 publicações que evidenciam o aumento do interesse pelos processos de alfabetização e letramento de estudantes surdos, inclusive, no contexto da educação bilíngue. A adoção de gêneros textuais que circulem comumente nos contextos em que se encontra esses alunos tem sido considerada benéfica, tendo em vista a apropriação cultural e identitária.

Nosso capítulo está organizado da seguinte maneira: a primeira seção se ocupa na contextualização sobre os debates que envolvem as categorias *alfabetização* e *letramento*, considerando as contribuições de autores como Soares (1985; 2002; 2004; 2007), Freire (1996; 1999) e Street (2014). Em seguida, estabelecemos algumas considerações sobre o bilinguismo e a educação de surdos no país, frente aos avanços legislativos. Nossa terceira seção apresenta a metodologia desenvolvida para a realização deste levantamento. Na quarta seção, apresentamos os estudos levantados, debatendo, posteriormente, algumas considerações sobre seus principais resultados.

## Alfabetização e letramento: elementos para o debate

A alfabetização é definida como o processo de aprendizagem por meio do qual se desenvolve a habilidade de ler, escrever, compreender e interpretar textos em escritas alfabéticas, impressos ou manuscritos de maneira geral. A alfabetização é responsável pelo desenvolvimento da capacidade de socialização do indivíduo, uma vez que possibilita novas trocas simbólicas com a sociedade, além de possibilitar o acesso a bens culturais (Soares, 1985; 2002; 2004).

Conforme Freire (1996), para aprender a ler e a escrever, é preciso antes aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, em uma relação dinâmica, vinculando linguagem e realidade. Ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita na tomada de consciência sobre a realidade, para, assim, transformá-la. “Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (Freire, 1996, p. 8).

Por pelo menos 100 anos, uma das questões mais polêmicas na educação foi a escolha do método mais eficaz para alfabetizar. Através da história dos métodos de alfabetização, pode-se entender as etapas pelas quais passou esse processo, marcado pelas transformações econômicas, sociais, políticas e educacionais. Freire (1999) estabelece que a alfabetização deve se pautar, independentemente do método, de um processo político de conscientização e dialogicidade que garanta a cada educando o direito de proferir a sua palavra, dotando-o de voz e autonomia.

Para Soares (2004), a história da alfabetização pode ser dividida em três grandes períodos: o primeiro inclui a Antiguidade e a Idade Média, quando predominou o método da soletração, também denominado alfabético ou ABC. O segundo, inicia-se pela reação contra o método da soletração, entre os séculos XVI e XVIII, estendendo-se até a década de 1960, caracterizando-se pela criação de novos métodos sintéticos e analíticos. Por fim, o terceiro período é marcado pelo questionamento e refutação da necessidade de se associar os sinais gráficos da escrita aos sons da fala para aprender a ler, iniciado em 1986, com a divulgação da teoria da Psicogênese da língua escrita.

Diferentes propostas pedagógicas para o ensino de leitura e escrita foram introduzidas ao longo das décadas e, em cada época, diferentes grupos surgem com suas próprias visões sociais e políticas, exigindo o posicionamento das instituições de ensino e dos educadores. Porém, o caminho percorrido reduz a escrita à representação da fala e a linguagem falada, com marcas e características típicas da oralidade. Por esse motivo, o conceito de Letramento aparece como um diferencial que permite, além da codificação e decodificação dos signos, a compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais.

O Letramento pode ser definido como “[...] um estado ou condição que um grupo social ou um indivíduo adquire como consequência de ter dominado a escrita e suas práticas sociais” (Soares, 2004, p. 4). A origem do termo letramento surgiu no Brasil na década de 1980 e se originou do inglês *literacy*, com os Novos Estudos do Letramento ou *New Literacy Studies*. Essa concepção parte da necessidade de denominar o estado ou condição daqueles que não mais pertenciam ao grupo dos analfabetos e que utilizavam a escrita e a leitura em seus contextos, contudo, ela assume que há diferentes tipos de letramentos em diferentes situações sociais (Street, 2014).

Assim, Street (2014) explica que a construção dos letramentos não depende, exclusivamente, do ambiente escolar para serem construídos, apesar de este ser considerado como uma instância de construção de um determinado letramento: o letramento escolar.

Entre os processos institucionais que contribuem para a construção e a interiorização da voz pedagógica na escola, focalizamos a “rotulação do espaço” e os “procedimentos”. A institucionalização de um modelo particular de letramento opera não só por meio de formas particulares de fala e de textos, mas no espaço físico e institucional, que é separado do espaço “cotidiano” para fins de ensino e aprendizagem e que deriva de construções sociais e ideológicas mais amplas do mundo social e construído. Os “procedimentos” representam o modo como regras para o engajamento dos participantes como professores e como alunos são continuamente afirmadas e reforçadas dentro de práticas que supostamente têm a ver apenas com usar o letramento e falar dele: enquanto professores e pais parecem simplesmente dar instruções sobre como lidar com um texto, por exemplo, eles também estão confirmando relações de hierarquia, autoridade e controle (Street, 2014, p. 130).

Como evidencia o fragmento acima, além de permitir a construção do letramento escolar, a escola também estabelece relações hierárquicas e de poder no que tange ao uso da língua legitimada e a capacidade de leitura e interpretação de determinadas visões de mundo dominantes. De acordo com Soares (2007), alfabetização e letramento são processos distintos, de natureza essencialmente diferente. Porém, são interdependentes e indissociáveis, pois uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada ou ser letrada e não ser alfabetizada.

De posse desses conhecimentos, entende-se que, para desenvolver uma alfabetização de qualidade, é importante que se considere a realidade do aluno e o modo natural como ele se comunica. Portanto, se o objetivo do sistema educacional brasileiro deve ser ensinar aos alunos a ler e escrever (alfabetização), garantindo que eles façam o uso social dessas habilidades (letramento), é necessário trabalharmos para que esses processos sejam atingidos por todos os estudantes respeitando suas especificidades e necessidades (Soares, 2007).

A partir das considerações de Street (2014), finalizamos essa seção com uma indagação. O autor estabelece ser essencial que nós, enquanto educadores, estejamos atentos a determinados elementos que dizem respeito a como auxiliar nossos estudantes na construção dos letramentos, tendo em vista a facilitação da contextualização da realidade durante nossas estratégias pedagógicas. Em face disso, questionamos: como atuar de forma eficaz na construção de letramentos em Libras como primeira língua na educação de surdos, considerando as relações de poder nas quais estão envolvidas as Libras no atual contexto?

## Bilinguismo e educação de surdos no Brasil

O início do diálogo entre os estudos dos letramentos e da educação de surdos no Brasil pode ser localizado quando, no contexto brasileiro, ainda se encontrava em ebulição a retomada da conceituação de letramento como prática social, situada para a redefinição das noções de alfabetização e de ensino de escrita nas escolas. Desde

o final da década de 1980 e início da década de 1990, acontecia no Brasil uma discussão sobre uma proposta de educação bilíngue para surdos, reflexo do interesse inicial de alguns teóricos pela descrição da língua de sinais e de movimentos sociais surdos que começavam a pressionar pelo reconhecimento dessa língua e por mudanças na educação (Strobel, 2009).

O bilinguismo passa a fazer parte de políticas educacionais, fruto da luta dos surdos e de uma parcela com os ouvintes por meio de pressões políticas e de contribuições de pesquisas nas áreas de Linguística, Linguística Aplicada e Educação, que apontavam a necessidade do uso da língua de sinais como meio de comunicação e ensino. Essa reivindicação culminou no reconhecimento da Libras e a busca pela implementação dessa língua nas escolas (BRASIL, 2002; 2005).

Na literatura sociolinguística, o bilinguismo se refere originalmente ao uso de múltiplas línguas, não necessariamente na escola ou na educação. Inicialmente, o termo não abrangia o contexto da surdez, que, posteriormente, se apropriou dele para caracterizar o indivíduo surdo que faz uso de duas línguas na esfera social. Na área da surdez, o bilinguismo se refere ao projeto de educação para surdos que defende a exposição da criança surda, desde muito cedo, à língua de sinais, considerada a primeira língua das pessoas surdas, e, posteriormente, a uma segunda língua, no caso brasileiro, o português (Quadros; Karnopp, 2007).

O processo de aquisição linguística apresenta um padrão de desenvolvimento, em grande parte, comum aos diferentes indivíduos nas diferentes línguas (Soares, 2007). Na década de 1990, são iniciados os estudos sobre a aquisição da Libras, com a observação de que crianças surdas adquirem a gramática das línguas de sinais de forma semelhante às crianças ouvintes, com as línguas faladas. Mas, enquanto as crianças ouvintes aprendem uma língua utilizando-se do canal oral auditivo, as crianças surdas utilizam-se do canal viso-espacial (Quadros, 2007).

Podemos compreender como se dá o modo de processamento da aquisição da linguagem, de uma forma geral, tendo em vista a comparação entre ambos os processos de aquisição, permitindo

apontar as semelhanças e diferenças na aquisição de línguas orais e das línguas de sinais, percebendo que cada modalidade tem suas características próprias. De acordo com Quadros (1997), para os surdos, as mãos representam o que entendemos como voz. É a forma como eles se comunicam e se expressam em diferentes contextos sociais.

As línguas de sinais são percebidas por meio da visualidade, pela exploração de referenciais imagéticos. Por sua vez, a modalidade oral é marcada pela audição e desenvolvimento do canal vocal. As línguas de sinais e as línguas orais constituem modalidades linguísticas diferentes. Mas, apesar de se tratarem de modalidades diferentes, o processo de aquisição de ambas ocorre de forma semelhante, passando pelos mesmos estágios em todas as crianças. Há um grande atraso na aquisição da linguagem para pessoas surdas, quando essas são levadas a desenvolverem um processo particular em relação aos ouvintes, com a imposição da aprendizagem da língua portuguesa como primeira língua (Quadros, 1997).

A aquisição da primeira língua pelos surdos deve se dar com o enfoque da Libras, processo que não representa a impossibilidade de aprendizagem da língua portuguesa. Ao contrário disso, os surdos aprendem com maior facilidade a língua portuguesa quando já têm constituído um dado repertório linguístico na Libras. Contudo esse é um campo de tensões, uma vez que 95% dos surdos nascem em famílias constituídas por pais ouvintes que desconhecem a Libras e a forma como devem ser inseridos os surdos na construção de sua identidade e cultura. Há também a concepção da deficiência que enseja práticas clínicas e corretivas para a surdez, juntamente à imposição da aprendizagem da língua portuguesa a qualquer custo (Quadros, 1997).

Quadros (1997) destaca que a Libras e a linguagem oral possuem processos de aquisição semelhantes e estabelecem os mesmos quatro estágios de desenvolvimento compreendido nos casos de crianças oralizadas. I) No período pré-linguístico (de 0 a 1 ano), tanto o bebê surdo quanto o bebê ouvinte desenvolvem o balbucio manual e oral simultâneo. Com o tempo, normalmente, o bebê surdo vai deixando o uso do balbucio manual e o ouvinte vai

abandonando o uso do balbucio oral. Essas semelhanças sugerem que ambos possuem uma capacidade linguística na aquisição da linguagem de forma espontânea, a partir da qual se observa que o bebê ouvinte tem a capacidade linguística oral auditiva pela fala, e o surdo, a capacidade espaço-visual pelos gestos.

Por sua vez, I) no estágio de um sinal (de 1 ano a 2 anos), observa-se que tanto a criança surda, quanto a ouvinte deixam de indicar objetos e pessoas com o uso da apontação. A criança surda inicia-se na visualização por meio do elemento do sistema gramatical da língua, iniciando, assim, as suas primeiras produções de sinais da Libras, assim como as crianças ouvintes começam a pronunciar as primeiras palavras da língua portuguesa. III) No terceiro estágio, há as primeiras combinações (a partir de 2 anos). O repertório linguístico começa a se formar com a organização e verificação do estabelecimento na ordem das palavras, que é utilizada nas relações gramaticais. A criança surda começa a ordenar seus pensamentos com base nos sinais conhecidos, estabelecendo relações gramaticais. IV) Finalmente, o quarto estágio abrange as múltiplas combinações (de 2 a 3 anos e meio), conhecidas como a *explosão do vocabulário*. Nesse estágio, as crianças começam a construir um vocabulário mais amplo, passando a formar frases (Quadros, 1997).

Esses estágios demonstram a semelhança no processo de aquisição linguística para crianças surdas e ouvintes. A aprendizagem de uma língua envolve não apenas o repertório e a capacidade de codificar e decodificar signos, mas também a autonomia no engajamento de práticas sociais nas quais o uso da língua é imprescindível. Aprender uma língua é também um processo por meio do qual se aprende uma dada cultura e identidade, fatores que impactam na leitura de mundo abordada por Freire (1996). Isso nos leva a ressaltar a importância do respeito à cultura e à identidade das pessoas surdas.

Nos últimos anos, as discussões sobre a inclusão das pessoas com deficiência nos mais variados ambientes de convívio social vêm crescendo, garantindo o respeito à diversidade. Esse é o processo pelo qual todos os seres humanos são reconhecidos como

livres e com direito à cidadania e oportunidades iguais para conquistarem sua autonomia e exercerem seus direitos e deveres plenamente. Contudo, há elementos de tensão e relações de poder nos quais as línguas de sinais estão envolvidas. A baixa proficiência de professores na língua reforça essa dificuldade. Para a devida inclusão desses alunos, é preciso que a Libras seja uma língua presente em todas as atividades nas quais as crianças surdas estejam envolvidas (Quadros, 1997; Quadros; Karnopp, 2007).

No contexto de construção de uma educação inclusiva que reconheça a diversidade presente nas escolas, a LDB, em seu art. 58, define como 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” (BRASIL, 1996, p. 24). Além disso, o Decreto nº 7.611 de 2011 prevê a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para a “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2011, Art. 1º).

Consideramos que abordar a educação inclusiva para as pessoas surdas vai além da pura inserção permitida pela matrícula destes no ensino regular, com atendimento educacional especializado. Trata-se da necessidade e capacidade de o sistema educacional, as escolas e os professores reconhecerem o outro, fazendo com que ele conviva e compartilhe com as diferenças, adotando uma postura ética de reconhecimento identitário. A Lei Brasileira de Inclusão já previa a educação bilíngue para surdos nas escolas regulares (BRASIL, 2015). Mais recentemente, um outro importante instrumento legislativo foi emanado, com a inclusão do ensino bilíngue também na LDB (BRASIL, 2021). Acreditamos que esse avanço legislativo dará maior ênfase para o reconhecimento e valorização da Libras como a primeira língua de estudantes surdos.

## Metodologia

Situamos o desenvolvimento de nosso capítulo anunciando o desenvolvimento de uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo a

revisão bibliográfica como principal instrumento. A revisão bibliográfica é pautada no levantamento de trabalhos já publicados sobre determinada temática. Para Fonseca (2002, p. 32):

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Nosso principal objetivo nos orienta ao levantamento dos trabalhos que se ocupam da alfabetização e do letramento de surdos em Libras. Direcionamo-nos aos principais portais de divulgação científica, enfocando as produções socializadas nos últimos cinco anos (2016-2022), buscando por trabalhos mais recentes, inclusive que já se debruçam sobre as novas legislativas que têm pautado a educação de surdos no país, face ao avanço da direcionalidade da educação bilíngue para surdos.

A busca foi realizada nos portais *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizamos como descritores: “alfabetização e surdos” e “letramento e surdos”. Os termos definidos deveriam aparecer nos títulos. Enfocamos, exclusivamente, trabalhos que se ocupam das práticas de alfabetização e de letramento de surdos na aquisição da Libras de crianças surdas. Então, os trabalhos que se ocupavam do ensino de surdos no Ensino Médio e Superior, abordavam o letramento literário ou o letramento em outras áreas do conhecimento como a história ou a matemática, foram excluídos do levantamento.

Constituímos um *corpus* analítico composto de 12 trabalhos, cinco dissertações de mestrado e sete artigos científicos, identificados pelo título, autoria/ano e natureza no Quadro 1.

QUADRO 1 | Composição do corpus analítico

Título	Autoria/ano	Natureza
Práticas Pedagógicas Inclusivas Bilíngues de Letramento para Estudantes Surdos	Castro e Kelman (2022)	Artigo
Letramento de alunos surdos no primeiro e segundo ano do ensino fundamental I	Cavalcante (2021)	Artigo
O trabalho com a intertextualidade nos textos publicitários: uma possível alternativa para o letramento do aluno surdo	Lima Júnior (2021)	Artigo
Contribuições do pensamento de Paulo Freire para a alfabetização bilíngue em libras/português de crianças surdas	Rodrigues (2020)	Dissertação
Letramento de estudantes surdos/as na perspectiva da educação bilíngue: o papel do gênero piada no par libras/português	Laureano (2020)	Artigo
Letramento e inclusão do sujeito surdo: uma análise do programa conta pra mim	Silva (2020)	Artigo
Alfabetização e letramento de alunos surdos numa perspectiva inclusiva	Oliveira (2020)	Artigo
O uso de textos multimodais para o letramento de alunos surdos	Soares (2020)	Artigo
O jogo digital como recurso didático na alfabetização cartográfica de alunos surdos e deficientes auditivos em Santa Maria, RS/Brasil	Rodrigues (2019)	Dissertação
O processo de alfabetização de surdos nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise sob a perspectiva de professores	Bomfim (2017)	Dissertação
O letramento do aluno surdo na escola regular: perspectivas e desafios	Sena (2017)	Dissertação
O uso da imagem durante o processo de letramento da criança surda	Reis (2017)	Dissertação

FONTE: as autoras (2023).

Para análise do *corpus*, utilizamos a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). Os trabalhos foram lidos em sua integralidade e foram criadas categorias analíticas que nos auxiliaram na compreensão dos principais resultados deste estudo. De acordo com Bardin (1977, p. 42), a Análise de Conteúdo “visa obter indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

## Inclusão dos surdos e construção de letramentos plurais

Passamos a debater as principais contribuições dos trabalhos levantados a partir das análises realizadas. O texto de Castro e Kelman (2022) problematiza a construção de letramentos para estudantes surdos em turmas bilíngues. As autoras mostram como as línguas de sinais atuam na construção de letramentos em língua portuguesa e vice-versa nas turmas bilíngues. A negociação de sentidos, produzindo a fluidez entre as línguas, favorece a construção de aprendizagens plurais, juntamente à mediação que se inspire nos aspectos visuais, imprescindíveis na aprendizagem de alunos surdos. Castro e Kelman (2022) destacam a importância de um ambiente educativo no qual a Libras possa ser largamente utilizada, apesar de reconhecerem as dificuldades deste processo, já que a formação de professores em Libras ainda precisa de mais investimentos. Por sua vez, foi percebida a parceria entre professores e tradutores e intérpretes de Libras, o que é fundamental, já que as estratégias pedagógicas devem ser construídas em diálogo e considerando as especificidades dos estudantes surdos.

O trabalho de Cavalcante (2021) enfoca os processos de ensino e aprendizagem pautados na construção de letramentos de alunos surdos no contexto bilíngue. A educação bilíngue é reforçada como a melhor forma de inserção social da pessoa surda, sobretudo, com a construção de um processo de aprendizagens dialógico e interativo. O contato com a Libras deve ocorrer a partir do nascimento das crianças surdas. Contudo, assim como Castro e Kelman (2022), Cavalcante (2021) reitera a necessidade de uma interação harmônica entre a L1 e a L2 das pessoas surdas no espaço escolar. A predominância da língua portuguesa sobre a Libras é entendida como um percalço na construção identitária e cultural.

Lima Júnior (2021) também se ocupa do processo de construção dos letramentos na escolarização de surdos. Esse autor ressalta a importância da intertextualidade nesse processo, defendendo a utilização de textos publicitários para o ensino de língua portuguesa na esfera da educação bilíngue, como L2. Essa pesquisa salienta a utilidade da diversidade de gêneros textuais que circulam nos

contextos nos quais os alunos estão inseridos para a ampliação de seu repertório leitor e individual. Sua proposta se organiza através de quatro etapas: a contextualização visual do texto; a exploração do conhecimento prévio e dos elementos intertextuais; a identificação de elementos textuais e paratextuais importantes; e a produção escrita para a sistematização da aprendizagem.

Considerando os aspectos discutidos até o momento, elencamos o trabalho de Rodrigues (2020) que se ocupou pelo entendimento das influências de Paulo Freire na alfabetização bilíngue de crianças surdas. A autora explica, assim como salientamos no início de nossa contextualização, que é recente a preocupação de pesquisadores com a alfabetização de alunos surdos, já que o movimento pela educação de surdos iniciou-se em nosso país por volta dos anos 1990. Rodrigues (2020) mostra que atualmente ainda há um conflito entre a concepção de diferença e de deficiência, impactando a adesão ou a negação da educação bilíngue como um instrumento de inserção social da pessoa surda.

Ao buscar compreender em que Paulo Freire pode contribuir para o ensino bilíngue, Rodrigues (2020) explica que a pedagogia crítico-emancipatória vem favorecendo o reconhecimento das especificidades e contextos sociais dos quais advém os indivíduos, o que corrobora para a utilização desses mesmos contextos para a ampliação de seu conhecimento de mundo. É imprescindível que os saberes e a autonomia dos educandos sejam respeitados, tendo em vista a atuação progressista dos professores, pautados na dialogicidade e generosidade.

Semelhante ao trabalho de Lima Júnior (2021), Laureano (2020) busca estimular a construção de letramentos na educação de alunos surdos por meio da utilização de piadas. A autora enfoca o ensino de língua portuguesa e defende a utilização dos gêneros textuais como elementos que transitam no cotidiano dos alunos. A aprendizagem se torna facilitada quando se explora os repertórios já conhecidos pelos estudantes. Laureano (2020) ainda salienta que as piadas estão imersas no universo formativo relativo à literatura surda, valorizando o gênero e dotando-o de notoriedade, já que ele está intimamente ligado à construção identitária e cultural das pessoas surdas.

A investigação de Silva (2020) pauta-se na compreensão da efetividade do *Programa Conta pra Mim* na construção de letramentos para estudantes surdos. O documento que norteia o Programa foi investigado e as constatações mostram que o letramento parece apagado no referido documento, desconsiderando as evidências de várias pesquisas que enfocam a pessoa surda nos planejamentos curriculares. Tampouco o documento estimulou o trabalho com diferentes gêneros textuais:

O uso dos gêneros textuais já é uma realidade para a educação dos surdos, porém, o documento *Conta Pra Mim* não soube fazer um uso adequado desses materiais, apesar de tentar diversificar os gêneros textuais, o que se percebe é que o material disponibilizado não relaciona esses textos com uma prática que desencadeia uma ação social, não se preocupa em trabalhar com o conhecimento prévio (Silva, 2020, p. 22).

É lamentável que a comunidade surda não tenha sido incluída em um dos Programas mais recentes de estímulo ao letramento no país. Visando a inclusão de alunos surdos nos processos de letramento e de alfabetização, Oliveira (2020) entende que ambos os processos são responsáveis pela inclusão dos alunos surdos. A autora salienta a importância da figura do professor como mediador dessa construção, já que este se encontra em contato direto com os estudantes. Além disso, ressalta-se a importância da promoção do contato dialógico e integrativo entre surdos e ouvintes para o estímulo ao respeito à diversidade e trocas interculturais.

Soares (2020) encaminha sua investigação defendendo o uso da multimodalidade para a construção dos letramentos de alunos surdos relativos à apropriação do português escrito. A multimodalidade prevê a adoção de diferentes tipos de textos, principalmente com a exploração da visualidade como aspecto central, tendo em vista a importância da utilização do canal viso-espacial para a promoção do ensino aos estudantes surdos. A articulação entre a linguagem verbal e a linguagem não verbal é propícia para a construção da segunda língua, já que considera as especificidades linguísticas da comunidade surda:

Conhecer as especificidades linguísticas do surdo, sua língua, sua cultura se faz necessário para a elaboração de aulas que respeitem o surdo. Portanto, esse trabalho nos permitiu refletir sobre o aspecto da língua do surdo, a Libras, uma língua gestual-visual, e, por isso, entender que a utilização de material didático, a escolha de textos reflete no entendimento da segunda língua, facilitando a aprendizagem ou dificultando. Sobre este aspecto, importa ressaltar, o uso de textos multimodais, que se utilizam de outros signos, além da linguagem verbal. Dessa forma, direcionando o aluno surdo a aprender o funcionamento da língua, assim como, desenvolver a competência do uso da escrita, além de estimular a se tornar um leitor proficiente. Todos esses aspectos trabalhados em sala com a mediação da Libras, seja por meio de um intérprete ou professor bilíngue (Soares, 2020, p. 19).

Rodrigues (2019) pauta-se na utilização de jogos digitais para o estímulo à construção de conhecimentos relativos à cartografia, para estudantes surdos. O cenário atual tem estimulado as investigações pautadas na educação inclusiva, principalmente com a utilização de diferentes recursos visuais. Assim, Rodrigues (2019) utiliza da gamificação para estimular a construção de competências cartográficas, com a utilização da Libras em sua interface. A autora considera a efetividade dos jogos digitais para a educação de surdos.

O trabalho de Bomfim (2017) analisa o processo de alfabetização de surdos, sob o ponto de vista dos professores, ressaltando seus desafios e dificuldades. Essa pesquisa evidencia uma preocupação latente relativa à formação inicial e continuada dos professores, que não os instrumentaliza suficientemente à educação bilíngue de surdos. Em geral, os professores não dominam a Libras e também desconhecem a efetividade da educação bilíngue para o desenvolvimento das competências linguísticas destes. Soma-se a isso a falta de diálogo com as famílias dos alunos surdos, a falta de apoio pedagógico nas escolas, o baixo nível linguístico apresentado pelos alunos ao adentrarem no espaço escolar e a quase inexistência de materiais que facilitem a mediação docente.

Sena (2017) enfoca a aprendizagem da segunda língua, indicando a importância da construção prévia de um repertório em Libras para a apropriação dos letramentos em português. Seus resultados apontam que as aquisições tardias da primeira língua dificultam a

construção de competências na aquisição da segunda língua. A utilização de diferentes gêneros textuais auxilia a apropriação dos novos conhecimentos ensinados, uma vez que explora recursos, em muitos casos, já conhecidos pelos alunos. As tecnologias e a multimodalidade são estimulados.

Finalmente, o trabalho de Reis (2017) reforça a importância da educação bilíngue e, principalmente, a inserção da Libras nas escolas regulares como um instrumento de valorização da identidade e da cultura surda. A autora estabelece como essencial a visualidade para a aquisição linguística de alunos surdos no contexto bilíngue, passando a investigar a efetividade do uso de imagens, mais especificamente, dos livros de imagem, mostrando os ganhos na descrição das imagens pelos alunos surdos, dotando-os de novos conhecimentos que lhes possibilita intermediar seus conhecimentos já construídos aos oferecidos pela escola.

Com base na discussão realizada, destacamos a importância da criação de um ambiente escolar que reconheça a Libras como a primeira língua dos estudantes surdos, com o devido reconhecimento da cultura surda. O professor deve ser detentor desse conhecimento, comunicando-se diretamente aos estudantes surdos e não apenas estabelecendo sua mediação, em conjunto com os intérpretes de Libras, como se falasse apenas para os estudantes ouvintes. É importante reforçar que o profissional intérprete, em muitos casos, assume as funções dos professores, o que não é correto pois sua formação não abrange a docência. Esse constitui-se em um processo de exclusão do aluno surdo, mesmo que ele esteja inserido no ambiente educacional.

Quanto à escola, é importante que ela não se omita ao devido atendimento de seus alunos surdos, oferecendo aulas em Libras e demais informações sobre a surdez para o aluno surdo e sua família, já que muitas famílias desconhecem a Libras, o que torna o processo de alfabetização das crianças prejudicado. A escola deve estimular o engajamento dos alunos surdos em diferentes práticas sociais, assim como os ouvintes, reconhecendo sua capacidade e valorizando suas conquistas. Assim, é possível que a Libras deixe de

ser encarada como uma língua inferior e passe a ser vista como uma língua de modalidade diferente, mas que todos possam aprender.

### Considerações finais

Os estudos e pesquisas levantados oportunizam reflexões sobre as quais evidenciamos a necessidade de colocar em prática propostas curriculares bilíngues, que atendam aos surdos para a promoção do ensino-aprendizagem que os tornem autônomos no processo educacional, bem como, buscando a promoção da liberdade e do respeito de que eles necessitam. A Libras é a primeira língua de estudantes surdos e esse reconhecimento requer o devido respeito à identidade, à cultura e às formas pelas quais eles “leem o mundo”, por meio do estímulo ao aspecto visual.

O uso da Libras desde a primeira infância deve ser estimulado de forma plena e satisfatória, a fim de que a sua habilidade da escrita da língua portuguesa se encontre além da codificação e decodificação de signos, visto que, no mundo atual, é extremamente necessário ser alfabetizado e letrado. A partir da análise e reflexões sobre a aquisição da Libras por crianças surdas, pode-se chegar à conclusão de que as línguas de sinais são organizadas no cérebro de maneira semelhante às línguas orais, consideradas, portanto, como línguas naturais, a depender da modalidade linguística de cada estudante.

Vimos que a aprendizagem possui um período crítico e o ideal é que a criança surda aprenda a Libras o quanto antes. Quando lhes é imposta uma língua oral, à despeito de uma língua de sinais, ignora-se sua maior habilidade que é a visual, no desenvolvimento da linguagem. Uma criança surda, filha de pais ouvintes, precisar ter a língua de sinais como a sua primeira língua em tempo hábil. Certamente isso melhora o desenvolvimento da linguagem, da consciência, da aprendizagem e também da memória.

A Libras deve ser uma língua de acesso pleno à criança surda. É a língua que possibilita a ela, não somente a comunicação, mas também a possibilidade do reconhecimento de si, enquanto surda, com a construção da identidade e da cultura surda, algo que a distingue dos demais socialmente. Para isso, a criança deve ser exposta

a Libras antes do período crítico da aquisição de linguagem. Só assim o desenvolvimento da linguagem vai ocorrer de forma natural, em um ambiente de interação linguística com adultos e com outras crianças em língua de sinais.

É preciso também buscar por práticas educativas que atribuam sentidos à aprendizagem da Libras e também da leitura e da escrita de textos na estrutura da língua portuguesa. Para isso, fica clara a necessidade que se tem de priorizar as questões visuais e a necessidade de ambas as línguas caminharem juntas nos processos educativos dos surdos, como mostram a maioria das investigações levantadas em nossa revisão bibliográfica. Estimulamos que mais situações didáticas e inclusivas sejam desenvolvidas e socializadas cientificamente, tendo em vista a melhora da educação bilíngue oferecida aos estudantes surdos em nosso país.

## Referências bibliográficas

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. 1977.

BOMFIM, D. A. *O processo de alfabetização de surdos nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise sob a perspectiva de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017.

BRASIL. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, dez. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1). Acesso em: 06 abr. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, nov. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, abr. 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10436.htm). Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 06 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, set. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm). Acesso em: 31 jul. 2021.

BRASIL. Projeto de Lei nº 4.909 de 27 de maio 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, maio. 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichade tramitacao?idProposicao=2284931>. Acesso em: 29 ago. 2021.

CASTRO, M. G. F.; KELMAN, C. A.; Práticas Pedagógicas inclusivas bilíngues de letramento para estudantes surdos. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru, v.28, eO119, p.155-168, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/nRqbfwkKJ5RRXmGtnCpkqPF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2022.

CAVALCANTE, J. S. *Letramento de alunos surdos no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental I*. Artigo. (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª língua para surdos). Diretoria de educação a distância, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/xmlui/handle/177683/1468?show=full>. Acesso em: 11 jun. 2022.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, 2014. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 dez. 2021.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LAUREANO, E. R. *Letramento de estudantes surdos/as na perspectiva da educação bilíngue: o papel do gênero piada no par libras/português*. Artigo. (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª língua para surdos). Diretoria de educação a distância, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/xmlui/handle/177683/1217?show=full>. Acesso em: 11 jun. 2022.

LIMA JÚNIOR, J. R. de. *O trabalho com a intertextualidade nos textos publicitários: uma possível alternativa para o letramento do aluno surdo*. Artigo. (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª língua para surdos). Diretoria de educação a distância, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/xmlui/handle/177683/1320>. Acesso em: 11 jun. 2022.

OLIVEIRA, A. K. L. de. *Alfabetização e letramento de alunos surdos numa perspectiva inclusiva*. Artigo. (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª língua para

surdos). Diretoria de educação a distância, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/xmlui/handle/177683/1198?show=full>. Acesso em: 11 jun. 2022.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1997.

QUADROS, R. M. XXX 2007.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, dados eletrônicos, 2007.

REIS, K. V. *O uso da imagem durante o processo de letramento da criança surda*. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas). Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

RODRIGUES, C. H. Reflexões sobre o processo de ensino aprendizagem em turmas de surdos e com surdos. In.: SILVA, I. R.; SILVA, M. P. M. (org.). *Letramento na Diversidade: surdos aprendendo a ler/escrever*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2018.

RODRIGUES, T. T. *O jogo digital como recurso didático na alfabetização cartográfica de alunos surdos e deficientes auditivos em Santa Maria, RS/Brasil*. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

RODRIGUES, F. A. *Contribuições do pensamento de Paulo Freire para a alfabetização bilíngue em Libras/Português de crianças surdas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Católica de Santos, Santos, 2020.

SENA, F. S. *O letramento do aluno surdo na escola regular: perspectivas e desafios*. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino). Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2017.

SILVA, I. F. M. da. *Letramento e inclusão do sujeito surdo: uma análise do Programa “Conta pra Mim”*. Artigo. (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª língua para surdos). Diretoria de educação a distância, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1146>. Acesso em: 11 jun. 2022.

SOARES, M. B. *As muitas facetas da alfabetização*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

SOARES, M. B. Apresentação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 15-19, dez. 2002.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 25, p. 5-16. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SOARES, M. B. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, J. T. S. *O uso de textos multimodais para o letramento de alunos surdos*. Artigo. (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª língua para surdos). Diretoria de educação a distância, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1210>. Acesso em: 11 jun. 2022.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STROBEL, K. *As imagens do Outro sobre a Cultura Surda*. 2ª. Ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

## 6.

### “Cenas Surdas Potiguaras”: relato de uma atividade avaliativa que se tornou projeto

Sédina dos Santos Jales Ferreira  
Simone Patrícia Soares de Souza  
Laralis Nunes de Sousa Oliveira

#### Apresentação

Neste artigo, temos por objetivo relatar a experiência vivenciada pelas autoras na realização da atividade final de uma disciplina de pós-graduação. Trata-se do componente curricular “Tópicos Especiais I – Gêneros Sinalizados em Contexto Acadêmico e Letramentos Bilíngues de Surdos”, organizado e ministrado em uma parceria interinstitucional pelas professoras Sandra Eli Sartoreto<sup>1</sup>, Sueli de Fátima Fernandes<sup>2</sup>, Fernanda Henriques<sup>3</sup>, e Anabella Morcillo<sup>4</sup>. O propósito da matéria foi discutir a fundo a temática dos gêneros discursivos acadêmicos sinalizados, algo ainda recente no Brasil. A atividade final do componente – produção de um vídeo acadêmico aos moldes do “Programa Manuário”, do Instituto Nacional de

1 Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Marília/São Paulo/Brasil.

2 Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba/Paraná/Brasil.

3 Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Bauru/São Paulo/Brasil.

4 Programa de Formación Posgrado del Área de Inclusión y Calidad de Vida de la Universidad Nacional del Litoral. Santa Fé/Argentina.

Educação de Surdos (INES) – proporcionou a oportunidade de estudar sobre a vida de um dos mais icônicos personagens surdos do Rio Grande do Norte, Benedito de Andrade Neto, e dar visibilidade a sua história a fim de inspirar tanto surdos como ouvintes. Este relato aborda essa experiência.

O artigo se estrutura da seguinte maneira: após esta breve “Apresentação”, passamos à seção “Surdos no Ensino Superior”, na qual explanamos brevemente sobre a presença surda no Ensino Superior brasileiro e suas repercussões tanto para a Comunidade Surda de modo geral quanto para a Comunidade Universitária (surdos e ouvintes). Em seguida, damos a conhecer a disciplina “Tópicos Especiais I – Gêneros Sinalizados em Contexto Acadêmico e Letramentos Bilíngues de Surdos”. Posteriormente, descrevemos aspectos importantes do “Programa Manuário”, do INES, que influenciaram a produção deste estudo. Adiante, mostramos como foi realizado o trabalho final da disciplina, intitulado “Cenas Surdas Potiguares: ‘Neto’”. Por fim, registramos as considerações finais.

### Surdos no Ensino Superior

A presença surda em cursos de nível superior apresentou um crescimento exponencial a partir do ano de 2006, quando foi criado e ofertado, na modalidade a distância, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o curso de Licenciatura em Letras-Libras. Naquele ano, nove estados das cinco regiões brasileiras foram contemplados com a graduação, que teria uma segunda edição, mais abrangente ainda, no ano de 2008. Nesse segundo momento, foram quinze os polos de ensino da Licenciatura, e os surdos formados nessa edição, somados aos da primeira, totalizaram 767 sujeitos surdos sinalizadores capacitados ao ensino de Libras a surdos e ouvintes, contemplando da segunda etapa do Ensino Fundamental ao Ensino Superior (Quadros; Stumpf, 2014).

Para além de proporcionar formação profissional docente a centenas de surdos brasileiros, o curso projetado e implementado pela UFSC também lançou bases para que outras Instituições de Ensino Superior desenhassem e ofertassem seus próprios cursos de

Licenciatura em Letras-Libras, perpetuando, assim, o curso entre os de formação docente no Brasil. Ademais, consolidou a presença surda nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, em níveis de graduação e pós-graduação, exercendo papéis de discente, docente e gestor.

Por um lado, o Ensino Superior contribuiu para que surdos se preparassem para o mercado de trabalho voltado para o ensino e a disseminação da Libras; por outro, a presença surda na academia deixa marcas importantes em universidades, faculdades e institutos brasileiros. Esse grupo, diferenciado linguisticamente e culturalmente do público que, ao longo da história, ocupou majoritariamente os bancos das academias – nesse caso, os ouvintes –, traz consigo Ganhos Surdos<sup>5</sup> bastante enriquecedores da produção científica.

Um desses ganhos se revela nas publicações científicas realizadas em Línguas de Sinais (LS), nas quais as LS são mais do que os objetos de estudo, são as próprias línguas de produção de conhecimento. Circulantes entre acadêmicos sinalizadores, gêneros discursivos acadêmicos, tanto os tipicamente orais<sup>6</sup> quanto os tipicamente escritos<sup>7</sup>, ganham novos contornos quando performados em modalidade espaço-visual, permitindo o espraio cada vez maior de saberes construídos sobre bases epistemológicas surdas.

A esse respeito, Bakhtin (2016, p. 12), importante referência nos estudos sobre gêneros discursivos, afirma que os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, por meio dos quais cada esfera de atividade humana organiza as práticas linguageiras a ela inerentes. O filósofo da linguagem explica que

A riqueza e a diversidade de gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se

---

5 De acordo com Bauman e Murray (2014, p. xv, tradução nossa), Ganhos Surdos (Deaf Gain) “se refere aos ganhos cognitivos, criativos e culturais únicos manifestados por meio das formas surdas de estar no mundo”. Mais do que uma vantagem para os surdos, os Ganhos Surdos dizem respeito ao enriquecimento que a diversidade humana tem a partir das experiências surdas.

6 Aulas, palestras, debates, arguições, seminários, comunicações, discussões etc.

7 Artigos, resenhas, glossários, dicionários, relatórios, monografias, dissertações, teses, editais, documentos institucionais (manuais, portarias, resoluções, regimentos) etc.

diferencia à medida em que tal campo se desenvolve e ganha complexidade (Bakhtin, 2016, p. 12).

No caso de gêneros discursivos acadêmicos, sua historicidade revela que os modos de organização surgiram em função das necessidades ouvintes nesse campo do conhecimento, incluindo as línguas oral-auditivas expressas em modalidade tanto oral quanto gráfica. Quando surdos passam a ser a(u)tores na vida acadêmica, inevitavelmente trazem consigo o seu Ser Surdo<sup>8</sup>, sua Surdidade<sup>9</sup>, e isso se imprime nas práticas discursivas acadêmicas surdas. Como afirma Perlin (2012, p. 54), “As identidades surdas estão aí, não se diluem totalmente no encontro ou na vivência em meios socioculturais ouvintes”. Isso se faz sentir na grande cadeia discursiva acadêmica contemporânea. Evidentemente, o discurso acadêmico, a princípio, chegou ao público surdo, recém-participante de eventos linguageiros universitários, em gêneros estranhos a ele, encapsulado por aspas (Bakhtin, 2016) demarcadoras de que os enunciados – não apenas em seu conteúdo, mas no material e na forma (Bakhtin, 2010) – são de outros. Com o passar do tempo e gradual familiarização com os rituais do terceiro grau de ensino, a grossa carapaça de aspas que emoldura o discurso acadêmico vai caindo, camada a camada, permitindo ao surdo apropriar-se dele e nele estampar suas valorações, desenhar seus posicionamentos axiológicos, retorcer suas estruturas, literalmente à mão, a fim de que o texto científico reflita (e refrate) devidamente sua visão surda de mundo<sup>10</sup>.

---

8 Sobre “Ser Surdo”, Perlin e Reis (2012, p. 40) afirmam o seguinte: “Se vocês nos perguntarem aqui: o que é ser surdo? Nós simplesmente citamos a diferença. Ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência na perspectiva de um mundo totalmente visual em companhia de um público leitor, de surdos por excelência. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, na política, no contemporâneo como surdo, no conhecimento científico e acadêmico”.

9 Acompanhando Paddy Ladd (2013, p. xv), compreendemos Surdidade (Deafhood) como sendo “[...] um processo através do qual os indivíduos surdos chegam a efetivar sua identidade Surda, postulando que aqueles indivíduos constroem aquela identidade em torno de vários conjuntos de prioridades e princípios ordenados de maneiras diferentes, que são afetados por diversos fatores, como nação, era e classe”.

10 Bakhtin (2016, p. 52-53) afirma que “Os gêneros do discurso, no geral, se prestam de modo bastante fácil a uma reatuação [...], mas daí resulta alguma coisa nova [...]”. Tal afirma-

## A disciplina de “Tópicos Especiais I – Gêneros Sinalizados em Contexto Acadêmico e Letramentos Bilíngues de Surdos”

Diante da circulação de surdos em eventos discursivos acadêmicos e dos efeitos linguístico-culturais que a presença desses sujeitos gera nas IES, imprescindível é o estudo e a pesquisa dos fenômenos discursivos que emergem desse contexto. Com base em tal necessidade, foi criada a disciplina de “Tópicos Especiais I – Gêneros Sinalizados em Contexto Acadêmico e Letramentos Bilíngues de Surdos”<sup>11</sup>, organizada e ministrada em uma parceria interinstitucional entre o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR, Brasil), o Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Estadual Paulista (Unesp, Brasil), o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Estadual Paulista (Unesp, Brasil) e o Programa de Formación Posgrado del Área de Inclusión y Calidad de Vida de la Universidad Nacional del Litoral (UNL, Argentina), representados, respectivamente, pelas professoras Sueli de Fátima Fernandes, Fernanda Henriques, Sandra Eli Sartoreto e Anabella Morcillo.

Além das professoras, a disciplina contou com importantes participantes como o Prof. Dr. Cayley Guimarães (área de Design na UFPR), a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Janete Mandelblatt (também gestora do INES), o Doutorando Jônatas R. Medeiros (Tradutor-intérprete de Libras da UFPR), o Mestrando Luís dos Santos Miguel (Mestrando em Design pela Unesp), a Prof<sup>a</sup> Ana Ferreyra (Líder Surda atuante na Comunidade Surda de Santa Fé, Argentina). Além desse grupo, atuaram vários alunos surdos bolsistas de projetos de pesquisa e extensão da UFPR.

Na edição da disciplina ministrada em 2022.2, nós, autoras deste artigo e colegas de trabalho<sup>12</sup>, éramos pós-graduandas na

---

ção abre as portas para a reflexão sobre se estariam os surdos criando novos gêneros discursivos acadêmicos a partir da reacentuação dada por eles aos gêneros tradicionais. Trata-se de um tema que merece ser estudado.

11 Ao que tudo indica, esse componente curricular teve pelo menos uma edição anterior capitaneada pela professora Sueli de Fátima Fernandes.

12 Sédina Ferreira atua como professora de Libras para Licenciaturas da UFRN. Laralis Oliveira e Simone Souza são docentes no Curso de Licenciatura em Letras-Libras/Língua Portuguesa

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Laralis Oliveira era doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL/UFRN); Sédina Ferreira e Simone Souza eram mestrandas pelo Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEsp/UFRN). Cientes da importância do conteúdo que seria discutido no componente tanto para nossas dissertações e tese quanto para nossa prática profissional, tivemos notícias de que essa disciplina estava sendo ofertada em modalidade virtual. Por isso, nós nos inscrevemos e, gratamente, fomos aceitas como alunas. Além de nós, cursistas pós-graduandas, havia outros surdos e ouvintes de diversos estados brasileiros, que interagem entre si e com as docentes em Libras (diretamente ou com a mediação de intérpretes) graças às aulas virtuais ministradas via Google Meet.

Como permite antever o título do componente curricular, as discussões adentraram em profundidade a temática dos gêneros discursivos acadêmicos sinalizados, área ainda pouco explorada no âmbito da pesquisa em Língua de Sinais. Foram-nos apresentados e analisados enunciados acadêmicos sinalizados, registrados em vídeos, formatados em gêneros os mais diversos: glossários, traduções de artigos e livros, “manuário”, “videolibras-guia<sup>13</sup>” de museus, narrativas autobiográficas e históricas de povos surdos... sempre trazendo à discussão o encontro entre os enunciados acadêmicos video-registrados e o design.

Um dos muitos materiais que ampararam os estudos realizados na disciplina foi o Manuário Acadêmico Escolar do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)<sup>14</sup>, o qual abriga, além de um rico dicionário em Libras, o “Programa Manuário”<sup>15</sup>, que inspirou a tarefa final da disciplina em discussão. Passemos a uma breve apresentação desse Programa.

---

como segunda língua para surdos da UFRN, atuando em diferentes áreas: a primeira com ênfase na área de Estudos Linguísticos; e a segunda, na área de Ensino de Libras.

13 Utilizamos esse termo em alternativa ao “Áudio-guia” de museus.

14 O Manuário Acadêmico e Escolar do INES pode ser acessado pelo link <http://www.manuario.com.br/>.

15 Os vídeos do Programa Manuário, do INES, podem ser acessados na seguinte página da web: <http://www.manuario.com.br/programas-manuario.html>.

## O modelo para a tarefa: o “Programa Manuário”, do INES

O “Programa Manuário”, base para a realização da atividade avaliativa da disciplina em relato, é abrigado no site “Manuário Acadêmico e Escolar” do INES e foi veiculado pela TVINES nos anos em que a emissora esteve em funcionamento. Na disciplina, tivemos a honra de ter como condutora da apresentação sobre o referido site do INES a professora Janete Mandelblatt, uma das criadoras e coordenadoras do projeto, iniciado em 2011. De acordo com ela, o termo “Manuário”, tanto em português como em Libras, foi criado pelo surdo Valdo Nóbrega sob a alegação de que se tratava de um dicionário manual, portanto, um “Manuário”.

O “Manuário Acadêmico Escolar” é uma plataforma digital que comporta:

- “Dicionário Onomástico”, com vídeos de sinais de importantes pesquisadores, educadores, filósofos e outros personagens, surdos e ouvintes, ordenados alfabeticamente.
- “Dicionário Temático”, que guarda sinais das mais diversas áreas do saber, organizados por diversos temas, como mostra a Figura 1.
- “Programa Manuário”, que, em vídeos com duração de cinco a dez minutos, apresenta a biografia e contribuições à ciência de personalidades surdas e ouvintes, do Brasil e do mundo, pertencentes a áreas do saber como Filosofia, Educação, Estudos da Linguagem, Estudos Surdos, entre outras. Entre as 93 pessoas tematizadas, até o momento, temos importantes personagens conhecidos do público geral como os brasileiros Paulo Freire, Carlos Drummond de Andrade, Monteiro Lobato e Ziraldo; e os estrangeiros Charles Chaplin, Platão, Sigmund Freud, e Lev Vygotsky. Entre nomes dos Estudos Surdos contemplados no Programa, destacamos os estrangeiros Harlan Lane, Laurent Clerc, Carlos Skliar e William Stokoe; e os brasileiros Ana Lodi, Gladis Taschetto Perlin, Ana Regina Campello e Ronice Quadros.

**QUADRO 1** | Áreas recobertas pelo “Dicionário Temático” do “Manuário Acadêmico Escolar do INES”

Áreas do Conhecimento	Artes	Biologia	Ciências Sociais e História	Cotidiano Escolar e Acadêmico
Didática	Disciplinas Escolares (Educação Básica)	Educação Especial	Educação para a Saúde	Esportes e Educação Física
Estudos da Linguagem	Estudos de Gênero	Física	Geografia	Literatura
--Literatura Infantil - Personagens e obras	Matemática	Níveis e Modalidades da Educação Brasileira	Política	Psicologia
Produção Textual	Produção Visual	Química	Tecnologia da Informação	Textos Acadêmicos

FONTE: elaborado pelas autoras.

Tendo explicitadas as áreas de conhecimento contempladas no Manuário, voltemo-nos especificamente àquele que respaldou a realização desta tarefa, o “Programa Manuário”. Como já mencionado, há 93 episódios do programa – que passou, ao longo do tempo, por algumas reformulações em relação à arte e aos apresentadores. Desses episódios, seis não estão disponíveis à visualização<sup>16</sup>, de modo que não conseguimos identificar quem foi seu apresentador. Dos 87 episódios visualizáveis, Áulio Nóbrega foi apresentador de 19; Valdo Nóbrega, de 27; e Vanessa Pinheiro, de 41. Embora neste artigo o objetivo não seja analisarmos comparativamente os estilos de abertura do “Programa Manuário” ao longo do tempo, apresentamos, nas Figuras 1, 2 e 3, a seguir, diferentes recortes da abertura do programa.

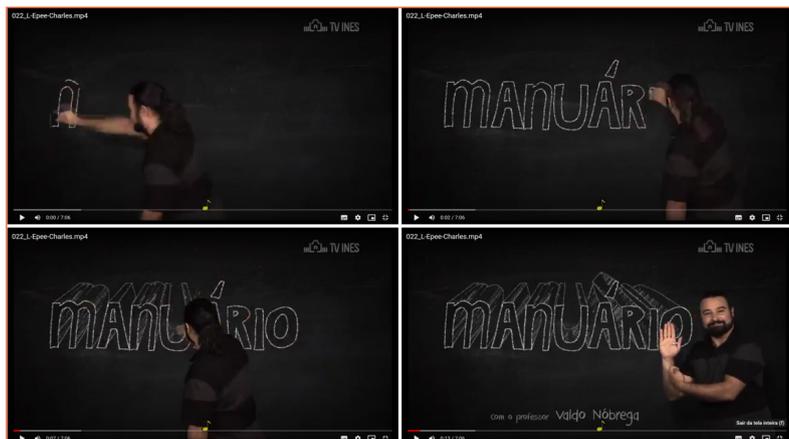
<sup>16</sup> Os episódios não disponíveis são os dedicados a Auguste Bébian, Ferdinand Berthier, Helen Keller, Jean Massieu, Roch Ambroise Cucurron Sicard e Susan Dupor.

**FIGURA 1** | Recortes de cenas da abertura do “Programa Manuário” quando apresentado por Áulio Nóbrega



FONTE: Programa Manuário<sup>7</sup>.

**FIGURA 2** | Recortes de cenas da abertura do “Programa Manuário” quando apresentado por Valdo Nóbrega



FONTE: Programa Manuário<sup>8</sup>.

17 Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1V3LQ\\_911zYmLyr4Ks7yKWHKnmLhZuPf/view](https://drive.google.com/file/d/1V3LQ_911zYmLyr4Ks7yKWHKnmLhZuPf/view). Acesso em: 24 mar. 2023.

18 Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1ttLXI3mnzQk\\_32p4\\_AeGYppGoHn2XoUV/view](https://drive.google.com/file/d/1ttLXI3mnzQk_32p4_AeGYppGoHn2XoUV/view). Acesso em 24 mar. 2023.

**FIGURA 3** | Recortes de cenas da abertura do “Programa Manuário” quando apresentado por Vanessa Pinheiro



FONTE: Programa Manuário<sup>19</sup>.

Como utilizamos a versão mais recente do programa como modelo para nossa atividade (apresentado por Vanessa Pinheiro, como se vê na Figura 3), nós nos voltaremos a ela a partir de agora. A abertura do “Programa Manuário” do INES conta com elementos de animação gráfica de cores vibrantes – contrastantes com o fundo preto – com os quais a apresentadora, Vanessa Pinheiro, interage enquanto, em cenas intercaladas, soletra datilologicamente a palavra “manuário”. Chegando ao final da abertura, a apresentadora realiza o sinal do “Programa Manuário”.

Em todos os programas apresentados por Vanessa Pinheiro, ela utiliza o mesmo padrão de vestimenta, que é composto por uma blusa larga, com gola canoa, na cor preta e um acessório – geralmente um lenço, uma tiara ou uma faixa – que varia na cor, na estampa e na forma como é colocado no corpo – ora amarrado na cabeça, ora amarrado no pescoço, com nó à mostra ou não etc. A Figura 4, a seguir, exemplifica alguns usos da peça.

<sup>19</sup> Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1x5vZo32uLmiOCnUVHjRw4n7bzBScY9HW/view>. Acesso em 24 mar. 2023.

**FIGURA 4** | Exemplos de uso de acessórios por Vanessa Pinheiro em quatro episódios do Programa Manuário



FONTE: Programa Manuário<sup>20</sup>.

O tom colorido e uso despojado do acessório usado pela apresentadora contrasta não só com a blusa dela mas também com o fundo do cenário, totalmente preto. Já a forma como as peças são utilizadas orna com a animação gráfica presente, não só na abertura como também nos episódios, a qual imita o estilo de letras, linhas, setas e desenhos feitos à mão, com cores fortes e vibrantes, cujo movimento – geralmente curtíssimo, rápido e repetitivo – visa a destacar alguma informação nas imagens ilustrativas inseridas no vídeo. Na Figura 5, a seguir, há alguns exemplos dessas animações presentes no episódio dedicado a Sueli de Fátima Fernandes, professora da disciplina “Tópicos Especiais I – Gêneros Sinalizados em Contexto Acadêmico e Letramentos Bilíngues de Surdos:

20 No quadrante superior esquerdo, programa sobre Sueli de Fátima Fernandes (<https://drive.google.com/file/d/1x5vZ032uLmiOCnUVHjRw4n7bzBScY9HW/view>). No quadrante superior direito, programa sobre Ana Regina Campello (<https://drive.google.com/file/d/1GT-aCR34Vukg9vqWHNrR3sGE1MvdLha2/view>). No quadrante inferior esquerdo, programa sobre Ana Lodi (<https://drive.google.com/file/d/1-9vsWxjNceimyProQgEFih2NgFlkEar/view>). No quadrante inferior direito, programa sobre Ronice Quadros ([https://drive.google.com/file/d/1HTqf43QPMiNGhTlCdelwR\\_4T6dv\\_S5G3/view](https://drive.google.com/file/d/1HTqf43QPMiNGhTlCdelwR_4T6dv_S5G3/view)). Todos acessados em 24 mar. 2023.

**FIGURA 5** | Cenas com animação gráfica do “Programa Manuário” dedicado à professora Sueli de Fátima Fernandes



FONTE: Programa Manuário<sup>21</sup>.

Enquanto Vanessa Pinheiro sinaliza, nenhuma animação gráfica aparece (exceto na abertura). Esse recurso de design é geralmente aplicado em interação com fotos relacionadas ao personagem abordado, as quais são reproduzidas em preto e branco, ora integralmente, ora editadas com o fundo removido, como se percebe nos exemplos apresentados na Figura 6. Como já dito, as coloridas linhas, nos mais diversos formatos, ora parecem destacar algum ponto das fotos, ora nomeiam locais e pessoas (quando utilizadas como letras), ora parecem ser utilizadas apenas para dinamizar a cena, que, somente com a foto, estaria estática.

Outro aspecto importante dos vídeos diz respeito ao modo como se estrutura composicionalmente o roteiro dos episódios. Na disciplina de que participamos, as professoras, no comando da atividade final, parecem ter conseguido sintetizar as etapas temáticas que os vídeos seguem, conforme se vê na Figura 6. Essa estrutura teve por objetivo instruir a realização da tarefa proposta e cumpriu

21 Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1ttLXI3mnmzQk\\_32p4\\_AeGYppGoHnzXoUV/view](https://drive.google.com/file/d/1ttLXI3mnmzQk_32p4_AeGYppGoHnzXoUV/view). Acesso em: 24 mar. 2023.

bem o intuito. Para fins de análise, contudo, o modo como se estrutura o roteiro do programa merece um olhar mais demorado e detalhado a respeito, algo a que pretendemos dedicar um artigo futuro.

Finalizada a apresentação da personagem, o episódio se encerra com os créditos em letras que seguem a mesma padronagem de linhas coloridas utilizada anteriormente (nono quadro da Figura 6). O Programa apresenta ainda trilha sonora com ritmo e notas animadas na abertura, em sintonia com a alegria e a dinamicidade remetidas pelas cores dos traços feitos em animação gráfica que interagem com a apresentadora e com as fotos. Durante a explanação de Vanessa Pinheiro, toda a sua sinalização é traduzida, para a língua portuguesa, por voz feminina em off. Além da voz, o vídeo conta com legendagem em português com letras de bordas pretas e preenchidas pela cor amarela, situada no centro da parte inferior do quadro (como se vê na Figura 5).

Nesta seção, apresentamos brevemente o “Programa Manuário”, do INES. A seguir, passaremos à realização do trabalho de conclusão da disciplina “Tópicos Especiais I – Gêneros Sinalizados em Contexto Acadêmico e Letramentos Bilíngues de Surdos”, inspirado nessa produção.

### A tarefa: Criação do “Programa Cenas Surdas Potigüares” sobre Benedito de Andrade Neto

A tarefa da disciplina, repetimos, tomando por base o “Programa Manuário”, do INES, foi realizada em grupos de alunos, formados por três pessoas, que deveriam escolher um personagem surdo importante no cenário internacional, nacional ou regional e fazer um vídeo de aproximadamente cinco minutos, seguindo a composição apresentada na Figura 6, que mostra a estrutura do roteiro.

Os grupos receberam, ainda, o seguinte passo a passo para o preparo do vídeo:

1. Escolher uma personalidade surda: artista, pesquisador, professor... (Brasil ou Mundo) – não pode ser uma pessoa que já está apresentada no Manuário.

2. Pesquisar Biografia (redes sociais, Lattes, internet).
3. Escrever roteiro de filmagem (até 10 cenas).
4. Vídeo-registro: enunciação verbo-visual (linguagem verbal e não verbal).
5. Selecionar materiais para a edição: fotos, imagens, vídeos, publicações, obras...
6. Selecionar figurino.
7. Indicar sinalizador (performance no vídeo).
8. Indicar responsável pela edição.
9. Ficha técnica final.
10. Tempo do vídeo: máximo 5 minutos.

FIGURA 6 | Estrutura do roteiro a ser seguida na realização da atividade

<p><b>ABERTURA</b> Frases ou citação na abertura <u>sobre</u>, ou <u>de</u> <u>autoria</u> da personalidade</p>	<p>Apresentação da personalidade (nome, sinal)</p>	<p>Onde nasceu? Como ficou surda? Curiosidade da infância, adolescência?</p>	<p>Onde estudou? Onde se formou? Em que área atua?</p>
<p>Por que é uma personalidade importante?</p>	<p>Qual a sua relação com a comunidade surda?</p>	<p>Autor de livro? Tese? Obra de arte?</p>	<p>Tem alguma frase, poesia, pensamento ou incentivo sobre os surdos?</p>
	<p>Curiosidade da vida acadêmica ou familiar?</p>	<p>O que faz atualmente? Onde e com que idade morreu?</p>	

FONTE: Material da disciplina “Tópicos Especiais I – Gêneros Sinalizados em Contexto Acadêmico e Letramentos Bilingües de Surdos”.

Munidas de todas essas instruções, além dos conteúdos aprendidos ao longo das aulas e do próprio modelo do “Programa Manuário”, partimos para a escolha do personagem, aquele sobre o qual faríamos o vídeo. Após uma breve conversa, em que alguns nomes chegaram a ser indicados, foi o primeiro da lista o escolhido para figurar nessa atividade: Benedito de Andrade Neto, surdo

potiguar, considerado por muitos o pai da comunidade surda natalense, por ter sido um dos principais responsáveis pela disseminação da Libras na cidade.

Seguindo as orientações de nossas professoras, buscamos informações sobre Neto nas redes sociais (suas e de seus amigos), conversamos com ex-alunos dele, entramos em contato com ele próprio para conferência de informações e obtenção de fotos e de documentos, e contamos com aquilo que nós mesmas sabíamos a seu respeito<sup>22</sup>. A Figura 7, a seguir, registra um dos encontros, que ocorreu na Associação de Surdos de Natal (Asnat). Na ocasião, Simone aproveitou para tirar dúvidas sobre a biografia de Neto.

**FIGURA 7** | Fotografia de conversa informal entre Simone e Neto



FONTE: arquivo pessoal.

Buscando seguir as orientações dadas pelas docentes, juntamos todas essas fontes de informação, montamos um roteiro de vídeo em conjunto, discutindo tanto de modo on-line (via Whatsapp)

<sup>22</sup> Laralis teve oportunidade de, brevemente, entre 2007 e 2009, atuar como intérprete voluntária com Neto em contexto judiciário; Sédina e Simone, por sua vez, são amigas, ex-colegas de trabalho e companheiras nas lutas da comunidade surda natalense, atuantes na Associação de Surdos de Natal (ASNAT) junto a Neto por, pelo menos, três décadas.

como presencialmente, em nosso local de trabalho, a UFRN. A Figura 8, a seguir, traz fotografias de nossas reuniões presenciais para discutirmos o trabalho. A primeira (à esquerda) ocorreu no Laboratório do Curso de Licenciatura em Letras-Libras/Língua Portuguesa da UFRN; a segunda (à direita) ocorreu na sala dos professores de Libras do Centro de Educação da UFRN.

**FIGURA 8** | Fotos dos encontros presenciais para discutir o trabalho



Foto à esquerda: reunião em 12 de janeiro de 2023 para início da elaboração do roteiro do vídeo. Da esquerda para a direita, Simone, Sédina e Laralis. Foto à direita: reunião no dia 24 de janeiro de 2023 para acertar os últimos detalhes da gravação, que aconteceria no dia seguinte. Da esquerda para a direita, Sédina, Laralis e Simone.

FONTE: arquivo pessoal.

Na primeira reunião, nós nos dedicamos principalmente à elaboração do roteiro. O Quadro 2, a seguir, apresenta, na coluna à esquerda, a montagem de roteiro sugerida pelas professoras; e, na coluna à direita, o modo como organizamos o roteiro.

**QUADRO 2** | Diferenças entre a estrutura do roteiro sugerido pelas docentes e a estrutura seguida pelas discentes

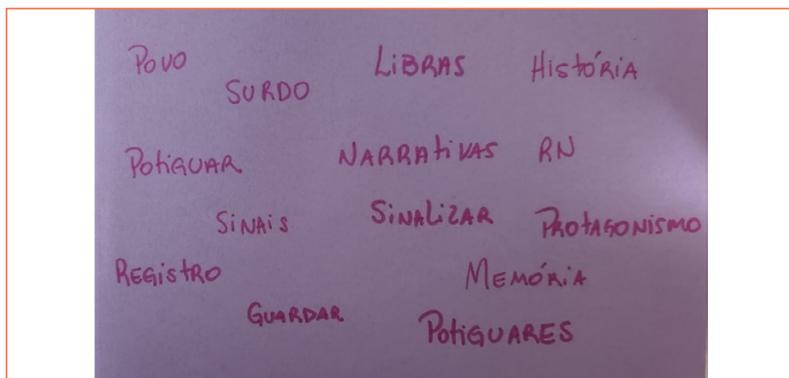
Estrutura de roteiro sugerido pelas professoras	Estrutura de roteiro organizado pelo grupo
Abertura: frase ou citação na abertura sobre, ou de autoria da personalidade;	Abertura: frase sobre a personalidade, sinalizada por um ex-aluno.
Apresentação da personalidade (nome, sinal);	Apresentação da personalidade (nome, sinal);
Onde nasceu? Como ficou surda? Curiosidade da infância, adolescência?	Local de nascimento, como ficou surdo.

Onde estudou? Onde se formou? Em que área atua?	Instituições onde estudou, curiosidades sobre essa época.
Por que é uma personalidade importante?	O porquê de ser uma personalidade importante: trouxe a Libras para Natal/RN.
Qual a sua relação com a comunidade surda?	Relação com a comunidade surda: atuação em entidades representativas: ASNAT e LINEDS <sup>23</sup>
Autor de livro? Tese? Obra de Arte?	Áreas em que trabalhou, com destaque para local em que contribuiu com a comunidade surda (Centro SUVAG <sup>24</sup> /RN)
Tem alguma frase, poesia, pensamento ou incentivo sobre os surdos?	Curiosidade da vida acadêmica: Graduação em Letras-Libras/LP aos 63 anos
Curiosidade da vida acadêmica ou familiar?	Homenagens recebidas
O que faz atualmente? Onde e com que idade morreu (se for o caso)?	O que faz atualmente

FORNTE: autoria própria.

No segundo encontro, focamos no fato de que a atividade simulava um programa. Mas qual seria o nome do nosso programa? Tomamos uma folha de papel e elencamos várias palavras, em português, que tinham relação com a finalidade da atividade. A Figura 9, a seguir, apresenta a lista de palavras reunidas.

FIGURA 9 | Lista de palavras com a finalidade de inspirar o nome do programa



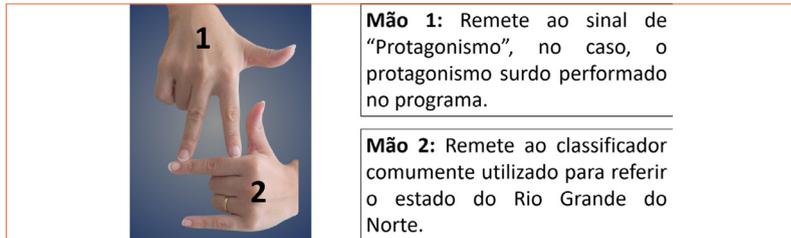
FORNTE: arquivo pessoal.

<sup>23</sup> Sigla referente à Liga Nordestina Desportiva de Surdos.

<sup>24</sup> Sigla referente a Sistema Universal Verbotonal de Audição Guberina.

Após algum tempo tentando, sem sucesso, construir um título para o programa em português, resolvemos abandonar essa estratégia e nos voltarmos à base, à Libras, para alcinhar o programa. Após algumas combinações de sinais, Simone e Sédina chegaram ao sinal retratado na Figura 10, a seguir.

**FIGURA 10** | Sinal do “Cenas Surdas Potiguaras”, acompanhado da apresentação dos sentidos presentes nele



FONTE: elaborada pelas autoras.

Criado o sinal do programa, que tinha por protagonista um surdo potiguar, decidimos pensar calmamente no título correspondente em português. Naquele mesmo dia, a caminho de casa, Laralis pensou em “Cenas Surdas Potiguaras”, uma vez que o desenho do sinal parecia colocar o RN como palco onde os personagens surdos protagonizavam a cena. Simone e Sédina concordaram com a nomenclatura e, assim, ficou nomeado o programa.

Outra questão pensada nesse mesmo dia foi como deveria ser a abertura do programa. Em nosso caso, não contávamos com equipe de edição para finalizar nossa produção com recursos de animação gráfica (como no “Programa Manuário”). Em alternativa a isso, pensamos que poderíamos iniciar o programa sinalizando aquelas palavras mencionadas durante a reunião quando estávamos buscando um título para a atividade. Gravaríamos em plano detalhe, apenas as mãos, sem outras partes do corpo do sinalizador em tela. Nos sinais que tinham a cabeça por ponto de articulação (“História”, “Memória” e “Surdos”), utilizamos a configuração de mão “S” como classificador representando a cabeça sobre a qual incide o sinal. Ao final da abertura, apresentaríamos o sinal do programa, seguido do seu nome em Língua Portuguesa. A Figura 11 mostra a abertura do vídeo.

FIGURA 11 | Abertura do vídeo



Na imagem, aparece a realização dos sinais “Fluência”, “História”, “Memória”, “Narrativas”, “Potiguar”, “Povo”, “Protagonismo”, “Registro”, “Rio Grande do Norte”, “Surdo”, “Cenas Surdas Potiguaras”; posteriormente, vem a apresentação do nome do programa em português com os nomes das apresentadoras.

FONTE: as autoras.

Após finalizarmos o roteiro com as informações estabelecidas no comando da atividade dado pelas docentes, recorremos ao estúdio da Secretaria de Educação a Distância (Sedis) da UFRN para fazermos o vídeo-registro em Libras. Acordamos que faríamos as gravações seguindo o plano de câmera estabelecido pela Revista Brasileira de Vídeo-Registro em Libras<sup>25</sup> com camisa preta. O fundo da cena escolhido foi o verde (chroma key) para possibilitar edição digital. Fomos assistidas na gravação de todo o material pelo operador de câmera André Gavazza (Figura 12).

25 A Revista Brasileira de Vídeo-Registros em Libras é um periódico acadêmico da UFSC, cujos artigos são publicados em Libras. Em seu site, há as diretrizes para produção dos artigos acadêmicos, incluindo o enquadramento de câmera dado ao sinalizador, o qual seguimos. Para acessar essa informação no site, acessar o link <https://revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br/normas-de-publicacao/posicao-e-filmagem/>.

FIGURA 12 | Cena da gravação do vídeo-registro



Na imagem, da esquerda para a direita, André Gavazza, Simone e Sédina. Gravação no estúdio da Sedis/UFRN.

FONTE: arquivo pessoal.

Quanto à performance das estudantes, autoras deste artigo, nas saudações inicial e final do vídeo (Figura 13), as três aparecem concomitantemente em cena. Na primeira aparição em trio, são mostrados nomes e sinais de cada uma das alunas, além do nome e do sinal do homenageado. Na aparição final, é realizada a despedida, antecedendo a ficha técnica do filme.

FIGURA 13 | Saudações inicial (à esquerda) e final (à direita) do vídeo “Cenas Surdas Potiguaras: ‘Neto’”, onde aparecem as três estudantes



FONTE: as autoras.

Nos demais momentos do vídeo (Figura 14), as estudantes se revezam na enunciação, de modo que, em cena, aparece apenas uma por vez.

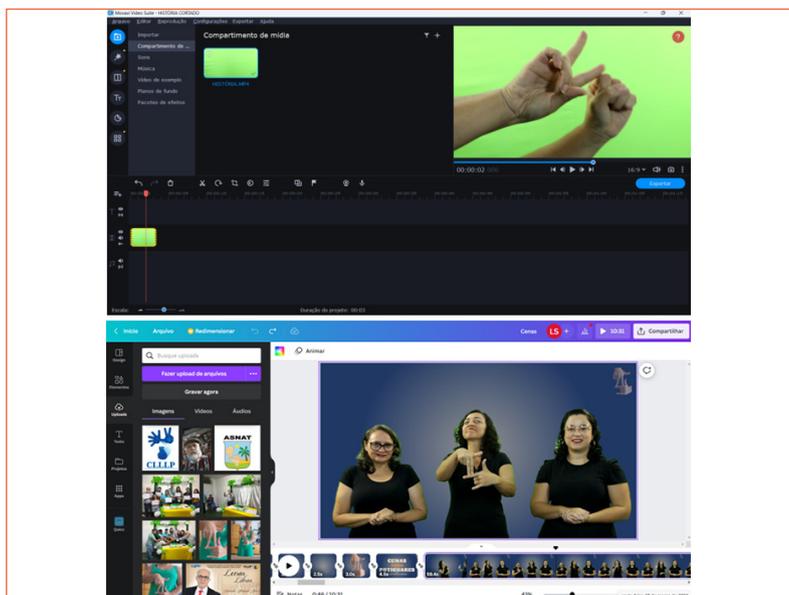
**FIGURA 14** | Sédina (à esquerda), Laralis (no centro) e Simone (à direita) sinalizando o roteiro do vídeo em revezamento, uma por vez



FONTE: as autoras.

Realizado o registro em vídeo, André Gavazza disponibilizou as filmagens em pasta do Google Drive para que pudéssemos fazer a edição e a legendagem (Figura 15). Nessa etapa, fizemos uso de dois programas: Movavi (corte dos vídeos e legendagem) e Canva (organização sequencial do vídeo, inserção das cores de fundo, aplicação de imagens).

**FIGURA 15** | Imagem dos programas para a edição do vídeo-registro



Interfaces do editor de vídeos Movavi Video Suit 21.4.0 (acima) e do aplicativo Canva (abaixo).  
FONTE: arquivo pessoal.

Para o fundo dessa produção, escolhemos a cor azul escura, que vai esmaecendo em gradiente em direção ao centro até chegar a um tom bege claro. A escolha aconteceu inspirada em vídeos em Libras da UFPR, como mostra a Figura 16, a seguir.

**FIGURA 16** | Recorte do vídeo em Libras “Identidade Surda”, da UFPR, com fundo azul em gradiente



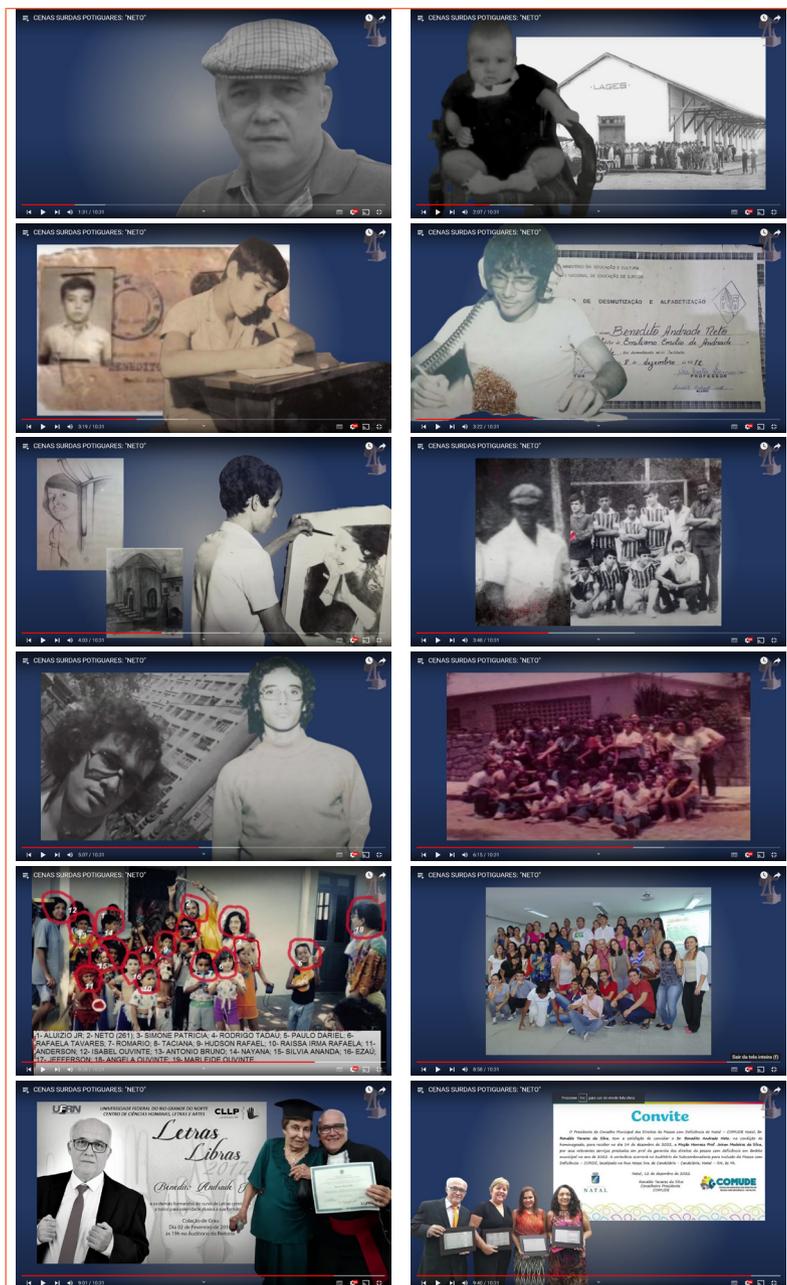
FONTE: canal do Youtube “UFPR Tradução Libras”<sup>26</sup>.

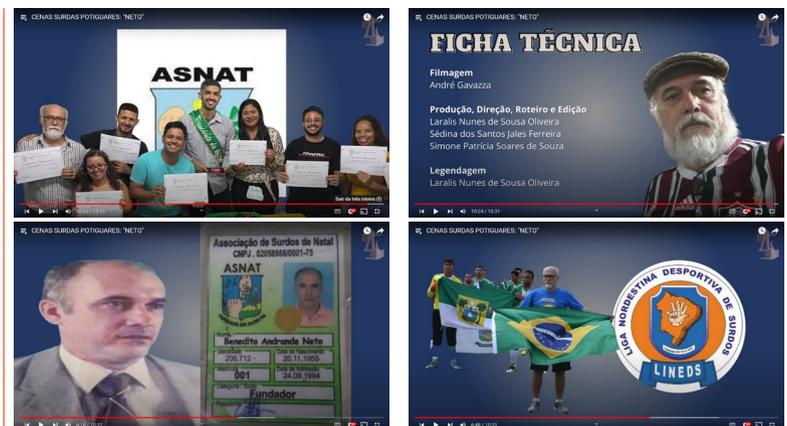
Assim como no “Programa Manuário” do Ines, buscamos inserir fotos do personagem em nossa produção. Diferentemente do programa, mantivemos as fotos com suas cores reais, de modo que as imagens em sépia, em preto e branco ou coloridas foram mantidas sem tratamento. Recortamos o fundo de algumas fotos e, em alguns momentos, realizamos montagens, sobrepondo duas ou mais fotos (Figura 17).

---

<sup>26</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hmu27Tfonzk>. Acesso em: 24 mar. 2023.

FIGURA 17 | Fotografias utilizadas no vídeo “Cenas Surdas Potiguaras: Neto”





FONTE: vídeo “Cenas Surdas Potiguaras: ‘Neto’”<sup>27</sup>.

Como o “Programa Manuário” conta com a logomarca da TV INES situada na margem superior da tela, à esquerda, decidimos colocar a logo do “Cenas Surdas Potiguaras” em local semelhante ao longo de todo o vídeo, conforme mostra a Figura 18.

**FIGURA 18** | Logomarcas do “Cenas Surdas Potiguaras” (à esquerda) e do “Programa Manuário” (à direita) indicadas por setas vermelhas



FONTE: elaborado pelas autoras.

Encerrando a edição do vídeo, realizamos a legendagem, com fonte em cor amarela, contorno preto, centralizada na parte inferior da tela. Quanto ao áudio, não inserimos qualquer recurso desse

<sup>27</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2dl1thBtwX4&list=LLTicCbGHMqMb7b6HW8rFng&index=6>. Acesso em: 24 mar. 2023.

tipo. O resultado final da atividade pode ser assistido pelo seguinte link: <https://youtu.be/2dl1thBtwX4>.

### Considerações finais

Após a entrega deste trabalho, compartilhamos o vídeo com alguns colegas da comunidade surda potiguar e, rapidamente, o vídeo alcançou surdos de outros estados, como Paraíba e Pernambuco, onde Neto tem amigos de longa data. O próprio Neto também assistiu ao vídeo, e relatou ter se emocionado ao se ver retratado na produção. O trabalho foi bem avaliado pelas professoras da disciplina de “Tópicos Especiais I – Gêneros Sinalizados em Contexto Acadêmico e Letramentos Bilíngues de Surdos” e obtivemos o conceito necessário para a aprovação.

Apesar de considerarmos a experiência tida como bem-sucedida, identificamos, após a entrega do trabalho, alguns pontos a ser aprimorados no vídeo, a saber:

A edição por nós realizada deu conta do propósito inicial do vídeo (ser avaliado como tarefa para obtenção do conceito necessário à aprovação na disciplina). Porém, para divulgação mais ampla da história de Neto, acreditamos que a produção mereça um tratamento profissional realizado com programas de edição mais minuciosos quanto aos detalhes de imagem.

- No “Programa Manuário” do INES, há elementos de áudio (música de abertura, música de fundo e narração) que não foram contemplados em nossa produção. Acreditamos que inserir esses recursos de áudio poderia enriquecer ainda mais o material, inclusive tornando-o acessível a pessoas com cegueira e baixa visão.
- A cidade onde Neto nasceu possui duas grafias possíveis: Lages ou Lajes. Como na fotografia da estação de trem da cidade consta o termo Lages, poderíamos ter mantido esse padrão na legenda, o que não fizemos.

- Neto nos corrigiu quanto ao fato de o apelido “Elétrico” ser devido à forma como ele dirigia: seu jeito desengonçado, na realidade, era percebido pelos demais quando jogava futebol.
- No vídeo, mencionamos que Neto estudou em Recife, na Escola Domingos Sávio, mas a nomenclatura correta da instituição é Instituto Domingos Sávio.
- O sinal do Instituto Domingos Sávio não é igual ao sinal de “domingo”, como fizemos no vídeo, mas com configuração da mão direita em “A”, palma para trás, tocando o lado esquerdo do peito. Mão se abre com dedos separados e, com a palma da mão tocando o peito, as pontas dos dedos apontam para a diagonal inferior esquerda.

A despeito dos pequenos problemas que identificamos no vídeo, acreditamos que o saldo do trabalho foi muito positivo. Para além de ter rendido um vídeo curto (a ser aprimorado, reiteramos) sobre aspectos relevantes da vida de Benedito de Andrade Neto, os encontros presenciais que tivemos para acertar detalhes da tarefa nos permitiu conversar demorada e gostosamente sobre vários aspectos históricos importantes do povo surdo norte-rio-grandense. Simone Souza e Sédina Ferreira, surdas potiguares engajadas há décadas na militância surda, foram contando, em bom bate-papo, detalhes vívidos de fatos históricos do povo surdo norte-rio-grandense a Laralis Oliveira, ouvinte paulista que mora em Natal e atua com surdos há 16 anos, e que conhecia apenas superficialmente narrativas sobre, por exemplo, a criação da Associação dos Surdos de Natal, a atuação de professores surdos no Centro Suvag/RN, os primeiros Tradutores e Intérpretes de Libras do estado, as primeiras formações de instrutores surdos para ensino de Libras no RN, entre outras informações.

Em certo momento de nossa conversa, percebemos quão rica é a história surda do Rio Grande do Norte, mas quão pouco é registrado a seu respeito. Contam-se nos dedos os artigos que conhecemos narrando aspectos não clínicos do Ser Surdo Potiguar, e

desconhecemos algum de autoria surda. Seria a realidade de outras localidades brasileiras muito diferente da que encontramos no estado nordestino em que nos situamos?

Como forma de contribuir para o registro histórico dos surdos norte-rio-grandenses, em Libras e em Língua Portuguesa, resolvemos criar o projeto de extensão “Narrativas Surdas Potiguares”, cuja realização foi aprovada pela Pró-reitoria de Extensão da UFRN em 2023. Nele, intencionamos gravar, em vídeo, narrativas autobiográficas e históricas de surdos líderes nas dez associações de surdos do estado do RN, material que poderá ser editado e publicado, além poder ser traduzido para a língua portuguesa e publicado. Enfim, muitas possibilidades se descortinaram a partir dessa experiência com a disciplina de “Tópicos Especiais I – Gêneros Sinalizados em Contexto Acadêmico e Letramentos Bilíngues de Surdos”. Nesse sentido, consideramos que a melhor forma de retribuir essa grata vivência seja dando prosseguimento aos trabalhos de registro e divulgação da Libras, da Cultura e da Memória Surdas.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance I: a estilística*. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo, Editora 34, 2016.
- BAUMAN, H-Dirksen L.; MURRAY, Joseph J. *Deaf gain: raising the stakes for human diversity*. Minnesota: University of Minnesota Press, 2014.
- LADD, Paddy. *Em busca da surdidade 1: colonização dos surdos*. Tradução de Mariana Martini e Carla Souto. Portugal: Surd'Universo, 2013.
- PERLIN, Gladis; REIS, Flaviane. Surdos: cultura e transformação contemporânea. In: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne. *Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas*. Curitiba: CRV, 2012. p. 29-46.
- PERLIN, Gladis Teresinha. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 51-73.
- QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne Rossi. Letras-Libras EaD. In: QUADROS, Ronice Müller de. *Letras-Libras: ontem, hoje e amanhã*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014. p. 9-35.

## 7.

### O perfil d@s alun@s surd@s ingressantes do Curso de Formação Continuada: Tradução e Interpretação de Libras do Instituto de Educação e Ensino de Libras na modalidade de educação a distância

Débora Gonçalves Ribeiro Dias  
Ana Regina e Souza Campello  
José Arnor de Lima Júnior

#### Introdução

A pandemia, em 2019, marcou o início de um período de transformações radicais no âmbito educacional. Inicialmente, havia mais cursos presenciais com frequência diária e a adesão maior era de pessoas ouvintes. Com o advento da pandemia, nós do Instituto de Educação e Ensino de Libras (IEEL) passamos a ofertar o curso de Tradução-Interpretação de Libras (TIL) através do ensino a distância (EAD) e, para nossa surpresa, as pessoas do Brasil inteiro começaram a se inscrever. Dentre elas, muitos surdos. Foi um marco histórico, pois se tratou do primeiro curso de Tradução-Interpretação a ser ministrado em Libras propriamente. Dito isso, a sinalização durante toda a aula continua sendo a especificidade do nosso curso como uma das estratégias da política linguística. Há outras formações técnicas e especializações que são ministradas em língua portuguesa. No IEEL, nós priorizamos o "Librar" em todo o tempo, já que pretendemos formar professores bilíngues, instrutores e tradutores-intérpretes, funções que têm como requisito o uso da fluência, com base na Lei nº 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002) e no Decreto

nº 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005). Percebemos, a partir dessa experiência, o avanço dos estudantes quando adotamos essa estratégia. Estamos num momento de Orgulho Surdo e nossa comunidade, composta por surdos e ouvintes, deve valorizar a sinalização.

## Objetivos

### Objetivo geral

O objetivo geral do curso de Tradução-Interpretação é conhecer tanto a parte prática da profissão de interpretação e tradução de Libras no módulo de aprofundamento, quanto instruir sobre aspectos teóricos, como em quais espaços e contextos é possível trabalhar. Por exemplo: nas universidades, nas prefeituras, dentre outros. Portanto, a formação continuada traz muitos pontos positivos para nós, surdos e ouvintes, à medida que o professor vai ensinando e o aluno vai aprendendo cada vez mais.

### Objetivos específicos

Essa formação, dessa forma, busca promover o aprendizado na prática dos conhecimentos e das habilidades necessárias para o desenvolvimento da fluência em Libras e, assim, para a atuação dos formandos em escolas, universidades, dentre outros ambientes. Compreendemos que o ambiente de atuação depende do perfil de cada aluno (ouvinte e surdo), podendo ele trabalhar na televisão, em algum evento ou em outros espaços e contextos. A formação profissional básica de interpretação e tradução de Libras, de acordo com a Lei nº 10.098 de 2000 (BRASIL, 2000) que trata, em seu artigo 18, da “formação de profissionais intérpretes da escrita em Braille, Libras e de guias-intérpretes” (BRASIL, 2000) deve ser implementada com o objetivo de facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa que enfrenta barreiras comunicativas. O curso de Tradução-Interpretação de Libras do IEEL, então, está alinhado a lei supracitada que prevê a acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização.

## Justificativa

A pandemia deixou muitas marcas e, nesse contexto, o bacharelado de Letras-Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) expandiu e divulgou um modelo de formação para todo o Brasil, sendo uma inspiração para o IEEL. Além disso, a partir do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) e da solicitação obrigatória de formação superior de 4 anos na área da Tradução-Interpretação de Libras, foi que compreendemos o momento de os cursos técnicos e formações continuadas incentivarem seus alunos a se adequarem aos novos requisitos para atuação profissional.

O IEEL é hoje uma referência na oferta de formações continuadas e, por isso, acreditamos que a pesquisa sobre essas ofertas de curso do IEEL, desde a turma 1 até a 15, especificamente sobre a Tradução-Interpretação de Libras pode incentivar os alunos a construir uma autoestima profissional, reconhecendo-se positivamente e tendo contato com professores surdos e ouvintes.

## História do curso a EAD

O IEEL tem sede em Natal-RN e foi fundado por surdos, em 21 de agosto de 2017, com o objetivo de realizar formações para a atuação de profissionais na Educação de Surdos e no ensino da Libras. Em 2018, firmou um convênio com a Secretária do Estado da Educação e Cultura (SEEC)<sup>1</sup> e obteve reconhecimento dessa instituição para oferta e certificação de estudantes de Libras, nas modalidades presencial e à distância. O IEEL inaugurou a oferta de cursos de tradução e interpretação, português para surdos, instrutor de Libras, entre outros. A nossa proposta, que foi aceita e liberada pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte, foi ofertar o curso na modalidade remota, viabilizando a participação de pessoas do Brasil inteiro. Através das plataformas de videoconferência, como Zoom ou Google Meet, adaptamos nossa metodologia com o mesmo objetivo de capacitar e criar confiança nos alunos, então profissionais.

---

1 O Cadastro foi lavrado com base nas informações contidas no Processo Nº 80977/2018-1, e nas disposições da Resolução Nº 01/2015 do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte.

A convivência com a cultura surda em sua diversidade regional foi outro ponto positivo do nosso curso, um verdadeiro marco histórico! Nós nos adaptamos e nos transformamos a partir das adversidades, usando a tecnologia a nosso favor. Assim, em 2023, o foco foi o Curso de Tradução e Interpretação na modalidade remota, fortalecendo nossa história e relevância no cenário da formação profissional de tradutores-intérpretes.

### Reflexões teóricas do curso

Diante do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em nosso país, pela Lei Federal nº 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002), cada vez mais, esta língua ganhou visibilidade e importância na promoção da acessibilidade comunicacional para a inclusão das pessoas surdas em todos os segmentos da sociedade brasileira. De acordo com o seu art. 1º da lei: “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados”. E, no parágrafo único, encontramos a seguinte definição:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual/motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

Mas o reconhecimento da Lei Libras não embasa a inclusão das pessoas surdas, como podemos ver em vários artigos da Lei nº 10.098 de 2000 (BRASIL, 2000):

Art. 10 Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

No caso da tecnologia assistiva, o IEEL repensou e reformulou o modelo do acompanhamento permitindo a participação de todos como pede o artigo 3º da Lei nº 13.146 de 2015 (BRASIL, 2015):

III – tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

Apesar do compromisso do poder público, conforme o art. 17 da Lei 10.098 de 2000 (BRASIL, 2000), em eliminação de barreiras.

Art. 17. O poder público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Percebemos, em sua maioria, o não cumprimento dos compromissos públicos tanto por instituições públicas quanto por escolas privadas dada a ausência da oferta dos cursos livres promovidos pelas empresas particulares, por exemplo.

Pelas estatísticas, sabemos que as escolas e os cursos livres promovidos pelas empresas privadas, que têm o papel de garantir a oferta de acesso ao conhecimento e promover a construção moral e ética dos alunos surdos, pouco têm feito pela falta de conhecimento e planejamento linguístico, pois sabemos que a presença das pessoas surdas não são “invisíveis”.

O autor Freire (2002) insiste na sua filosofia “libertador de conhecimento” ou “democracia de saber” já que o conhecimento forma os cidadãos conscientes, críticos, engajados e com potencial de transformação de si mesmos e da sociedade. A escola e seus professores devem estar preparados para atender, de forma igualitária, aos pares ouvintes e aos alunos surdos no processo de ensino e aprendizagem.

Na educação de pessoas surdas, historicamente, dentre vários fatores, é possível encontrar dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, como ausência de professores fluentes em Libras; ausência de intérpretes (no ensino médio e superior) e ausência

de atendimento diferenciado. As metodologias de ensino público não são adequadas às suas especificidades linguísticas e cognitivas; não trazem aspectos da cultura e identidade surda e nem utilizam os recursos visuais na aquisição do conhecimento das pessoas surdas, adequadas as suas características como já comprovado cientificamente.

Com a promulgação do Decreto nº 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei nº 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002), determinou-se a garantia de políticas de fomento à formação de professores e intérpretes de Libras, além da garantia dos direitos das pessoas surdas a serviços públicos essenciais, em especial relativos à saúde e educação. O IELL passou a oferecer, através de convênio com a Secretária do Estado da Educação e Cultura (SEEC), o curso de Formação Continuada de Intérprete e Tradutor de Libras, como curso livre, com carga horária de 460 horas de acordo com o artigo 4º da Lei 12.319, de 2010:

Art. 4º A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I – cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;

II – cursos de extensão universitária; e

III – cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Coerente com o item III deste artigo 4º da Lei 12.319 de 2010 (BRASIL, 2010), entendemos que a IEEL sempre se preocupou com a inclusão das pessoas surdas nos cursos de formação para torná-las cidadãs livres de escolher os seus direitos de trabalhar com o que lhe convier melhor no mercado de trabalho.

A autora Mandelblatt *et al.* (2012, p. 91) explica que o trabalho de tradutor é um desafio vivenciado e compartilhado entre

profissionais, como os próprios professores do Curso, que também atuam como tradutores/intérpretes de Libras/língua portuguesa, na

tentativa de dar sentido às informações que são repassadas pelos tradutores/intérpretes de Libras que atuam interpretando as aulas de forma simultânea, e nas tentativas de compreender os textos acadêmicos que precisam ler em cada disciplina.

Complementando, podemos parodiar a reflexão da base teórica do autor Saviani (2010) que enfatiza que: a formação de profissionais, como tradutor, deveria garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar associadas a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica (no caso de tradução pedagógica) coerente.

[...] Condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrado (Saviani, 2010, p. 53).

Parodiando a reflexão de Saviani sobre a importância da formação continuada de profissionais, acreditamos que autores, como Hinojosa e Lima, dos Estudo de Tradução, podem trazer contribuições para esse processo, especificamente, dos tradutores-intérpretes de Libras. Pois, partindo de uma ótica bakhtiniana, os autores destacam a tradução como uma “ferramenta pedagógica” para “ênfatar a relação língua-cultura” (Hinojosa e Lima, 2008, p. 2), pensando na polissemia terminológica do conceito de cultura – outro conceito fundamental, muito importante na área de Estudos de Tradução e seu processo tradutório.

## Metodologia

O presente artigo foi realizado a partir de uma pesquisa para a obtenção de respostas dos alunos ingressantes do Curso de Formação Continuada: Tradução e Interpretação de Libras do IEEL na modalidade EAD. A coleta de dados foi feita por meio da aplicação de um

questionário on-line construído pela plataforma do Google Drive enviado aos e-mails de todos os alunos matriculados do curso.

A análise dos questionários on-line foi organizada por meio de gráficos e tabelas, contendo categoria de acordo com as 11 (onze) perguntas formuladas, assim como: “turma”, “quantidade de alunos surdos respondidos”, “gênero”, “faixa etária”, “escolaridade”, “escolha do curso”, “interação entre coordenador e aluno”, para que pudéssemos compreender os tipos de perfis desses alunos e apresentar a formação necessária depois desta pesquisa.

Optamos por focar como sujeitos da pesquisa nas pessoas surdas, já que o acesso dessas pessoas é limitado nas participações em formações continuadas por falta de conhecimento ou pela falta de interesse. O que pode ser consequência do passado que acarretou o desinteresse pela própria formação.

## Resultados e discussão

Nesta pesquisa foi elaborado um questionário contendo 11 (onze) perguntas sobre o perfil dos alunos do curso. Faz-se importante destacar que concentramos a pesquisa apenas nos alunos surdos e nos resultados obtidos pelos questionários somente desses alunos ao longo do curso. O recorte se deu pelo fato desta não ser uma pesquisa interessada em observar a ampla da informação dos perfis entre surdos e ouvintes no momento da coleta dos dados.

Abaixo serão apresentadas 1 (uma) tabela e os 10 (dez) gráficos das análises dos resultados, em que apresentam o número de participantes e as respostas dos questionários. A quantidade de alunos surdos por turma que já realizou o curso em EAD pode ser observado na Tabela 1.

O número de respostas esperadas seria próximo de 50 alunos da turma 1 a 15. No entanto, algumas pessoas das 15 (quinze) turmas não responderam às questões propostas e foram desconsideradas na presente análise, totalizando somente 35 (trinta e cinco) questionários respondidos. Como aponta Gil (2019, p.23) as perguntas dependentes são aquelas que “só fazem sentido para alguns respondentes” e serão esses que serão considerados.

Na tabela 1, há duas colunas divididas nas cores azul, indicando a turma, amarelo, indicando a quantidade de alunos que responderam ao questionário nesta pesquisa.

**TABELA 1** | Números de participantes da turma

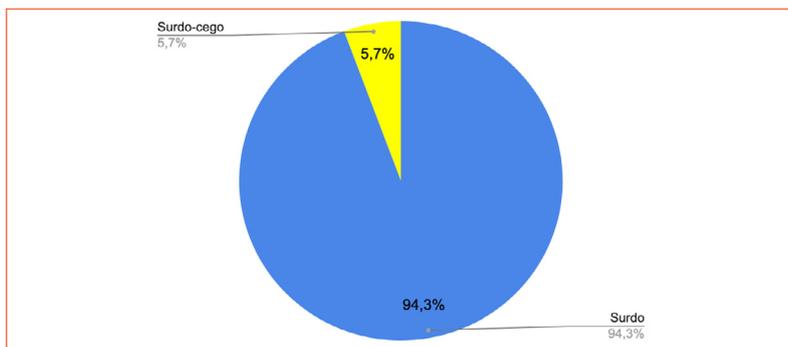
TURMA	ALUNOS	TURMA	ALUNOS	TURMA	ALUNOS
01	03	06	04	11	02
02	01	07	01	12	03
03	03	08	03	13	02
04	04	09	04	14	01
05	03	10	-	15	02

FORNTE: os autores (2023).

Em seguida, os gráficos 1 (um) a 10 (dez) abaixo são organizados de acordo com o questionário. Sendo assim, as análises dos resultados em relação ao perfil dos alunos do curso quanto ao gênero, à faixa etária, à escolaridade, à escolha do curso e à interação entre coordenador e aluno.

Vale ressaltar que as porcentagens dos participantes são apenas alunos surdos, conforme já mencionado anteriormente. A partir desses questionamentos, pode-se observar o perfil dos alunos surdos participantes da formação continuada sobre tradução-interpretação de Libras em EAD do IEEL.

**FIGURA 1** | Perfil dos alunos do curso (gráfico 1)

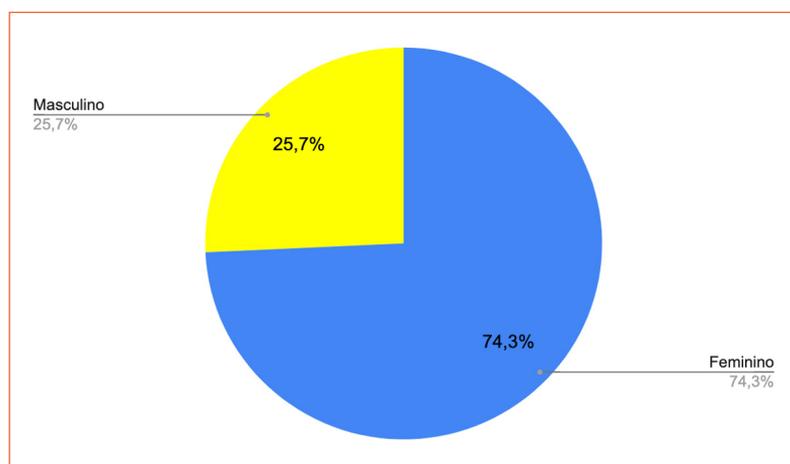


FORNTE: os autores (2023).

O gráfico 1, em relação ao perfil de pessoas, mostra que os alunos se definiram: 94,3% surdos e 5,7% surdos-cegos. A ideia de Souza, Gomes e Moreira (2014, p. 25) de que “a EAD possibilita a democratização do ensino quando quebra com a ‘barreira física’ da educação” é percebida aqui a partir da presença de alunos surdos-cegos.

Justificamos que, nos dados recebidos por meio do questionário, não existe um padrão exato para os alunos do curso. Portanto, esse não é um dos fatores que os alunos consideram no momento da escolha para fazer este curso.

FIGURA 2 | Sexo (gráfico 2)



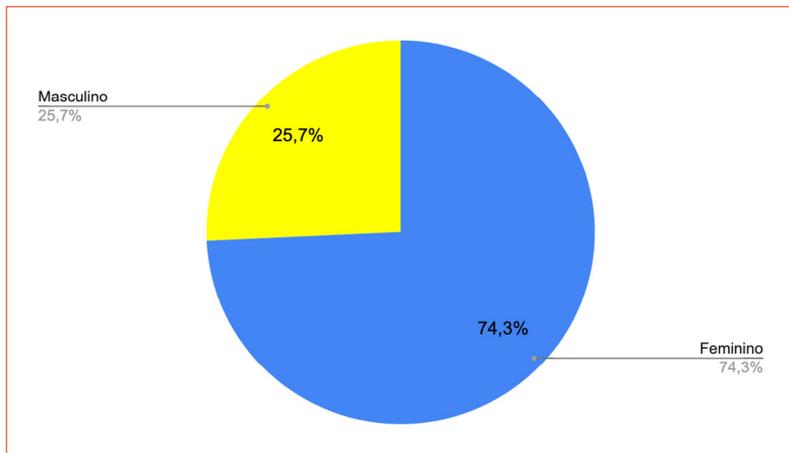
FONTE: os autores (2023).

No gráfico 2, podemos observar que foi composto de 35 alunos, sendo, na sua maioria, pessoas do gênero feminino (74,3%) e o restante masculino (25,7%). Foi possível identificar, dessa forma, o interesse de alunas, essencialmente do sexo feminino, pelo interesse em se qualificar profissionalmente para trabalhar na comunidade surda.

Deduzimos que isso se dá pela sua vivência e maior preocupação dessas profissionais em dissipar os problemas da vida cotidiana dos clientes que atendem ou com os quais trabalham. Vale ressaltar

que, a partir desses dados, percebemos que os sujeitos do gênero feminino se mostraram interessadas em responder ao questionário.

FIGURA 3 | Faixa etária (gráfico 3)



FONTE: os autores (2023).

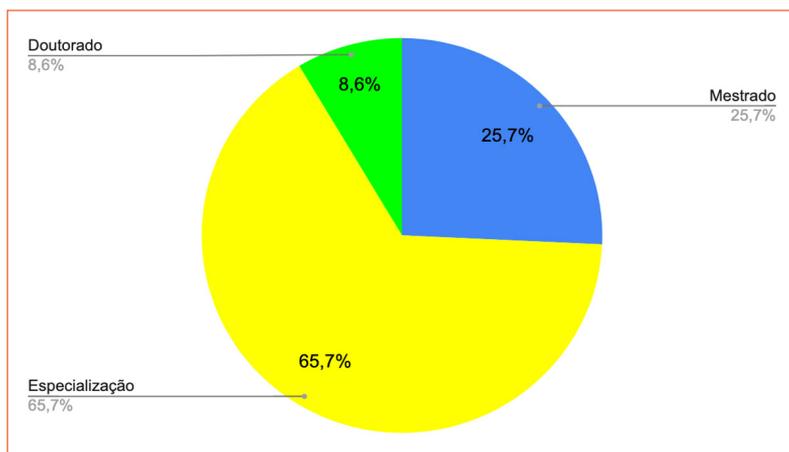
O gráfico 3, em relação à idade, revela que a maior porcentagem dos alunos está entre 31 e 45 anos, pois apresenta 62,9%, e a menor, 8,6%, está entre 26 e 30 anos. O restante dos alunos, somam uma média de 28,6% e estão acima dos 46 anos de idade. Isso demonstra que alunos de diferentes idades estão interessados em estudar para ter uma profissão ou para melhorar o seu desempenho profissional.

O estudo conduzido por Pavesi e Alliprandini (2014) identificou, a partir do Censo da Educação Superior 2010 disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2011), que a idade média dos alunos que optam pela EAD é 33 anos.

... em 2010, metade dos alunos dos cursos presenciais tem até 24 anos, sendo que os 25% mais jovens têm até 21 anos e os 25% mais velhos possuem mais de 29 anos. Em média, os alunos dos cursos presenciais possuem 26 anos. Também em 2010, nos cursos a distância, metade dos alunos tem até 32 anos, os 25% mais jovens têm até 26 anos e os 25% mais velhos têm mais de 40 anos. Os alunos dos cursos a distância possuem, em média, 33 anos.

Logo, essa modalidade está mais próxima da idade média do total dos alunos EAD pesquisados que foi de 40 anos. Portanto, é indiscutível o impedimento da participação das pessoas interessadas em fazer o curso, já que o curso a distância possibilita mais tempo e dá alternativa para se dedicar já que podem fazer ao mesmo tempo dentro de casa, além de sair para fazer o curso presencial.

FIGURA 4 | Escolaridade (gráfico 4)

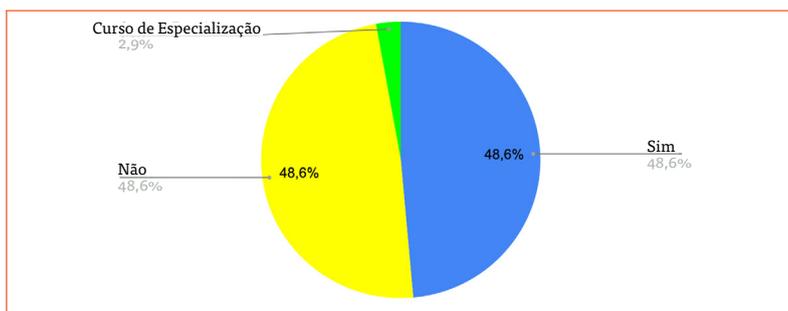


FONTE: os autores (2023).

O gráfico 4 apresenta o grau de escolaridade com observações de que os alunos surdos concluíram o nível de escolaridade: de pós-graduação. Dos alunos pesquisados, 65,7% possuem Especialização (lato sensu); 25,7%, mestrado e 8,6%, doutorado. Sendo essas duas últimas titulações stricto sensu.

A predominância de alunos especialista corrobora com os dados registrados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2022) que a frequência nas escolas mostra as quantidades de 666.613.000 (seiscentos e sessenta e seis milhões e seiscentos e treze mil) estudantes que frequentavam no curso de especialização do nível superior.

FIGURA 5 | Alunos possuíam o curso similar a este curso (gráfico 5)

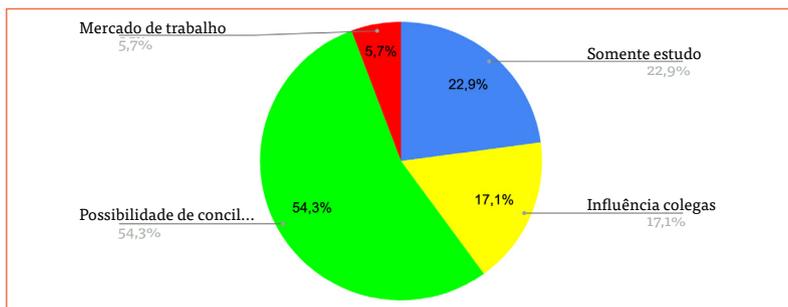


FONTE: os autores (2023).

No gráfico 5, 34 alunos surdos responderam que já fizeram o curso similar em outro lugar e 34 que não, por isso o resultado apresentado mostrou o empate (48,6%) para as respostas “sim” e “não”. Somente um aluno (2,9%) especificou qual curso havia feito, indicando em sua resposta o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) como local onde aprendeu. Os demais dos alunos não especificaram.

Isso pode ser explicado por se tratar dos alunos surdos que não conheciam outra instituição, cujo conteúdo seja similar, ou não possuíam muitas informações, pois este curso é novo para comunidade surda. Além disso, a expectativa em relação ao curso de formação continuada de intérprete e tradutor de Libras foi pela necessidade de se ter formação profissional voltada para o trabalho.

FIGURA 6 | Escolhido do curso (gráfico 6)

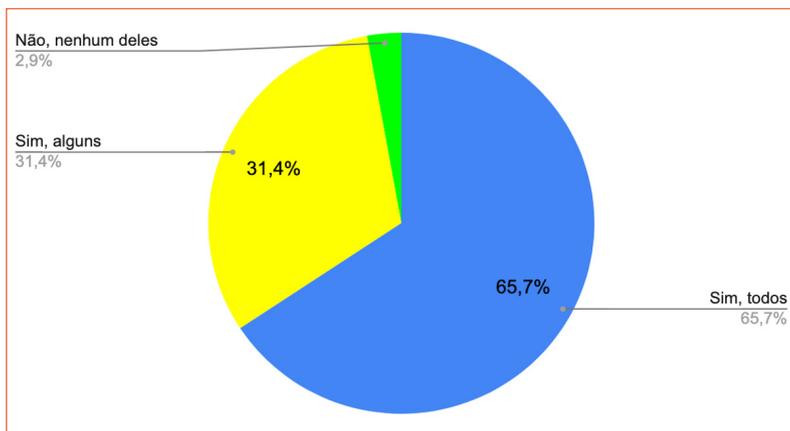


FONTE: os autores (2023).

No gráfico 6, quanto à afirmação acerca do motivo pela escolha do curso, os alunos surdos responderam: 54,3% pela possibilidade de conciliar trabalho e estudo; 22,9% somente pelo interesse de estudar – que pode indicar que são pessoas que não pretendem trabalhar como tradutores-intérpretes de Libras –; 17,1% pela influência de colegas que informaram sobre a existência do curso; e 5,7% participaram da formação para poder conseguir ingressar no mercado de trabalho no futuro.

O autor Nogueira (2012) acrescenta que a influência se deu pelos fatores de motivação nesse processo de escolha: de preferência pela área, de informações sobre a profissão, de habilidades em desenvolver atividades, entre outros fatores. Percebe-se, dessa forma, que esses alunos surdos, em sua maioria, demonstram autonomia nessa escolha do curso.

FIGURA 7 | Domínio dos conteúdos das disciplinas (gráfico 7)



FONTE: os autores (2023).

O gráfico 7, sobre o desempenho dos professores, é importante para compreender o estímulo os alunos surdos durante o curso. Podemos observar que 65,7% dos alunos surdos consideraram que todos os professores têm domínio do conteúdo (ótimo), porém 2,9% acreditam que todos dos professores não demonstraram domínio (ruim) e possivelmente esse seja o motivo para os alunos não

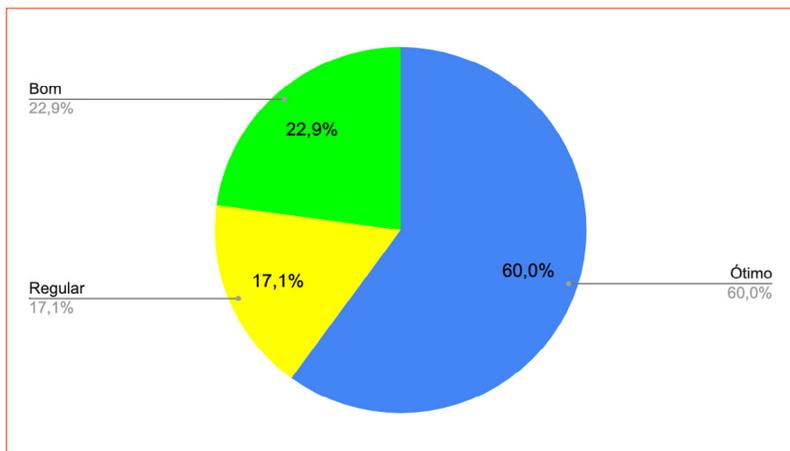
estarem envolvidos nas disciplinas do curso. Os 31,4% restantes consideram que apenas alguns professores demonstram domínio do conteúdo, indicando-os como regular. Por isso, os resultados foram classificados como de desempenho “ótimo”, “regular” e “ruim”.

O educador ou professor, na sua formação, deve estimular os alunos a aprender e a praticar, de acordo com as teorias, bem como praticar durante seus estudos, e não somente de passar os conteúdos programados ou seguir um plano de aula rígido. Dessa forma, os professores devem e fazem com que as aulas alcancem os resultados esperados. De acordo com Oliveira (2010, p.8):

Para muitos professores, ser bem sucedido é conseguir alcançar seus objetivos, para outro, é a coragem de renovar-se para continuar a luta do dia seguinte. Porém, estar sintonizado com a realidade do aluno, ser dinâmico, flexível e companheiro, transformar o "ter que aprender" em "querer saber" é ser um educador bem sucedido.

Esse é o papel primordial de todos os professores e é por isso que a seleção dos professores convidados para trabalhar no IEEEL foi criteriosa e discutida pela Coordenação Pedagógica.

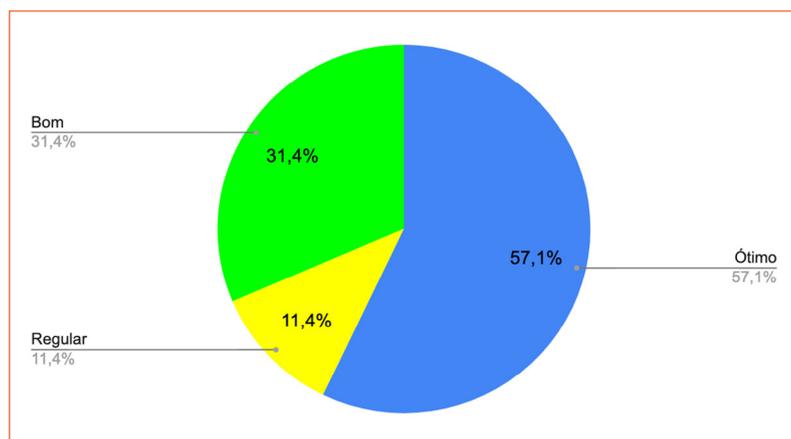
**FIGURA 8** | A interação entre alunos e professores (gráfico 8)



FONTE: os autores (2023).

No Gráfico 8, os alunos surdos avaliaram a interação entre eles e os professores. Como resultado: 60% responderam que consideram ótima a interação dos professores com os alunos; 22,9% consideram a interação entre professores e alunos boa; e 17,1% afirmaram que a interação é regular. Esse é um gráfico importante de ser observado, pois a relação entre professor e aluno é, sem dúvida, o apoio para um bom aprendizado, sendo importante para o equilíbrio entre os dois pares.

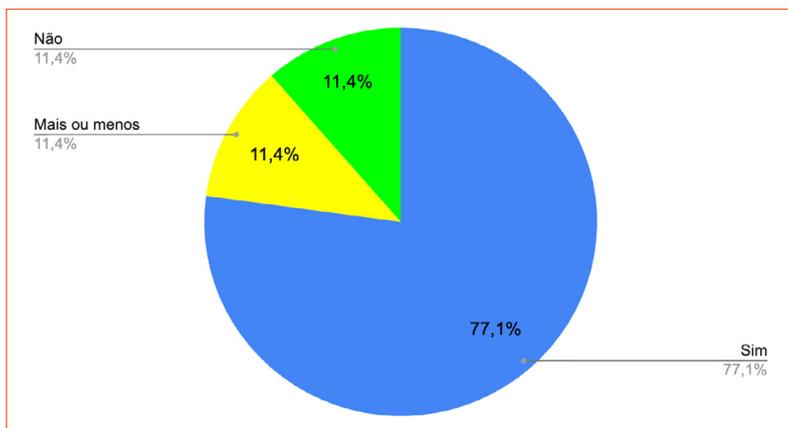
**FIGURA 9** | Atendimento e/ou de esclarecimento entre coordenador e aluno (gráfico 9)



FONTE: os autores (2023).

No gráfico 9, percebemos através das respostas que cerca de 57,1% dos alunos estavam satisfeitos com a relação entre coordenador e aluno, indicando como ótimo; 31,4% consideram essa relação boa; e 11,4% dos alunos consideram regular. É importante que o coordenador de curso tenha um perfil de líder e seja capaz de incentivar; propiciar a melhoria do nível de aprendizagem; resolver as questões complexas; estimular a crítica e usar a criatividade de todos envolvidos no processo educacional. O coordenador tem uma responsabilidade coletiva, junto aos alunos e professores, pensando no sucesso e na qualidade do curso.

FIGURA 10 | Horário das aulas durante do curso (gráfico 10)



FONTE: os autores (2023).

No gráfico 10, observamos que os alunos surdos sustentaram em manter o horário do seu curso, pois 77,1% demonstram satisfação com o horário do curso (integral); 11,4% dos alunos surdos se mostraram insatisfeitos com o horário integral, justificando que o curso se tornar mais cansativo no período integral; e 11,4% dos alunos explicaram que preferem estudar duas vezes por semana e ter aula em apenas um turno/meio período ou, ainda, de quinze em quinze dias e com menos tempo na carga horária das aulas.

Os resultados contribuíram para a avaliação criteriosa sobre o trabalho do Instituto de Estudo e Ensino de Libras (IEEL) para que possamos oferecer suporte técnico, administrativo e pedagógico de forma pensada atendendo aos novos perfis dos alunos de nossa instituição.

## Conclusão

Como resultado do presente capítulo temos a delineação do perfil dos alunos surdos ingressantes no curso de formação em tradução e interpretação de Libras do Instituto de Estudo e Ensino de Libras (IEEL), na modalidade EAD, quanto ao gênero, à faixa etária, à escolaridade, à escolha do curso e à interação entre coordenador e aluno.

Observamos, a partir dessa análise, a formação continuada na modalidade EAD como uma das alternativas da modalidade de ensino para tentar aumentar a participação de número de indivíduos, especialmente surdos, no acesso à educação, e como forma de garantir o recebimento de ensino de qualidade a partir da análise crítica do perfil dos ingressantes, nesse caso, dos alunos surdos, podendo servir de exemplo para outras instituições.

## Referências bibliográficas

AGRELA, L.; CURY, M. E.; VITORIO, T. “Na quarentena, o mundo virou uma live”. Revista Exame. 23 abr. 2020. Disponível em: <https://exame.com/revista-exame/o-mundo-e-uma-live/> Acesso em: 7 jun. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5626. 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. IBGE. Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia. *Censo Brasileiro de 2022*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/23/22469>. Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2010*. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2010/divulgacao\\_censo\\_2010.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf). Acessado em março de 2023.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 dez. 2000. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em março de 2023.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Presidência da República. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). (Redação dada pela Lei nº 14.704, de 2023). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1º set. 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm). Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 10 mar. 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7a ed. São Paulo: Atlas. 2019

HINOJOSA, F. R.; LIMA, R. *A tradução como estratégia de interculturalidade no ensino de língua estrangeira*. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação – BOCC, v. 1, p. 1-10, 2008. Disponível em: <http://bocc.ufp.pt/pag/lima-hinojosa-traducao-estrategia-interculturalidade.pdf>. Acesso em março de 2023.

MANDELBLATT, J.; FELIPE, T. A.; BAALBAKI, A.; FAVORITO, W. *Processo de expansão lexical da Libras: estudos preliminares sobre criação terminológica em um curso de Pedagogia*. LSI – Lengua de señas e interpretación. v. 3, p. 89-102, 2012. Disponível pelo link: <http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/lisi2012.pdf>. Acesso em fevereiro de 2023.

NOGUEIRA, C. M. M. *Escolha racional ou disposições incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores*. Estudos de Sociologia, Recife, v. 18, p. 10-40, 2012.

SAVIANI, D. XX – formação de professores. In: *Interlocuções Pedagógicas: Entrevista*. Entrevista ao *Jornal das Ciências – USP* de Ribeirão Preto em 2004. Editora Autores Associados, 2010.

OLIVEIRA, L. *Interação professor-aluno: elemento chave do processo de ensino-aprendizagem*. UEPB, 2010.

PAVESI, M. A. M.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. *Indicativos do Perfil do Aluno da Educação a Distância (EAD) e Nível de Aprendizagem Autorregulada: Uma Análise Descritiva*. In: X ANPED SUL – Reunião Científica da Região Sul, Florianópolis, 2014.

SOUZA, W. G.; GOMES, C.; MOREIRA, S. P. T. *Educação a Distância como Possibilidade de Democratização do Ensino Superior: uma discussão à luz do pensamento de democracia e educação de John Dewey*. In: 20º CIAED – Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, Curitiba, PR. 2014.

UOL. “*Coronavírus na China: perguntas e respostas sobre a doença*”. 29 jan. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/bbc/2020/01/22/coronavirus-na-china-perguntas-e-respostas-sobre-a-doenca-que-matou-6.htm?next=0001H932U12N> Acesso em: 7 jun. 2020.

## 8.

# A qualificação do Intérprete de Libras e sua atuação no Espaço Educacional

Nahla Yatim<sup>1</sup>

Ana Regina e Souza Campello<sup>2</sup>

### Introdução

A presença dos intérpretes de língua de sinais não tem um registro do ponto de surgimento na história. Para alguns, deve ser tão velha como a língua de sinais; para outros, deve ter surgido quando William Stokoe, em 1960, fez acontecer a ideia de existência desta língua nobre e rica (Quadros; Karnopp, 2004). A relevância da presença dos intérpretes requer, contudo, uma incursão pelos caminhos da formação, tendo em vista que esta surge em lugares diferenciados. Em tal incursão, o ponto de vista enfocado é a qualificação dos intérpretes de língua de sinais.

Portanto, esta pesquisa sobre a presença de intérpretes de língua de sinais, e as consequências de sua atuação, pretende discutir a qualificação dos intérpretes de Libras, com vistas a compreender suas necessidades, bem como seus impactos sobre a comunidade surda.

---

1 Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras na UNIOESTE. E-mail: nahlayatim@gmail.com

2 Doutora de Educação e Professora do Departamento de Ensino Superior - DESU / INES. E-mail: acampello@ines.gov.br

Estas e outras questões interferem e concorrem para a elucidação desta pesquisa, na qual se insere o referencial teórico dos Estudos Culturais, cujos autores contribuem com linguagens específicas para a compreensão da realidade vigente, referente aos espaços por onde transita o intérprete de língua de sinais. Esses espaços, por assim dizer, constituem as fronteiras da cultura surda e da cultura ouvinte.

A partir dos aparatos legais que regulamentam a profissão de intérpretes de Libras, há regras básicas a serem seguidas, bem como requisitos indispensáveis para a atuação de tais profissionais. A necessidade de uma qualificação mínima estabelecida em lei para a atuação dos intérpretes justifica que se adentre no tema das consequências desse trabalho.

O conceito de qualificação aqui se refere ao fato de os intérpretes de Língua de Sinais Brasileira possuírem uma qualificação: no que diz respeito ao fato de ser qualificado, adquirir recursos especiais, sejam eles em cursos superiores ou mestrado – e possivelmente um doutorado –, de acordo com as especificações dos cargos de nível médio ou superior; e que satisfaça os determinados requisitos de sua profissão. Já o intérprete não qualificado seria um profissional de maneira oposta ao qualificado, não tendo uma formação acadêmica adequada à sua área de atuação, o que significaria total prejuízo para a comunidade surda em questão.

A presente pesquisa fundamenta-se nas discussões do campo teórico dos Estudos Culturais, como em Hall (2006), Perlin (2006), Strobel (2009), Quadros (2004), entre outros autores. Trata-se de uma investigação básica bibliográfica, por meio da abordagem qualitativa, que objetiva produzir conhecimentos a partir de nosso interesse pelo campo de pesquisa. Em que concerne à metodologia, optamos pela pesquisa exploratória:

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso (Gil, 2008, p. 27).

A revisão de literatura é necessária com vistas a compreender a atual situação da qualificação/não qualificação dos intérpretes. Nesse sentido, entram leituras sobre a cultura surda, as teorias da tradução e interpretação, bem como aspectos da língua de sinais imprescindíveis para a atuação do intérprete e as leis subjacentes a essa profissão.

A pesquisa se constitui de suma importância, visto que nos leva a refletir sobre a figura do mediador da comunicação e a atual política de inclusão dos surdos, seja nas escolas, seja na sociedade em geral. Além disso, permite traçar, ainda que em termos genéricos, um panorama acerca do que um intérprete pode contribuir para uma reflexão que possa culminar no repensar de sua qualificação, impactando, assim, as intermediações na escola, no trabalho e na vida.

Por ser o mediador entre o mundo surdo e o mundo ouvinte, conhecer o trabalho do intérprete e refletir sobre ele, a fim de se ter dados precisos que contribuem com sua qualificação, são fundamentais. Atualmente, a área de estudos da tradução e interpretação das Línguas de Sinais está presente de maneira mais profunda na área acadêmica, uma vez que os movimentos surdos influenciam a abertura de estudos sobre surdos (Masutti; Santos, 2008).

O processo de interpretar é um trabalho de momento e que muda toda hora; por isso, o profissional deve estar preparado, porque acontecem situações que precisam de bons profissionais na área. Masutti e Santos afirmam nesse sentido: “As demandas que surgem no processo de intermediação cultural entre surdos e ouvintes impõem a intérpretes uma preparação muito rápida para se adequar ao que dinamicamente vai surgindo” (Masutti; Santos, 2008, p. 153). É fundamental ter uma preparação rápida, a constante atualização e qualificação, bem como o contato com os surdos.

### Referencial teórico

A produção deste texto está baseada nos Estudos Culturais, que permitem que o surdo seja entendido na sua diferença. Hall (2006), em suas reflexões, aborda a identidade em tempos pós-modernos e argumenta que os indivíduos não têm mais uma identidade fixa, mas várias identidades, a partir de critérios diversos: nacionais, sensoriais, raciais, linguísticos, religiosos etc. Por essa perspectiva, assinalamos:

É então que os Estudos Culturais vão permitir leituras do mundo, novos espaços de educação de surdos. É então que o contato com esta teoria nos permitiu escrever detalhadamente durante muito tempo, ou seja, descobrir as diferenças em que nos situamos o que somos e o que fazemos a partir desta diferença. *Daí nossas posições culturais foram aos poucos sendo enfatizadas com a presença desta teoria.* Entre as descobertas culturais temos alguns artefatos como a língua de sinais, a história cultural, a pedagogia de surdos, o currículo surdo, a literatura surda, a identidade surda, as artes surdas, e muitos outros (Perlin; Strobel, 2009, p. 27, grifo nosso).

A partir disso, podemos conceber o surdo na sua diferença mesma, e não na deficiência, e assumir a sua diferença como identidade surda:

Trata-se de usar uma linguagem cultural de diferença, de produção. Não mais deve aparecer o discurso da modernidade que vê o sujeito surdo na deficiência, necessitado de cura, de adaptar-se ao modelo ouvinte, nem o olhar de superioridade que a teoria crítica permite tornando o discurso ouvinte como prevalecente sobre o surdo. Criar o discurso da teoria cultural tem por princípio transformar as condições de enunciação. *A enunciação do discurso da diferença cultural e da interpelação legítima do surdo enquanto sujeito cultural* (Perlin; Strobel, 2009, p. 25, grifo nosso).

Assim, entende-se a surdez como diferença cultural e o intérprete se posiciona diante dessa diferença cultural. A sua qualificação é realizada de tal modo que, apropriando-se do conhecimento sobre a identidade surda, assume nova linguagem. Surge então a necessidade de qualificação, conhecimento aprofundado e constante contato com o mundo surdo.

Além dos artefatos mencionados, destacamos aqui o intérprete, que também se insere entre os surdos, o que, segundo Perlin e Strobel (2009), é a “descoberta cultural” que todo intérprete deve fazer. Pois é aqui que o sujeito surdo se encontra como surdo, com sua identidade surda e não mais como a “mesmidade” dos ouvintes.

As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, consequentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação [...]. As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma

patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. Stokoe observou que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos, com uma complexa estrutura interior (Quadros; Karnopp, 2004, p. 30).

Quadros e Karnopp (2004) esclarecem Stokoe afirmando que as línguas de sinais possuem uma estrutura própria, diferente das línguas orais, obedecendo a regras gramaticais próprias e complexas. Por isso, por sua complexidade, é fundamental que os intérpretes estejam em contato com a comunidade surda e tenham um profundo conhecimento da língua de sinais.

Há necessidade de o intérprete conhecer profundamente a estrutura linguística e cultural (e só pode fazer isso por meio da qualificação e do contato com os surdos), segundo Hall (2006, p. 10-11):

[...] os significados das palavras não são fixos, numa relação um-a-um com os objetos ou eventos no mundo existente fora da língua. O significado surge nas relações de similaridade e diferença que as palavras têm com outras palavras no interior do código da língua. Nós sabemos o que é a "noite" porque ela não é o "dia". *Observe-se a analogia que existe aqui entre língua e identidade*. Eu sei quem "eu" sou em relação com "o outro" (por exemplo, minha mãe) que eu não posso ser. Como diria Lacan, a identidade, como o inconsciente, "está estruturada como a língua". O que modernos filósofos da linguagem — como Jacques Derrida, influenciados por Saussure e pela "virada linguística" — argumentam é que, apesar de seus melhores esforços, o/a falante individual não pode, nunca, fixar o significado de uma forma final, incluindo o significado de sua identidade (grifo nosso).

Dessa forma, os Estudos Culturais, a partir da diferença, permitem construir um conhecimento que tem base na realidade surda. E isso permite que haja uma percepção da atuação dos intérpretes de uma perspectiva surda.

O intérprete de Libras não é apenas um profissional, mas sim um mediador porque é responsável por uma tradução cultural – textos, falas, vídeos, literatura, etc. – e, por isso mesmo, é um mediador cultural sendo sua função não de ajudar os surdos e sim de atuar seguindo os princípios éticos e acadêmicos, proporcionando, dessa forma, a acessibilidade dos surdos:

Quanto mais se reflete sobre a presença dos intérpretes de Língua de Sinais, mais se compreende a complexidade de seu papel, as dimensões e a profundidade de sua atuação. Mais se percebe que os intérpretes de Língua de Sinais são também intérpretes da cultura, da língua, da história, dos movimentos, das políticas da identidade e da subjetividade surda, e apresentam suas particularidades, sua identidade, sua orbitalidade (Perlin, 2006, p. 138, grifo nosso).

Como Perlin (2006) afirma, o intérprete tem um papel importante, porque ele interpreta a língua juntamente com a cultura e a identidade surda, por isso, precisa ter um conhecimento profundo e contato constante com o povo surdo; só com o contato que conhecerá a identidade cultural.

Os intérpretes de Libras têm como base o português e, depois, a língua de sinais. Qualquer língua está inserida em uma cultura, por isso

[...] quando alguém aprende uma nova língua, essa pessoa se redefine enquanto pessoa, isto é, emergem outras identidades que não estavam em cena. As questões linguísticas, culturais, sociais e econômicas propiciam aos sujeitos que novas identidades entrem em jogo, refletindo-se também na constituição das identidades dos ILS. [...] Assim, a representação acerca da identidade linguística dos ILS se observa no ato interpretativo, que requer desse profissional o conhecimento das características específicas de cada língua, isto é, costumes, expressões, culturas, representações sobre as diferentes formas de entender a sociedade, as escolhas das palavras adequadas na interpretação e o vocabulário que está sendo utilizado. Esses são alguns dos fatores que influenciam na interpretação e se refletem no desempenho dos ILS frente à qualificação de seu trabalho (Santos, 2006, p. 31, grifo nosso).

Por isso, o intérprete deve conhecer com profundidade a Libras, mas não apenas ela. A língua, como parte da cultura, está inserida em um contexto histórico que deve ser conhecido por aqueles que a praticam. A língua e todos os outros temas, como identidade e história, estão presentes na hora de interpretar.

A efetivação deste profissional deu-se, primeiramente, por atividades voluntárias. Com o decorrer do tempo, essas atividades foram sendo valorizadas, tornando-se atividades trabalhistas, ao mesmo tempo os surdos foram adquirindo seu direito como cidadão:

Não existe uma data precisa de quando os intérpretes de língua de sinais começaram a atuar por dois motivos: os documentos sobre isso são raros e também porque a interpretação não era considerada uma profissão (Santos, 2006, p. 46).

A presença dos surdos nas discussões sociais contribuiu e contribui até hoje na profissionalização do intérprete de língua de sinais. Quando a língua brasileira de sinais passou a ser reconhecida como língua de fato, com o cumprimento da lei, os surdos começaram e cobrar seus direitos referentes à acessibilidade, dando início então à inserção do intérprete, obrigando as instituições a terem em seu corpo docente um profissional intérprete de língua de sinais.

Quadros (2004) destaca alguns dos pontos mais importantes do início da profissionalização do intérprete de língua brasileira de sinais:

a) Presença de intérpretes de língua de sinais em trabalhos religiosos iniciados por volta dos anos 80. b) 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. c) 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. d) De 1993 a 1994, realizaram-se alguns encontros estaduais. e) 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. f) Em 2000, foi disponibilizada a página dos intérpretes de língua de sinais [www.interpretels.hpg.com.br](http://www.interpretels.hpg.com.br). Também foi aberto um espaço para participação dos intérpretes através de uma lista de discussão via e-mail. Esta lista é aberta para todos os intérpretes interessados e pode ser acessada através da página dos intérpretes (Quadros, 2004, p. 14-15).

No dia 24 de abril de 2002, foi aprovada a Lei Federal nº10.436 (Brasil, 2002) que reconhece a Libras como língua oficial das comunidades surdas brasileiras. Essa 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 áreas no mercado de trabalho.

Após muitas lutas, em muitos países, o direito à comunicação por meio da língua de sinais e seu reconhecimento como língua oficial dos surdos foram conquistados. No Brasil, por exemplo, esse direito foi reconhecido por Lei em 2002 (Brasil, 2002). Apesar dos avanços, as lutas são constantes, ainda se vive em uma sociedade na qual a grande maioria não consegue se comunicar com os surdos. Nas escolas, a maioria dos professores não possui conhecimento da Libras e praticamente não existem escolas bilíngues. A atual política educacional para os surdos tem como base a inclusão em escolas regulares. Nesse processo, há um fator fundamental que media a comunicação e o aprendizado entre surdos e ouvintes: o intérprete de Libras. Há que se ressaltar que, no Brasil, a profissão de intérprete foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005).

Como já mencionado, a profissão de tradutor/intérprete foi reconhecida em 2005, com o Decreto supracitado. Tanto o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), quanto as Leis nº10.436 (Brasil, 2002), e a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 (Brasil, 2010) são instrumentos legais, que representam avanços para a comunidade surda. Cabe ressaltar que tais avanços só foram possíveis graças à luta da comunidade surda. Em 2006, foi criado o ProLibras, exame de proficiência em Libras, para disponibilizar certificados para os candidatos aprovados no exame e poderem atuar na área. Em 2008, foi fundado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) o curso de bacharelado em Letras Libras. Nesse sentido, aponta Rosa (2003 *apud* Santos, 2006, p. 48):

Embora a atividade de intérprete de Libras já exista há muitos anos, o interesse e o investimento por parte dos órgãos públicos na profissionalização desses indivíduos são bem recentes. Os intérpretes de Libras surgiram dos laços familiares e da convivência social com vizinhos, amigos da escola e igrejas. Devido a essa característica não há muitos registros sobre a profissão.

Como podemos observar, a profissão do intérprete de língua de sinais tem seu início marcado pela informalidade; no entanto,

atualmente, existem aparatos legais que regem a sua atuação e apontam a qualificação necessária para o exercício da profissão do intérprete de língua de sinais, como a Lei nº 12.319/2010 (Brasil, 2010), que regulamenta a profissão do intérprete de Libras.

### Aspectos importantes para a formação de intérpretes de língua de sinais na área educacional

Embora os intérpretes de língua brasileira de sinais já atuam há alguns anos, as discussões sobre sua atuação e seu papel fundamental como mediador da informação ainda são bem recentes no espaço educacional. Tão pouco se sabe sobre os processos de interpretação dentro da sala de aula, na educação inclusiva bilíngue para surdos. Essa área de atuação, como também a profissão intérprete de língua de sinais, é nova.

No presente momento, há poucos profissionais na área da interpretação; por isso, muitos intérpretes hoje não têm uma formação adequada para o cargo ocupado, ocupados sem uma prova que comprove o conhecimento aprofundado nos idiomas envolvidos, para avaliar o candidato que tem o interesse em atuar como intérprete de Libras – o único requisito básico exigido para atuar como intérprete é o conhecimento em língua de sinais. Portanto, qualquer pessoa que saiba língua de sinais e queira trabalhar na área acaba sendo considerada, potencialmente, capaz de exercer a função de um intérprete educacional, não sendo exigida formação ou qualificação específica, para além do domínio de Libras, nem sempre bem avaliada.

A atuação desse profissional sem qualificação e sem formação profissional acarreta um grave problema. Há uma confusão de que o intérprete é quem ensina o surdo e que o intérprete é responsável se o aluno entendeu ou não o que o professor explicou. O mais espantoso que a função do TILS é a de auxiliar o surdo, com sua presença o ambiente tenha acessibilidade para os surdos.

Apesar de muitos acreditarem que o intérprete tem a função de passar a informação dentro da sala de aula, o intérprete de Libras precisa ter uma formação adequada à área de atuação, a fim de que

o aluno não tenha insatisfação na aquisição dos conteúdos curriculares. Por essa razão, o domínio da língua não é suficiente para a sua atuação profissional, já que se trata de compreender bem os conteúdos, pois será o foco do trabalho. O estudo, junto ao professor antes de iniciar as aulas, é fundamental para o intérprete compreender as sutilezas dos significados e sentidos das mensagens, os valores culturais, emocionais e outros envolvidos no texto de origem, e os modos mais adequados de fazer esses mesmos sentidos serem passados para a língua-alvo.

Desse modo, a formação do tradutor e intérprete de língua de sinais brasileira precisa estar focada em esclarecer o conteúdo traduzido e interpretado como se o original fosse feito em língua de sinais, passando para o sujeito surdo o verdadeiro sentido da tradução e interpretação. As teorias aprendidas e praticadas durante seu processo de profissionalização contribuem para que o intérprete faça a transposição de uma língua para outra, de forma que seu sentido e aspectos linguísticos e culturais permaneçam em sua interpretação.

Outro aspecto relevante é que o intérprete não pode passar ao sujeito surdo o que ele acredita ser interessante ou importante, e sim tudo o que está sendo dito na língua fonte, para que, quando transpuser para a língua alvo, o sujeito surdo possa escolher o que é interessante e o que é importante para ele. O intérprete não deve fazer a escolha que o sujeito surdo precisa fazer. Justamente por isso, os conhecimentos do intérprete precisam ser amplos, para que possa buscar os sentidos pretendidos por aquele que enuncia e como transpor para a língua alvo sem ter cortes ou uma transposição fraca, em que o sentido não fique claro o suficiente para o público alvo em questão.

Interpretar implica conhecimento de mundo que, estimulado pelos enunciados, contribui para a compreensão do que foi dito e em como dizer na transposição para a língua-alvo, consciente dos sentidos (múltiplos) expressos nos discursos, na hora da interpretação ou na sua preparação para ela. Uma interpretação de qualidade visa buscar a mesma complexibilidade e características da língua fonte para língua alvo. Mas isso não significa que a interpretação

precisa seguir o português; por isso, esse processo de transposição para língua alvo deve ser feito de modo que o público alvo entenda como se o texto ou discurso original tenha sido feito em língua de sinais. Contudo, sua tarefa torna-se mais complexa quando encara o seu trabalho: coesão ao texto original sem negligenciar a língua para a qual se traduz. Para tal, precisa conhecer profundamente a língua a qual pretende traduzir, acompanhando as mudanças pelas quais a língua passa, uma vez que o conhecimento restrito da língua pode levar a interpretações equivocadas que prejudicariam o público-alvo a significados não pretendidos nem pelo enunciador nem pelo intérprete.

Ao mesmo tempo, é preciso ter conhecimento da língua alvo, buscando nela os modos mais adequados de explicar aquilo que está sendo apresentado em outra língua à língua fonte. Desse modo, afirma-se que a formação de intérprete de língua de sinais brasileira complementa entre tantos outros pontos tais aspectos. Possuir conhecimento aprofundado em ambas as línguas envolvidas nos processos tradutórios e interpretativos, para além de seus aspectos linguísticos ou gramaticais, ter presente domínio de ambas as línguas, tudo isso contribui para que o intérprete tenha uma variedade de como dizer a mesma coisa, com o mesmo significado, mas de formas diferentes. Trata-se de aspectos que não serão facilmente construídos apenas pela atuação prática; a necessidade de reflexões teóricas possibilita durante seu processo de formação profissional um grande aparato de experiências que favoreçam a compreensão de tais aspectos por aqueles que pretendem atuar como ILS. É de interesse comum formar ILS para atuarem na área da educação inclusiva bilíngue; torna-se, portanto, relevante enfatizar ainda aspectos da formação que focalizem questões relativas ao espaço educacional.

Assim, é fundamental que os TILS conheçam os princípios da educação inclusiva e da abordagem bilíngue para a educação das pessoas surdas. Muitas vezes, as instituições de ensino recebem alunos surdos sem ter clareza de como ajustar suas práticas, metodologias de ensino e o ambiente escolar para tornar o espaço educacional bilíngue, e de como favorecer comunicação que envolva

adequadamente estudantes surdos e ouvintes. Se os TILS que irão atuar nesse espaço tiverem uma formação adequada à educação bilíngue, poderão colaborar para que o espaço educacional efetive práticas de educação bilíngue no seu currículo didático.

Outra questão principal na formação dos TILS é a respeito do caráter bilíngue necessário no ambiente escolar. A língua de sinais precisa ser respeitada como língua de prestígio dentro do espaço escolar e a postura do intérprete de língua de sinais pode favorecer ou não que isso se estabeleça. Nesse sentido, o papel do intérprete de língua de sinais é fundamental porque as metodologias utilizadas para os sentidos do Português para Libras podem ser determinantes de processos de construção de conhecimento. A formação precisa ainda de um esforço, a fim de que o intérprete de língua de sinais atue, conheça as características de cada faixa etária dos alunos, reflita sobre características da Libras usadas por crianças, jovens e adultos, conheça como se organizam os conteúdos curriculares a serem trabalhados com os alunos nos diferentes níveis e as metodologias mais utilizadas para ensinar cada um deles.

A formação contínua desse profissional também merece ser abordada, já que ele precisa se atualizar constantemente, tanto no que se refere ao uso da Libras, como no que se refere às metodologias e aos conteúdos trabalhados nos espaços educacionais, uma vez que estratégias de ensino mais adequadas às práticas bilíngues vêm sendo pesquisadas e muitas novas ideias vêm sendo propostas.

O intérprete de língua de sinais que atua nos espaços educacionais tem um papel muito complexo, pois está em constante contato com os sujeitos surdos e comprometido com os processos de aprendizagem, principal objetivo das práticas educacionais. Esse importante papel realizado pelo intérprete de língua de sinais brasileira também considera os espaços de nível superior para que a construção deste profissional seja a mais qualificada possível. Desse modo, ao observarmos os diferentes aspectos das necessidades na formação dos intérpretes de língua de sinais, na área educacional, é fundamental refletir sobre a formação de futuros intérpretes de Libras educacionais.

O intérprete com formação específica, para atuar na área da educação, precisa ter um perfil para mediar as relações entre os professores e os alunos, bem como entre os colegas surdos e os colegas ouvintes. No entanto, as competências e responsabilidades desses profissionais não são fáceis de serem determinados. Há vários problemas de ordem ética que acabam surgindo em função do tipo de intermediação que acaba acontecendo em sala de aula. Um bom exemplo disso é quando o intérprete de língua de sinais deixa de interpretar alguma opinião, comentário ou até uma brincadeira dentro da sala de aula de inclusão bilíngue, deixando o aluno surdo à deriva, sem entender nada, sem seu direito a informação compartilhada entre os ouvintes. Os ouvintes trocam informações entre eles, dentro da sala de aula, e é dever do intérprete traduzir/interpretar aos surdos o que está sendo dito. Dessa maneira, assim como o intérprete, um profissional formado deixa de executar seu trabalho, qual a consequência disso? O aluno surdo recorre ao aluno ouvinte, para obter o conhecimento do que foi falado, ocasionando uma possível confusão na troca de informação que, por sua vez, poderá resultar em transtorno maior dependendo do contexto.

Além disso, a participação do intérprete nas reuniões dos conselhos escolares e conselhos de classe, planejamentos pedagógicos, é de fundamental importância, pois leva a comunidade a conhecer o profissional e favorece a aproximação do mesmo à equipe docente e, assim, levá-los a entender e reconhecer o papel do intérprete educacional. Durante essas discussões nos conselhos educacionais é que o intérprete pode incentivar e mostrar o quanto a língua de sinais é importante para o surdo. Por meio dessa interação do conselho estudantil, os professores podem organizar melhor, junto ao intérprete, o conteúdo das aulas, analisar de que modo o aluno surdo será mais bem atingido pela disposição do conteúdo didático.

Outra questão de suma importância é o número de intérpretes por turmas: se focarmos a necessidade de conhecer e dominar determinadas disciplinas, como o intérprete pode trabalhar sozinho em sala? Ou seja, se faz necessário um segundo intérprete, não só pela diversidade de disciplinas, mas pela própria condição física e mental do profissional.

É impossível um intérprete trabalhar nessas condições, de interpretar quatro ou cinco horas seguidas. É necessária uma dupla, pois a condição física e mental deve ser equilibrada (Melo, 2009). Por exemplo, quando há o trabalho de interpretação em conjunto, tanto a aula quanto o conteúdo interpretado vai ser mais atraente para o aluno. Os intérpretes que trabalham individualmente têm um desgaste físico e cognitivo extremo, pois ficam em pé e/ou sentados as 4 horas interpretando. Durante esse trabalho, os alunos surdos têm muitas dúvidas quanto ao conteúdo, o intérprete foi se desgastando no decorrer das aulas e sua interpretação pode ter falhas, motivo pelo qual os alunos não conseguem entender o conteúdo didático.

Outra questão que também influencia na incompreensão dos alunos surdos é o uso incontrolável da datilologia pelo intérprete, por dois motivos: primeiro, a falta de conhecimento do intérprete em sinais da área da interpretação (Correia; Lima, R.; Lima, F., 2010); o segundo fator é a falta de sinais para os temas apresentados pela disciplina. É possível que, no momento da interpretação, o intérprete combine com o grupo em criar um sinal para aquela determinada palavra, não utilizando um sinal padrão, um sinal da área acadêmica da língua brasileira de sinais. Um bom exemplo é o INES, Instituto Nacional de Educação de Surdos, primeiro órgão a começar a criar sinais em Libras no Brasil.

## ○ ATO DE INTERPRETAR

Atualmente, tem-se discutido muito o trabalho do intérprete de língua de sinais como um direito conquistado pelos próprios surdos de compreenderem e serem compreendidos pela comunidade ouvinte, ou como resultado dos movimentos das comunidades surdas frente à sua educação, lutando pela melhora tanto na área educacional quanto na área social. Ou seja, o surdo quer que seus direitos sejam iguais aos dos ouvintes, em que o convívio e a comunicação não sejam motivos para que o surdo se sinta oprimido pela comunidade ouvinte. É por meio do intérprete que o sujeito surdo consegue sua igualdade de expressão. Todavia, a presença do intérprete de língua

de sinais, em várias áreas da sociedade, mais especificadamente no campo educacional, pode ou não esconder discursos oralistas. Um exemplo claro é um aluno parcialmente surdo utilizar a língua de sinais para se comunicar, mas o profissional intérprete orienta e também impõe para que o aluno fale oralizando o português, pois ao ver do intérprete ele falaria bem.

O ato de interpretar está relacionado principalmente ao cognitivo e à linguística, ou seja, é um processo em que o intérprete estará diante de pessoas que apresentam intenções comunicativas específicas e que utilizam línguas diferentes para se comunicarem. A maior parte da sociedade é ouvinte e tem como sua primeira língua o Português oral e escrito, não conhece a língua brasileira de sinais, e nem se espera que todas as pessoas na sociedade saibam tal língua.

O intérprete de língua brasileira de sinais realiza a comunicação entre surdos e ouvintes, identificando-se como orador, para viabilizar a comunicação entre esses dois grupos, sinalizando e representando suas ideias e convicções, buscando imprimir-lhes similar intensidade e mesmas sutilezas que as dos enunciados em português oral.

O principal desafio de um intérprete é transmitir o sentido da mensagem originalmente expressa na língua fonte para a língua alvo, não só o sentido da sentença, mas também o modo de como ela foi expressa:

Também no caso dos falantes da comunidade Surda, a combinação de determinadas dessas categorias sociológicas forma socioletos, a forma de se expressar de determinados grupos, como é o caso nos ouvintes, por exemplo, jovens urbanos de classe média com formação superior, que se expressam de forma distinta de idosos da zona rural ou profissionais da área médica, jurídica, tecnológica, acadêmica, linguagem masculina e feminina, gay etc. (Weininger, 2014, p. 77).

Desta forma, o intérprete não somente transmite a sentença para outra língua, mas também deve transmitir da mesma forma de como a pessoa o fez na língua fonte para a língua alvo. Como afirma Weininger (2014), variados grupos da sociedade possuem formas específicas de se expressarem.

O trabalho do intérprete de língua de sinais é de pronunciar um discurso o mais próximo possível do pronunciado no português oral ou vice-versa. O intérprete trabalha em vários campos de atuação, precisando ser capaz de adaptar-se a mudanças ocorridas durante o discurso. Também não podemos esquecer a atuação do intérprete nas áreas mais delicadas como: psicologia, delegacias e tribunais, em que a ética do intérprete é colocada à prova todos os dias (Rosa, 2008).

Tal tema causa controvérsia, por exemplo: o surdo está sendo julgado por assassinato, ele é o culpado sim, mas se o juiz perguntar ao réu surdo, por meio do intérprete, e o réu se omite dizendo: “não matei ninguém”, o caso é encerrado; na saída do tribunal, o intérprete vê o surdo contando aos familiares que conseguiu enrolar o júri e, sim, havia cometido o crime. Em relação à ética do intérprete, ele deve ou não avisar o juiz? E se o surdo o intimida dizendo “se você contar eu te mato também”? Como fica a ética *versus* a vida do intérprete? Seria uma solução justa? Para esse problema há duas soluções: primeira, que o tribunal do júri saiba a língua de sinais, com foco na área em que está sendo utilizada, assim não haveria a necessidade do profissional intérprete de língua de sinais (Quadros, 2004). Ou, segundo, que o governo crie um sistema próprio de regras, com sala e vestimenta especial para o intérprete, sala com sistema de dois vidros – um fixo e outro móvel – para que, no momento da interpretação, o réu e intérprete se vejam, mas o intérprete estará usando uma máscara e roupa preta (veste ordinária) para não ser reconhecido. Após as perguntas ou pausa para o intervalo, o segundo vidro entra em ação e, assim, o intérprete vê o réu, mas o réu não vê o intérprete e este poderá descobrir se o réu mentiu ao tribunal do júri.

Isso nos faz pensar que, muitas vezes, a pessoa que pretende atuar como intérprete não sabe qual campo profissional quer atuar. Assim poderá ele escolher trabalhar numa área jurídica e perceber que não teria condições de desempenhar profissionalmente essa função. Outro ponto relevante seria a atuação na área da saúde:

Nesses contextos, no caso do par de linguístico Libras-português, para além dos desafios encontrados nas línguas orais, tais como a legitimidade do papel do intérprete, as dificuldades para navegar no sistema de saúde, os diversos dilemas éticos, o primeiro desafio

se apresenta na ordem das palavras/sinais para designar a linguagem de especialidade utilizada na medicina (Weininger; Queiroz, 2014, p. 162).

Sendo a atuação muito ampla e, ao mesmo tempo, a linguagem específica das áreas, é forçoso para o ILS possuir o máximo de conhecimento linguístico e competências interpretativas e tradutórias.

### O intérprete de língua de sinais: prática em desenvolvimento

Por volta dos anos 1995-1996, os intérpretes de língua de sinais começaram a aparecer com mais frequência. Eram realizadas provas nas quais os candidatos são avaliados por uma banca composta por surdos. Ao avaliarem o candidato, as bancas, em sua maioria, já conheciam previamente os candidatos, sendo grande parte aprovada não pela sua proficiência em Libras e sim pela sua aceitação na comunidade surda. Assim, a banca avaliadora da FENEIS emitia certificações comprobatórias de capacidade em interpretar em língua de sinais brasileira (Rosa, 2008).

Esse método de aprovação pela aceitação na comunidade e não pela sua fluência e habilidade na língua resultava em grave problema da qualidade da informação, tanto para os surdos como para os ouvintes, pois a falta de conhecimento na língua gera: a perda de informação, a fala não interpretada pela falta de compreensão do intérprete que não tem conhecimento dos sinais, o prejuízo dos surdos e dos ouvintes que perdem informações e que ficam sem entender o conteúdo mal interpretado. Lembremos que, no Brasil, a profissão de intérprete foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), e pela "Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 (Brasil, 2010), que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras".

O intérprete de língua de sinais deve estar sempre buscando se atualizar, mas de que forma? Com aperfeiçoamento acadêmico, buscando se especializar, fazendo mestrado, doutorado, curso de teatro – para que no momento de sua atuação não fique preso a interpretar e esquecer-se das expressões facial e corporal. Além disso,

participar com maior frequência em congressos, eventos e conferências. Por ser uma área muito ampla e possuir poucos profissionais qualificados, são poucos os intérpretes que trabalham numa área específica e possuem uma formação na área de atuação, “sendo um profissional generalista ou um faz tudo” como relata Ferreira (2015, p. 126), baseando-se só em suas experiências.

Nesse sentido, reflitamos: numa escala nacional, o quanto os surdos já sofreram, e posteriormente e infelizmente ainda sofrerão? Os surdos almejam a um profissional intérprete formado em áreas específicas, um profissional que continue a trabalhar como intérprete; que, ao possuir um nível de formação elevado, mestrado, doutorado, não abandone a área de atuação como intérprete para trabalhar como professor, isso resulta em prejuízo para os surdos. Almeja também a um profissional com ética, atitude, participação ativa na comunidade surda, subjetividade surda, e o que mais demonstrado pelos surdos: um profissional qualificado.

Esse fato evidencia a importância dos estudos culturais. Podemos observar que o aprofundamento do conhecimento do intérprete na comunidade surda se torna de profunda importância de modo a garantir para o surdo um profissional com a subjetividade da cultura surda.

Observamos que os intérpretes estão cada vez mais em falta, sobrecarregando os TILS atuantes e ocasionando prejuízo para os surdos e sua comunidade. Por haver poucos profissionais, é possível inferir que estes não possuem tempo suficiente para estudar os conteúdos acadêmicos, ou estudá-los com o tempo suficiente para realizar uma interpretação de qualidade.

Outro ponto relevante é o uso da datilologia pelos ouvintes. Segundo os entrevistados, quando os ouvintes se usam da datilologia muitas vezes omitem uma letra ou traço por outra. A falta da produção da datilologia de forma correta está inteiramente ligada ao conhecimento prévio do tema; portanto, cabe a esses ouvintes pesquisarem, estudarem mais para compreender a palavra em si e saber se esta poderia ser substituída por outra sentença ou uma explicação mais detalhada.

Observamos também que não há um incentivo das instituições para realizarem reflexões com seus discentes sobre: O que é cultura surda? O que esta cultura significa para você? Você se sente parte desta cultura? Tal modo de agir deveria ser reestruturado: os ouvintes enquanto alunos possuem tempo de formação para desvendarem esse mistério no seu interior e, após a descoberta, ao atuarem profissionalmente, se sentiriam enquadrados profundamente na comunidade surda.

Embora muitos queiram ser reconhecidos como TILS, ainda restam discrepâncias sobre seu nível acadêmico de formação, seja ele nível médio ou superior. Nas áreas educacionais, o aumento da política bilíngue resultaria em melhoria da educação e uma conquista para a comunidade surda; em contrapartida, a diminuição desses profissionais nesta área possibilitaria abertura de novas possibilidades, novas áreas de atuação. Contudo, a aprovação do Decreto federal nº 10.185, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), na política do “desgoverno” anterior, extinguiu o cargo de tradutor intérprete de linguagem de sinais – porventura a nomenclatura estava errada, sendo o correto tradutor intérprete de língua de sinais –, prejudicando a comunidade surda que há anos vinha buscando ter por direito este profissional nos espaços que os surdos ocupam, podendo exercer sua cidadania linguística, negada pelo poder maior do governo brasileiro da época.

Para finalizar, podemos deixar uma reflexão hipotética: na maioria dos concursos, observa-se que a formação acadêmica exigida pelos editais é de nível superior, embora muitos não possuam formação compatível com a vaga, mas usam do Prolibras e até cursos de Libras profissionalizantes para tentar se candidatar à vaga. Alguns TILS não são da área de Libras, mas possuem outra formação acadêmica, o que não resulta em uma atuação sem qualidade, pelo contrário: muitas vezes, este atua com qualidade, embora não seja qualificado por certificação, mas sua qualificação é subjetiva – tem a comunidade surda em seu interior, com identidade, cultura surda, subjetividade surda, vivências dentro da comunidade surda, apoio a ela, muitas vezes representados por esses TILS como ser um surdo.

Novamente lembrando nossa reflexão hipotética: o melhor TILS que tem qualificação por subjetividade surda aparenta ser melhor do que o TILS que possui uma qualificação por certificado. Obviamente que não se espera isso dos intérpretes, pois sabemos que o estudo é de suma importância para eles, sendo filhos de pais ouvintes, pais surdos, que já saibam Libras; mas é imprescindível que estes busquem algo a mais do que formação acadêmica e também algo a mais do que a subjetividade surda: o intérprete que possuir qualificação acadêmica e subjetividade surda, além de ser um profissional de prestígio, é um fortalecedor da cultura, da comunidade e da educação dos surdos.

Embora alguns destes profissionais saibam o quão importantes são para a sociedade, muitos outros ainda nem conhecem qual é seu papel profissional. Podemos considerar que ambos almejam à melhoria da comunicação não somente do surdo, mas sim da interação deste com a sociedade, portanto é importante lembrarmos da base de conhecimento desses TILS, pois não adquiriram o conhecimento do nada, mas sim de algum lugar ou propriamente dito de alguém.

É importante salientarmos que tais profissionais precisam de uma base de conhecimento, sendo esta base adquirida por meio de leituras, participações em eventos, congressos, em aulas com professores. Ao relatarmos professores, podemos pensar o quão importante é o conhecimento repassado por este docente. Ainda que esses TILS tenham realizado cursos superiores de formação, podemos refletir sobre como esses professores repassam conhecimentos e se possuem consciência para usá-los nos momentos de sua atuação?

## Referências

BRASIL. *Decreto nº 10.185, de 20 de dezembro de 2019*. Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D10185.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10185.htm) Acesso em: 24 mar. 2023.

BRASIL. *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: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 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.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 04 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm). Acesso em: 23 mar. 2023.

CORREIA, A. T.; LIMA, R. A. F.; LIMA, F. J. de. *Datilologia, tradução ou “oralização sinalizada”?* In: II CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA, 2010, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: Programa de Pós – Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <https://www.congressotils.com.br/anais/anais2010.html>. Acesso em: 24 mar. 2023.

FERREIRA, D. *Estudo Comparativo de Currículos de Cursos de Formação de Tradutores e Intérpretes de Libras – Português no contexto brasileiro*. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MASUTTI, M. L.; SANTOS, S. A. dos. Intérpretes de Língua de Sinais: uma política em construção. In: QUADROS, Ronice Müller de. (org.) *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2008. cap. 7, p. 148-167.

MELO, A. V. S. de. *O intérprete em sala de aula*. In: III FORUM IDENTIDADES E ALTERIDADES – EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E QUESTÕES DE GÊNERO, 2009, Itabaiana. *Anais [...]*. Itabaiana: Universidade Federal de Sergipe, 2009.

PERLIN, G.; STROBEL, K. *Teoria da Educação e Estudos Surdos*. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificas/teoriasDaEducaoEEstudosSurdos/assets/257/TEXTObaseTeoria\\_da\\_Educacao\\_e\\_Estudos\\_Surdos\\_pronta.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificas/teoriasDaEducaoEEstudosSurdos/assets/257/TEXTObaseTeoria_da_Educacao_e_Estudos_Surdos_pronta.pdf). Acesso em: 14 mar. 2023.

PERLIN, G. A cultura surda e os intérpretes de Língua de Sinais (ILS). *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 136-147, junho/2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/798>. Acesso em: 24 fev. 2023.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

ROSA, A. da S. *Entre a Visibilidade da Tradução da Língua de Sinais e a Invisibilidade da tarefa do Intérprete*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2008.

ROSA, A. da S. A presença do intérprete de língua de sinais na mediação entre surdos e ouvintes. In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria (org.). *Cidadania, Surdez e Linguagem*. São Paulo: PLEXUS, 2003.

ANTOS, S. A. dos. *Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: um estudo sobre as identidades*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

STROBEL, K. *História da Educação de Surdos*. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf). Acesso em: 06 mar. 2023.

WEININGER, M. J. Análise e aplicação de aspectos sociolinguísticos e prosódicos na interpretação Libras-PB. In: QUADROS, Ronice Muller de.; WEININGER, Markus, J. (orgs). *Estudos da língua brasileira de sinais III*. Florianópolis: Editora Insular, 2014. cap.3, p. 71-97.

WEININGER, M. J.; QUEIROZ, M. Interpretação na área da saúde em Libras-Português: abordagem teórica, retrato da prática e tarefas para o futuro. In: QUADROS, Ronice Muller de.; WEININGER, M. J. (orgs). *Estudos da língua brasileira de sinais III*. Florianópolis: Editora Insular, 2014. cap. 7, p. 161-182.

## 9.

### Um olhar sobre o método e a atuação tradutória em Libras-Língua Portuguesa no Projeto Pernambuco de Arte Surda UFPE

Thiago César de Araújo Aquino  
Roberto Carlos Silva dos Santos  
Lindilene Maria de Oliveira  
José Arnor de Lima Júnior

#### Introdução

A arte e a cultura são artefatos que estão presentes na formação dos sujeitos e sua constituição como seres sociais. Esse processo socioantropológico não seria diferente no que concerne à comunidade surda.

Os surdos experienciam o mundo sob perspectivas específicas, cujos mecanismos visuais assumem papel fundamental para a expressão e práticas dialógicas que sustentam suas identidades e cultura. A arte surda se apresenta nesse intento como um conjunto de gêneros e performances produzidos por surdos e que preconizam a língua de sinais como meio de profusão da sua forma particular de ser e existir no mundo. Por exemplo, as contações de histórias e histórias sinalizadas, as adequações de clássicos da literatura em línguas orais para a língua de sinais, as artes plásticas, a palhaçaria e as poesias surdas são algumas possibilidades de manifestações artístico-culturais veiculadas entre os surdos e seus pares linguísticos na tentativa de consolidar a arte surda.

A despeito da arte surda se firmar como um espaço de produção de saberes autônomo, outros conhecimentos também relevantes podem subsidiar e prover alavancagem às obras tanto para os sentidos e significados que precisam ser consumidos pelos espectadores quanto para sua difusão em mídias digitais ou espaços públicos de maneira acessível. Sobre o último aspecto que citamos, destacamos a atuação dos tradutores e intérpretes de Libras, suas habilidades e competências como elementos centrais que garantem o acesso à arte sinalizada para surdos e ouvintes.

O tradutor e intérprete de Libras é o profissional mediador cultural e linguístico entre a comunidade ouvinte e a comunidade surda sendo, em nosso caso, as línguas Portuguesa e Brasileira de Sinais (Libras) aquelas envolvidas nesse processo. O intérprete precisa se valer de competências tradutórias e habilidades específicas para garantir a prosódia necessária e a estilística condizente com o contexto de atuação proposto. Ademais, estabelecer um método tradutório e interpretativo em preparação e/para engajamento do trabalho profissional são fatores que dão segurança na entrega das demandas e conforto para a equipe de intérpretes envolvidas no trabalho.

Há estudos recentes que situam a atuação do intérprete em diferentes frentes e que discorrem sobre as possibilidades da atividade tradutória como um viés propulsor da veiculação de ideias, sentidos e significados. Por exemplo, em Pereira (2008) encontramos uma discussão perspicaz sobre as possibilidades linguísticas que estão a serviço do intérprete na construção da sua organização mental e espaço de interlocução entre a mensagem recebida e a tradução subsequente. Reichert (2012), por sua vez, amplia as arestas do campo da tradução para as fronteiras culturais, cujas complexidades e contextos necessitam de um conjunto de negociações de ordem social, política, linguística, argumentativa, discursiva e metodológica que impõem ao intérprete responsabilidades e tarefas que podem se apresentar como desafios. Ademais, Russo (2012) explora o conceito de discurso e seus desdobramentos que subsidiam a prática tradutória, elevando a máxima do discurso com a prática social e inerente do fazer tradutório. Por último, listamos o estudo

de Santos (2010; 2013) que dá enfoque ao contexto formativo dos intérpretes e sua constituição como campo epistemológico ao longo do tempo.

Os estudos que destacamos apresentam fatores importantes para a consolidação da atividade tradutória e interpretativa como espaço de produção de práticas e saberes. Apesar dessas discussões pontuarem aspectos da participação do intérprete de língua de sinais em contextos culturais e em interpretações na ordem direta, acreditamos que não são estancos o suficiente para determinar encaminhamentos metodológicos que resolvam as dificuldades enfrentadas por esses profissionais por ocasião da sua atuação, sobretudo àquelas que envolvem a interpretação direta em eventos culturais de surdos (PEREIRA, 2008; REICHERT, 2012; RUSSO, 2012; SANTOS, 2010; 2013). Algumas questões nos parecem ainda em aberto: como desenvolver a interpretação de performances sinalizadas para a língua portuguesa? De que maneiras a equipe de intérpretes pode resolver os traços poéticos e as nuances prosódicas dos diferentes gêneros literários na interpretação para o português? Que encaminhamentos metodológicos podem facilitar o ato tradutório na ordem direta para contextos culturais essencialmente sinalizados?

Essas inquietações reforçam a necessidade de desenvolvimento de estudos que se debrucem sobre a ordem tradutória e interpretativa direta (Libras/Língua Portuguesa), especialmente em situações que envolvem discursos e gêneros literários. Em nosso caso, tomamos como ponto de partida as vivências em um projeto extensionista – Pernambuco de Arte Surda – promovido pelo curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A escolha desse contexto de investigação se deu pela relevância do trabalho coletivo da equipe de tradução em Libras/Língua Portuguesa para a adequação da metodologia tradutória de forma que provesse os aspectos prosódicos imprescindíveis à enculturação da tradução ao formato e às expectativas previstas para o evento, haja vista que a ambientalização das atividades culturais se deu no modal remoto em virtude do contexto pandêmico da Covid-19.

Destarte, este trabalho tem por objetivo compreender as possibilidades e limitações do método tradutório empregado pela equipe de intérpretes que atuaram no projeto Pernambuco de Arte Surda da UFPE. Trata-se de um trabalho que se insere nas reflexões sobre a prática e experiências tradutórias num contexto específico, cujos desafios serviram de fios condutores para sustentar a intencionalidade dos pesquisadores.

## Metodologia

A metodologia empregada neste estudo é de natureza qualitativa, pois situamos nossas ponderações nos fenômenos sociais que influenciaram a sinergia e o protocolo de trabalho desenvolvido por intérpretes durante a ordem direta da tradução (COLLADO ET. AL, 2013). Além disso, a pesquisa é de perfil exploratório que consiste na imersão e tessitura de uma reflexão crítica sobre a realidade do objeto da pesquisa, a saber, o construto técnico-metodológico dos intérpretes para o contexto essencialmente cultural de surdos como o projeto Pernambuco de Arte Surda.

Ainda no que dispõe aos aspectos metodológicos deste estudo, acompanhamos o trabalho da equipe de 5 intérpretes através da observação participante (COLLADO ET. AL, 2013). Optamos por essa estratégia de coleta de dados pelo fato de um dos pesquisadores comporem a referida equipe de tradutores e intérpretes do projeto Pernambuco de Arte Surda. A observação sob a perspectiva interativa do pesquisador com os outros profissionais proporcionou uma apropriação das nuances da prática tradutória desenvolvida e das competências empregadas pelo grupo de trabalho. Desse modo, as vivências partilhadas entre os participantes foram assumidas como o corpus de dados dessa pesquisa e a fim de determinarmos o método de desenvolvimento tradutório em ordem direta que foi implementado no evento (COLLADO ET. AL, 2013).

Por último, desenvolvemos o layout tradutório interpretativo impetrado e estabelecemos os eixos que o compuseram analisando ponto a ponto as suas determinantes para a construção de uma interpretação direta que fosse significativa para o perfil do evento

(COLLADO ET. AL, 2013). Isso se perfez nos resultados e discussões deste estudo e serviu de fundamento para nossas considerações, reflexões e encaminhamentos para pesquisas futuras.

Damos continuidade a este estudo, esboçando alguns aspectos teóricos e metodológicos da atuação do profissional intérprete em ambientes culturais.

### Considerações sobre a atuação dos tradutores e intérpretes no contexto cultural

O olhar acurado dos Estudos da Tradução para os contextos artísticos e culturais não é tão recente. Os estudos de Jakobson (1959), na segunda metade do séc. XX, esboçavam proposições para a equivalência tradutória através da aplicação dos conceitos de transposição criativa para designar a transposição interlingual ou a transposição intersemiótica. Na interpretação envolvendo línguas de sinais e línguas orais, por exemplo, vimos uma ampliação dos sentidos tradutórios, assumindo a performance corporal, signos não verbais e imagens como elementos extralinguísticos essenciais à fidedignidade da mensagem traduzida (CLÜVER, 2006).

Com o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e as mídias sociais, especialmente no contexto pandêmico do biênio 2020-2021, os TILS envolvidos em performances ou conduções de debates artísticos promovidos por surdos ou para surdos, precisaram refletir sobre a sua prática tradutória, de modo que fosse preservada a essência artística do proponente surdo no que concerne ao texto de chegada para o público-alvo. A esse respeito, Napier *et al.* (2006 p. 137) assinala alguns elementos indispensáveis ao trabalho do TILS:

Recomenda-se que o profissional [intérprete] se posicione em um local menos expositivo, para que o público ouvinte possa focar visualmente na sinalização. A prosódia, a linguagem adequada, a fluidez, as onomatopeias e demais recursos linguísticos vocais possibilitam a construção de um novo texto. Entende-se, assim, que se trata de uma interpretação também performática, considerando a diferença entre as modalidades do par linguístico do qual se trata.

O fragmento de Napier (2006) que destacamos evoca um princípio pouco discutido na literatura vigente: a discrição tradutória e interpretativa durante a performance artística sinalizada. Essa mesma condicionante para a atuação no contexto das Artes é reforçada por Felício (2013) ao criticar a centralidade do feedback na desenvoltura do intérprete durante a performance surda, em detrimento da atuação do artista. Nesse caso, os autores concluem que as sensações corpóreas e demais elementos extralinguísticos que compõem a exposição do artista surdo deve sobressair durante a experiência do público-alvo que consome a interpretação (NAPIER, 2006; FELÍCIO, 2013).

Ademais, a interpretação simultânea de performances visuais de artistas surdos demanda outros desafios ainda maiores. É comum que tais artistas se valham de técnicas específicas para expressar sua arte ou corporeidade. Essas estratégias podem ser desde lances de luz em variações de intensidade durante a exposição sinalizada, até texturas e paleta de cores em criações não-verbalizadas (quadros, pinturas, entre outras).

Nesse viés, Felício (2013) propõe que a apropriação dos elementos linguísticos e culturais imbricados na performance expositiva do artista surdo pelo TILS favorece a ação interpretativa. Para tanto, o TILS precisa dedicar tempo para alinhamento da atuação com o artista surdo a fim de determinar as escolhas lexicais mais adequadas para a construção do texto-alvo na língua oral. Adicionalmente, Rigo (2013) instrui que o perfil metodológico empregado na preparação do TILS pode dirimir entraves circunstanciais no ato interpretativo. A autora ainda pontua que, embora a tradução e a interpretação sejam vistas como processos distintos, realizados em momentos separados, o que acontece “é um trabalho híbrido, uma vez que os profissionais realizam seus trabalhos a partir de uma preparação da tradução” e, ao mesmo tempo, ainda conforme a pesquisadora, “da realização da interpretação em si, que ocorre em tempo real” (RIGO, 2013 p. 50).

Ainda no que compete aos efeitos da modalidade no processo de interpretação simultânea para língua de sinais, Rodrigues (2012) considera a transposição da Libras para a Língua Portuguesa uma

atividade delicada, cujo despreparo do intérprete pode comprometer o real significado da sinalização. Tomando como ponto de partida o contexto artístico, as ponderações de Rodrigues (2012) refletem o desafio que o profissional tem diante de si para extrair o léxico de uma língua sinalizada e identificar o quanto o espectador ouvinte, não sinalizante, necessita de fato dessa interpretação para compreender a língua visual.

Este complexo processo implica numa mediação seletiva como estratégia metodológica de atuação do TILS. Neste caso, “o espectador ouvinte não sinalizante poderia ser beneficiado com algumas omissões conscientes do TILS, resolvendo o impasse do tempo e da sobreposição entre as línguas” (SUTTON-SPENCE; QUADROS, 2014 p. 124). Acerca disso, Felício (2020 p. 38) explana:

o TILS precisa avaliar o tempo que possui para executar sua transposição e construir as orações sintáticas de acordo com o que demanda o estilo e o discurso de determinado contexto, tendo cuidado para evitar que faltem informações e impedir que um texto estranho seja produzido de forma não sincronizada à sinalização. [...] O TILS precisa rotineiramente avaliar o estilo do texto e do contexto, bem como as restrições de tempo e suas escolhas de tradução desse tipo de forma complexa. Essa complexidade [...] presente na tradução e interpretação de elementos intrínsecos à língua de sinais para a língua oral, se estende para além dos constituintes linguísticos.

Diante do fragmento acima, compreendemos que a interpretação de performances ou exposições sinalizadas para língua oral requer que o TILS ofereça ao espectador ouvinte não sinalizante referentes estratégicos, o suficiente para a compreensão da mensagem imprimida pela corporeidade e demais recursos extralinguísticos trazidos pelo artista surdo. A abordagem seletiva do intérprete permite ao espectador ouvinte não-sinalizante se valer da sua imaginação para compreender muitos elementos da performance em língua de sinais, sem que a sinalização precise ser traduzida ou interpretada para a língua oral integralmente.

Reconhecemos o papel da interpretação para acesso do espectador ouvinte ao texto que é sinalizado na obra do artista surdo. Todavia, se espera que haja uma relação entre o artista e o

espectador independentemente da voz do intérprete. Neste caso, entendemos que a condução da prática interpretativa precisa ser assertiva, ao mesmo tempo que é discreta, seletiva e fidedigna.

Após alguns apontamentos teóricos que discorreremos, cabe agora levantarmos o perfil metodológico que empregamos durante a atuação no projeto Pernambuco de Arte Surda. Para tanto, dedicamos o tópico que segue à discussão desses aspectos.

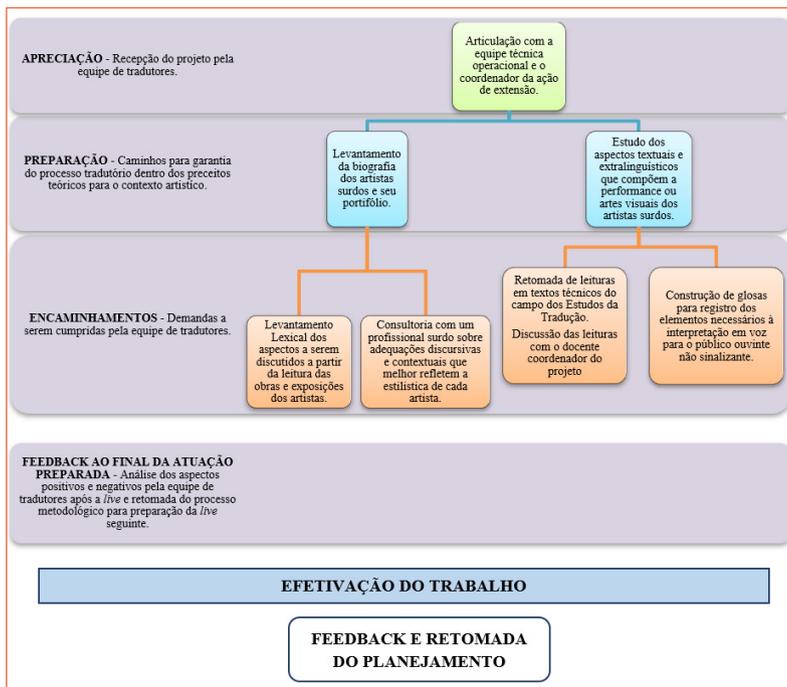
### Análise e discussões

O método no trabalho de interpretação do modal Libras-Língua Portuguesa no Pernambuco de Arte Surda UFPE

No âmbito do projeto Pernambuco de Arte Surda UFPE foi necessária a interpretação simultânea das exposições das obras dos artistas surdos, assim como as contribuições sinalizadas por eles, por ocasião de entrevistas em *lives* agendadas. Nesse contexto, seguimos os preceitos teóricos de Felício (2013;2020), Rodrigues (2012) e Sutton-Spence; Quadros (2014) no que concerne à valorização dos aspectos extralinguísticos na interpretação no contexto artístico, a abordagem seletiva com enfoque na performance e signos não-verbais empregados pelo sinalizante e a discricção do TILS diante da atuação no modal Libras-Língua Portuguesa.

Para superação dos entraves e otimização do preparo para as *lives*, desenvolvemos um fluxograma metodológico que subsidiou as nossas ações de estudo prévio. A importância de elaboração de um esboço metodológico se deu pela ausência documental de processos de tradução e interpretação no âmbito institucional em que a equipe de TILS está inserida. Desse modo, esse instrumento pôde contribuir para os ajustes técnicos no estudo e preparação da prática tradutória de intérpretes inseridos em outros projetos de extensão acadêmica. A figura que segue retrata o fluxo metodológico que desenvolvemos e implementamos no projeto Pernambuco de Arte Surda.

**FIGURA 1** | Fluxograma elaborado e utilizado para interpretação do projeto Pernambuco de Arte Surda



FONTE: elaborado pelos autores (2021).

O fluxograma que apresentamos acima, torna clara as etapas que subsidiaram o planejamento para cada *live* programada no projeto de extensão Pernambuco de Arte Surda. São elas: Apreciação, Preparação, Encaminhamentos, Efetivação do Trabalho e Feedback.

Conforme indicamos no planejamento, o trabalho e preparação para a atuação começou antes da agenda de encontros com os artistas ser iniciada. Na fase de apreciação, definimos junto com a equipe técnica do audiovisual do projeto a plataforma virtual que abarcaria as *lives* agendadas. Estabelecemos uma agenda de encontros com o coordenador do projeto para dúvidas no que compete ao perfil de atuação e processo tradutório. Em seguida, alinhamos o enquadramento dos sujeitos sinalizantes envolvidos no momento de *live* e garantimos que os intérpretes não apareceriam em tela,

deixando apenas o retorno auditivo da interpretação em voz para os espectadores não-sinalizantes.

Após o alinhamento técnico operacional partimos para a fase de preparação para a *live*. Nesta etapa, fizemos uma busca exaustiva por referências biográficas sobre os artistas surdos a serem entrevistados e seu *portfólio* de produções artísticas desenvolvidas, sobretudo àquelas que comporiam a exposição por ocasião do projeto. Adicionalmente, realizamos uma varredura em periódicos científicos do campo dos Estudos da Tradução que pudessem retornar artigos que subsidiassem o processo tradutório no contexto artístico.

Por conseguinte, empreendemos a fase de encaminhamentos que compreendeu o estudo das biografias e portfólios recolhidos, estudo dos textos acadêmicos sobre interpretação em Libras-Língua Portuguesa no contexto artístico, construção de glosas de tradução e consultoria com um profissional surdo. Esses encaminhamentos se mostraram deveras importantes, pois havia artistas surdos que não estavam em plena atividade na Comunidade Surda local; alguns dos artistas eram de cidades interioranas, cuja variante da língua de sinais é bastante latente e de desconhecimento do corpo de TILS.

Desse modo, estabelecemos alguns encontros com um consultor surdo para orientações de estratégias tradutórias à luz das obras e performances a serem expostas nas *lives*. Além disso, realizamos o registro dos sinais e estratégias empregadas no âmbito do projeto em glosas de tradução, cujo material fora arquivado para ser veiculado com os demais tradutores atuantes em outras ações de extensão. Por último, buscamos revisitar leituras do campo dos Estudos da Tradução que pudessem subsidiar nossa atuação no contexto artístico. Todas as demandas preparatórias pontuadas refletiram significativamente na qualidade da interpretação simultânea no modal Libras-Língua Portuguesa empregados durante o projeto.

Após as três primeiras etapas correspondentes ao planejamento, entramos na efetivação do trabalho propriamente dito. Nesse momento, verificamos os ajustes técnico-operacionais no momento das *lives* e os alinhamos a possíveis mudanças que surgiriam por parte dos artistas entrevistados. O aplicativo *WhatsApp* foi fundamental para a garantia da prática tradutória, pois, à medida que um

intérprete estava mediando o debate ou exposição artística, outro profissional sussurrava dicas para incremento à interpretação, garantindo a fidedignidade do texto de chegada ao público ouvinte não sinalizante.

Ao final de cada *live* agendada, providenciamos uma reunião de *feedback* onde pudemos avaliar os pontos fortes durante a atuação e os aspectos que precisavam ser revistos para a atuação na *live* seguinte. O momento de *feedback* foi essencial, por exemplo, para determinar a interpretação simultânea em voz de dois intérpretes no mesmo turno de ação tradutória, a fim de garantir vozes diferentes para sujeitos sinalizantes distintos durante a *live*, a saber, o entrevistador e o artista surdo. Percebemos que a adequação da dinâmica tradutória nesse respeito, promoveu um maior conforto pelo espectador não sinalizante, além de permitir maior fluidez e incremento prosódico ao processo interpretativo.

### Considerações finais

Neste estudo buscamos tecer apontamentos no que compete à estratégia metodológica adotada para o trabalho tradutório no âmbito do projeto Pernambuco de Arte Surda empregada pelos tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa envolvidos.

Entendemos que o planejamento prévio para a ação interpretativa repercute diretamente na fidedignidade da mensagem de chegada ao espectador ouvinte não sinalizante em relação à mensagem de partida sinalizada. É digno de nota também que a preparação para o trabalho em parceria com o profissional surdo contribui significativamente para a adoção de uma interpretação culturalmente seletiva e que valoriza os aspectos da corporeidade de demais elementos extralinguísticos que compõe a obra ou a performance do artista surdo.

No entanto, convém destacarmos que ações de preparo prévio neste nível de complexidade nem sempre são possíveis de serem implementadas pela equipe de intérpretes no contexto institucional. Cabe, nesse caso, uma reflexão profunda sobre o papel do intérprete de Libras na conjuntura técnico-operacional das instituições

acadêmicas e os subsídios necessários para a realização de trabalhos que atendam aos critérios específicos das demandas da Comunidade Surda, sobretudo no contexto artístico.

Isto posto, acreditamos que este estudo abre caminhos para outras discussões no campo da interpretação simultânea no modal Libras-Língua Portuguesa, uma vez que não o consideramos estanque. Esperamos que outras pesquisas se debruçem nos sentidos e significados da tradução produzida em contextos artísticos, refletindo sobre a concepção de Discurso e Enunciação como categorias epistêmicas intrínsecas à prática tradutória.

## Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração*. Rio de Janeiro, 2002.

COLLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, Maria Del Pilar Baptista; SAMPIERI, Roberto Hernandez. *Metodologia de pesquisa*. Porto Alegre: Penso - Artmed, 2013.

CLÜVER, C. Da transposição intersemiótica. In: ARBEX, M. (Org.) *Poéticas do visível: ensaios sobre a escrita e a imagem*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

FELÍCIO, M. D. *O Surdo e a contação de histórias: análise da interpretação simultânea do conto "Sinais no metrô"*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

FELÍCIO, M. D. Considerações sobre interpretação simultânea em língua de sinais no contexto artístico. In *Textos e contextos artísticos e literários: tradução e interpretação em Libras*. volume II / org. Natália Schleider Rigo. 1ed. – Petrópolis: Arara Azul, 2020.

JAKOBSON, R. (1959) *Linguística e comunicação*. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. *Testagem Linguística em Língua de Sinais: as possibilidades para os intérpretes de Libras*. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada) Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2008. 180p.

NAPIER, J.; MCKEE, R.; GOSWELL, D. *Sign language interpreting: theory & practice in Australia and New Zealand*. Sydney: The Federation Press, 2006.

REICHERT, André Ribeiro. Intérpretes, Surdos e negociações culturais. (Tradução de Luiz Daniel Rodrigues). In: *Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas*. Gládis Perlin, Marianne Stumpf (Org.). Curitiba: CRV, 2012.

RIGO, N. S. *Tradução de canções de LP para LSB: identificando e comparando recursos tradutórios empregados por sinalizantes surdos e ouvintes*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

RODRIGUES, C. H. *Efeitos de modalidade no processo de interpretação simultânea para a língua de sinais brasileira*. RevistaReVEL, v. 10, n. 19, 2012.

ROSE, H. The poet in the poem in the performance: the relation of body, self and text in ASL literature In: BAUMAN, H. D.; NELSON, J.; ROSE, H. *Signing the body poetic*. California: University of California Press, 2006.

RUSO, Ângela. *Intérprete de língua brasileira de sinais: uma posição discursiva em construção*. Dissertação (mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010. 130p.

SANTOS, Silvana Aguiar. *Tradução e interpretação de língua de sinais: deslocamentos nos processos de formação*. Cadernos de Tradução, v. 2, p. 145-164, 2010.

SANTOS, Silvana Aguiar. *Tradução/interpretação de língua de sinais no Brasil: uma análise das teses e dissertações de 1990 a 2010*. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) Universidade Federal de Santa Catarina. 2013. 313p.

SUTTON-SPENCE, R.; QUADROS, R. M. Performance poética em sinais: o que a audiência precisa para entender a poesia em sinais. In. LEITE, T. A.; QUADROS, R. M.; STUMF, M. (Orgs.). *Estudos da Língua Brasileira de Sinais II*. Florianópolis: Insular, 2014.

## 10.

### O Texto do Surdo da L1 para L2: uma análise descritiva na perspectiva da interlíngua

Indira Simionatto Stedile Assis Moura  
Cristtiane Araújo de Britto  
Francisco José dos Santos Neto  
Juliana Alves da Fonseca

#### Introdução

Este trabalho foi desenvolvido por meio de um estudo de caso, do tipo descritivo analítico, intitulado: "Texto do surdo da L1 para L2: uma análise descritiva na perspectiva da interlíngua". A abordagem de caráter qualitativo nos proporcionou os subsídios necessários para realização de uma pesquisa séria, na qual buscamos manter o devido rigor científico como também a relação entre teoria e prática, oferecendo assim ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais aqui levantadas.

Escolhemos como nosso campo de observação e pesquisa salas do Instituto brasileiro de pesquisa no ensino superior (IBRAPs), nas quais eram ministradas a disciplina "Leitura e produção de texto" do curso de Pedagogia. Dentre os alunos e alunas que integravam a turma 2015 C, havia quatro alunas surdas usuárias de Libras e assistidas em sala por um Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS) matriculadas.

Este artigo foi motivado, inicialmente, por nossos interesses pessoais. Em parte, por atuarmos como TILS no contexto educacional

do Ensino Superior no curso de Pedagogia. Especificamente, na disciplina de "Leitura e produção de texto", na qual suscitava nas alunas surdas foco dessa pesquisa a produção autoral de textos nos moldes da norma culta da/em língua portuguesa. Algumas dessas produções textuais compreendem o *corpus* dessa pesquisa. E, em parte, por sermos representantes da comunidade surda acadêmica e desejarmos despertar nesses o desenvolvimento das habilidades de escrita.

Amparamo-nos na Lei nº 10.436 ou Lei de Libras, de 24 de abril de 2002, e no decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, os quais oficializam a Libras e reconhecem o português escrito como a segunda língua (L2) dos surdos no Brasil, legitimando a condição bilíngue dessas pessoas. Por um lado, a escrita assume um papel extremamente significativo para o desempenho social de sujeitos surdos, tratando-se de um grupo que na sua maioria não faz uso da modalidade oral-auditiva da língua majoritária como os demais residentes do país. Por outro lado, a modalidade escrita da língua portuguesa é acessível a todos e todas, visto que ela é um sistema de representação não sonoro, mas visual/gráfico. Diante disso, buscamos aqui suscitar nos surdos o desenvolvimento das habilidades de escrita – em consonância com a perspectiva bilíngue da Lei de Libras, que considera a escrita em português como a L2 dos surdos.

O *corpus* aqui analisado é composto por atividades de produção escrita desenvolvidas ao longo das aulas da disciplina já mencionada. Em uma prematura conjectura acerca dos manuscritos das alunas em questão, observamos que a escrita dos surdos em uma língua oral-auditiva (português) se assemelha à escrita de qualquer usuário de uma segunda língua não materna. Logo, a produção escrita em L2 recebe transferências de sua primeira língua (Libras). Uma língua de modalidade visuoespacial, diferente das línguas orais-auditivas, como português, inglês e outras. Além disso, segundo Salles *et al.* (2004), os surdos escrevem se baseando em suas hipóteses sobre o funcionamento da língua-alvo. Eles escrevem, portanto, em uma interlíngua.

Segundo os mesmos autores, a interlíngua se refere a um sistema com estrutura própria, resultante da interação entre as

estruturas da língua materna (Libras) e as da língua-alvo (português). Isso se replicou em nossas análises dos manuscritos das alunas alvo do estudo. Em determinadas partes, vemos uma mescla entre estrutura gramatical da L2 com a de sua L1. Isso acarreta a produção de um texto com características distintas – o qual nem sempre é compreendido ou aceito pelos falantes da língua-alvo, já que, às vezes, as construções não seguem a modalidade do português padrão.

Reforçamos que, neste trabalho, buscou-se valorizar e estimular o uso da L1 das alunas surdas. Temos consciência de que devemos ver a língua materna dos indivíduos como mediadora das suas relações, portanto, em nossas análises textuais, fomentamos também os aspectos funcional e social das línguas aqui estudadas e não apenas o estrutural. São inegáveis, como contemplado nas produções textuais das alunas, a presença das interferências entre L1 e L2. No entanto, não se pode deixar de reconhecer também nesses textos, marcas da história de vida dos sujeitos – seu processo de aquisição da Libras, sua escolarização, a influência de sua família, sua relação com a surdez, sua relação com as práticas de leitura e escrita ao longo da vida, como sustenta Quadros (1997).

Acreditamos na aplicabilidade dessa pesquisa em consonância com a visão bilíngue Libras/Português voltada para alunos surdos, pois, na medida em que ela valoriza o papel facilitador que o uso da língua materna, desempenha na aquisição da L2 na modalidade escrita. Nesse sentido, a comparação explícita entre a língua materna e a segunda língua se torna uma estratégia eficaz para ancorar a análise do *corpus* da pesquisa como dito anteriormente.

Focando agora em nosso objetivo específico, de verificar se e como a Libras (L1) influencia a escrita dessas alunas surdas na modalidade escrita da língua portuguesa (L2). Respondendo ao questionamento pertinente a pesquisa, a saber: Quanto a L1 interfere na L2 escrita dos alunos surdos?

É importante frisar que, com esse questionamento, pretendemos investigar o desempenho textual dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa especificamente, ou seja, as respostas não podem ser

generalizadas a todo e qualquer grupo de sujeitos surdos. Por isso mesmo, o estudo de caso foi eleito como opção metodológica.

De acordo com Quadros (1997), uma perspectiva bilíngue de ensino de línguas para surdos passa pela interação entre a L1 e a L2 dos aprendizes. Portanto, buscamos fazer comparações entre as estruturas das duas línguas de forma que os surdos sejam conscientizados das diferenças e semelhanças existentes entre elas, a fim de que eles monitorem a sua própria aprendizagem.

A natureza das análises textuais aqui apresentadas tomam forma a partir da análise do questionário de sondagem, o qual nos forneceu o perfil linguístico dos sujeitos, como também os conhecimentos textuais prévios deles. Por meio da análise das produções escritas, foram identificados alguns papéis que a Libras desempenhou nos textos em português, os quais serão melhor explicitados adiante.

### **Bilinguismo (L1/L2): resumo histórico**

No fim da década de 1970, inicia-se nos Estados Unidos, um movimento de reivindicação pelos direitos das minorias linguísticas (Guarinello, 2007). Os surdos passaram a reivindicar o uso da língua de sinais como primeira língua (L1) e a aprendizagem da língua majoritária como segunda língua (L2). Trata-se de uma abordagem bilíngue para surdos. Ao contrário da proposta bimodal, a corrente bilíngue preconiza o uso da língua de sinais e da língua oral em momentos diferentes (não mais simultâneos) dependendo da necessidade comunicativa do falante.

Essa visão inicial da abordagem bilíngue tornou-se compatível com a concepção socioantropológica de surdo e de surdez, defendida por Skliar (2005). Segundo essa concepção, os surdos formam uma comunidade linguística que compartilha língua e cultura próprias. A surdez deixa de ser vista como uma deficiência para ser vista como uma diferença cultural, uma nova forma de apreensão do mundo. As escolas deixam de ser vistas como “clínicas da fala” para assumirem seu papel de instituições educativas, como descreve Lane (1992).

No Brasil, na década de 1980, o bilinguismo começa a despontar a partir das pesquisas da linguista Lucinda Ferreira Brito sobre a Libras. Nos anos seguintes, surgiram outras pesquisadoras pioneiras nesse campo: Felipe (1997), Quadros (1995; 1997) e Karnopp (1995; 1999). As pesquisas foram acontecendo paralelamente a movimentos pela oficialização da Libras, que aconteceu no dia 24 de abril de 2002, por meio da Lei nº 10.436/2002. Como citado anteriormente essa lei legitima o surdo brasileiro e seus direitos linguístico como minoria.

Algum tempo depois, em 22 de dezembro de 2005, o Decreto nº 5626/2005 regulamentou essa lei, garantindo, dentre outras conquistas, o direito do surdo ao profissional intérprete/tradutor de Libras nas escolas e à aprendizagem do português como segunda língua. Além disso, o decreto reconheceu a importância do professor surdo para os alunos surdos e instituiu a inclusão da Libras como disciplina obrigatória no currículo dos cursos de Pedagogia, Fonoaudiologia e em todos os cursos de licenciatura. Essa decisão impulsionou a criação, em 2006, do primeiro curso de licenciatura em Letras/Libras da América Latina, como relata Strobel (2008).

Apesar de a abordagem bimodal anteriormente comentada ainda existir no Brasil, hoje, acredita-se na abordagem bilíngue como a mais adequada para a educação das pessoas surdas. O Decreto nº 5.626/2005 trata do direito dos surdos a escolas e classes bilíngues, com a Libras e a modalidade escrita do português como línguas de instrução. A aceitação da abordagem bilíngue como diretriz no ensino de surdos se torna, portanto, um desafio ainda maior porque a tradição monolíngue no Brasil é extremamente forte e está enraizada não só no senso comum, mas também entre muitos educadores. Além da não aceitação da Libras como uma língua genuína, tem-se a falsa concepção de que “[...] uma língua leva ao não-uso da outra e, neste caso, ‘subtrai’.” (Quadros, 2005, p. 26).

No tocante à “subtração” citada pela autora, encontramos uma possível resposta a essa postura defensiva adotada por boa parte da comunidade surda diante da L2 majoritária do país. Tal postura ancora-se na suposta subjulgação de uma língua da maioria (o português) levar ao não uso da língua minoritária (a Libras). Todavia,

diante da atual aceitação da abordagem bilíngue nos espaços sociais e escolares, tal postura não mais se fundamenta.

Visto que Quadros (2005) trata o bilinguismo na educação de surdos na perspectiva “aditiva” de Cummins (2003 *apud* Quadro, 2005), acreditando que saber várias línguas apresenta vantagens ao falante nos campos cognitivo, político, social e cultural. Para essa autora, o bilinguismo se trata do uso de diferentes línguas (duas ou mais) em contextos sociais distintos, dependendo das pessoas com quem se fala e das funções que se deseja desempenhar. Ou seja, saber uma língua não necessariamente implica excluir outra. Ambas podem ser ativadas em momentos distintos de comunicação, com propósitos específicos. Como veremos posteriormente, as análises da presente pesquisa estão embasados nessa concepção.

Além disso, na presente pesquisa, o entendimento que se tem de sujeito bilíngue não passa pela ideia de que este deva dominar a L2 semelhantemente a um ouvinte. Esse sujeito bilíngue, numa visão socio funcional de bilinguismo, é aquele que segundo Costa, Gesser e Viviani (2007, p. 52):

[...] tem habilidade de produzir enunciados significativos em duas (ou mais) línguas, tem comando de pelo menos uma habilidade linguística (ler, escrever, falar, ouvir) em outra língua, e lança mão do uso alternado de diferentes línguas.

Aplicamos essa perspectiva a nossa pesquisa, pois entendemos o indivíduo surdo como bilíngue, a partir do momento em que o mesmo possui um domínio funcional da modalidade escrita de sua L2 e a usa com propósitos autenticamente comunicativos, desenvolvendo assim uma maior flexibilidade cognitiva.

Cummins (2008) sustenta que isso se dá em função de esses sujeitos processarem a informação por meio de duas línguas diferentes. Esse autor também afirma que os sujeitos bilíngues são capazes de comparar e contrastar os modos como as duas línguas organizam a realidade, o que gera uma maior reflexão linguística e cognitiva. Outras vantagens são apontadas por Lane (1992, p. 157), ao relatar o seguinte:

[...] os bilíngues são mais sensíveis às relações semânticas entre as palavras, como também analisam melhor as estruturas da frase e geralmente na descoberta das regras; são mais capazes de reorganizar situações perceptuais; são mais criativos na solução de problemas.

Mantendo essa perspectiva e retomando o que foi dito anteriormente, a língua de sinais, para esse trabalho, não é vista apenas em um caráter instrumental para viabilizar uma maior desenvoltura por parte do surdo na escrita e produção textual, mas, na verdade, é ela quem vai desencadear todas as melhorias das alunas nesse processo. Respeitando também o papel da língua portuguesa nesse processo, já que também é uma língua do surdo, não apenas do ouvinte, como afirma Quadros (2008).

### Distinções e semelhanças entre L1 e L2 dos surdos

Para começo de conversa, encontramos a principal diferença entre as línguas de sinais e as línguas orais no canal de comunicação. Enquanto as línguas orais fazem uso do canal oral-auditivo (recepção por meio da audição e produção por meio da oralidade/vocalização), as línguas de sinais fazem uso do canal visuoespacial (recepção por meio da visão e produção por meio do uso do espaço).

Além dessa, existem muitas outras características que diferenciam as línguas visuoespaciais das línguas orais-auditivas – algumas serão abordadas na discussão dos resultados. No entanto, além das distinções, existem também semelhanças entre esses tipos de línguas. Desde as pesquisas do linguista americano Stokoe, na década de 60, é sabido que línguas de sinais possuem os mesmos níveis linguísticos das línguas orais: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

Algumas características das línguas orais, no entanto, não podem ser aplicadas exatamente da mesma forma às línguas de sinais, devido à natureza do canal de vinculação de cada uma dessas línguas. Ou seja, nem sempre é possível se fazer uma comparação imediata, já que uma língua é oral-auditiva e a outra é visuoespacial, mas isso não invalida a legitimidade das línguas de sinais como sistemas linguísticos.

Salles *et al.* (2004) fazem uma breve descrição de como os universais linguísticos das línguas orais se aplicam às línguas de sinais, como será apresentado a seguir. Essa breve apresentação tem a finalidade de oferecer ao leitor que desconhece a estrutura das línguas de sinais, uma noção de como essas línguas se organizam.

## A língua de sinais brasileira

I. “Onde houver seres humanos, haverá língua.” (Salles *et al.*, *op. cit.*, p. 86)

A língua de sinais não é universal, pois, como todo sistema linguístico autêntico, faz parte da cultura de seus usuários, não podendo, portanto, ser única. Ao redor do mundo, existem diversas línguas de sinais. O quadro 1 a seguir apresenta alguns exemplos de línguas de sinais.

QUADRO 1 | Exemplos de línguas de sinais

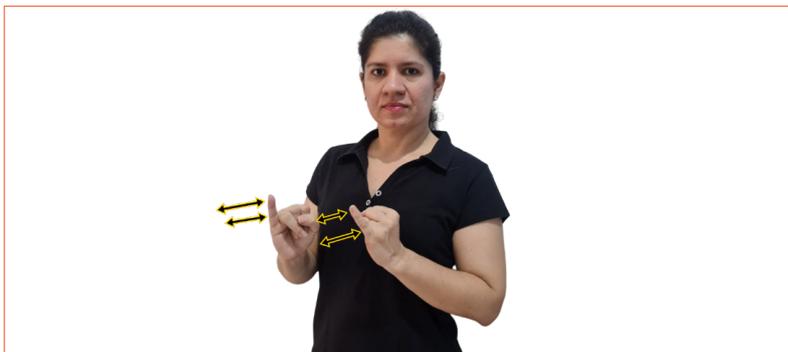
Sigla	Nome da língua por extenso	Tradução para o português
ASL	<i>American Sign Language</i>	Língua de Sinais Americana
BSL	<i>British Sign Language</i>	Língua de Sinais Britânica
LSF	<i>Langue des Signes Française</i>	Língua de Sinais Francesa

FONTE: OS AUTORES (2023).

II. “Não há línguas primitivas [...]” (Salles *et al.*, 2004, p. 87)

Ao contrário do que se pensou durante anos, na época em que o oralismo imperava, as línguas de sinais podem ser comparadas em termos de complexidade e expressividade a quaisquer línguas orais, expressando ideias concretas ou abstratas, como sustenta Ferreira-Brito (1995). Elas possuem uma gramática própria, independente da língua oral oficial do país e, como toda língua, podem ampliar seu léxico. O exemplo a seguir (Figura 1) ilustra essa possibilidade de ampliação vocabular da língua de sinais.

FIGURA 1 | Sinal de "INTERNET"

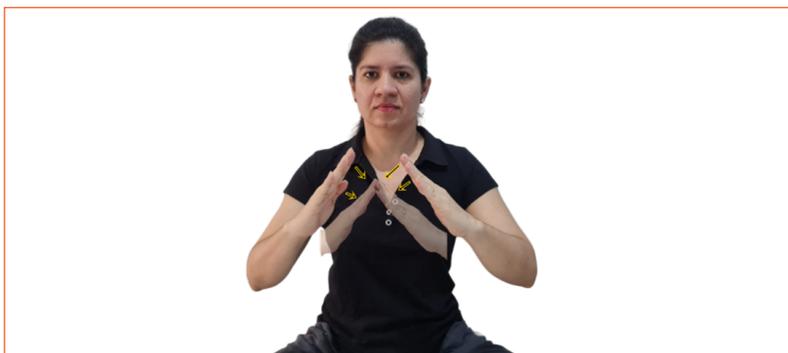


FONTE: os autores (2023).

III. “As relações entre os sons e os significados das línguas faladas e entre os gestos (sinais) e os significados das línguas de sinais são [...] arbitrários.” (Salles *et al.*, 2004, p. 88)

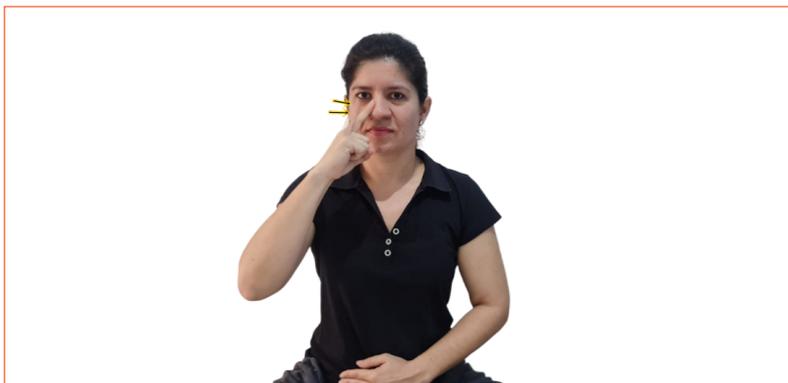
Podemos entender isso devido à natureza espacial da língua. Muitos sinais reproduzem imagens do referente, entretanto essas formas icônicas não são universais, nem o retrato fiel da realidade. Elas são convencionadas pela comunidade linguística que as usa. Os exemplos de sinais a seguir (Figuras 2 e 3) representa bem isso:

FIGURA 2 | "CASA" (sinal icônico)



FONTE: os autores (2023).

FIGURA 3 | "BISCOITO" (sinal arbitrário)

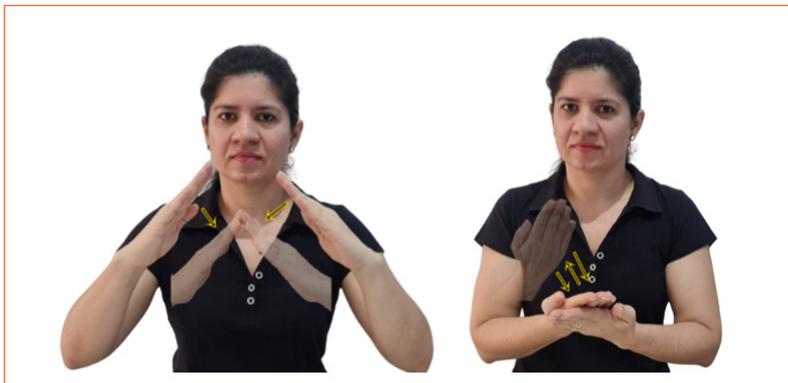


FONTE: os autores (2023).

IV. “Todas as gramáticas contêm regras de um tipo semelhante para formação de palavras e sentenças.” (Salles *et al.*, 2004, p. 89)

De acordo com Salles *et al.* (2004), um processo bastante recorrente na formação de palavras nas línguas de sinais é a composição e a derivação semelhantemente ao português. O exemplo abaixo ilustra bem essa possibilidade de formação de novos sinais.

FIGURA 4 | "CASA" + "ESTUDAR" = "ESCOLA"

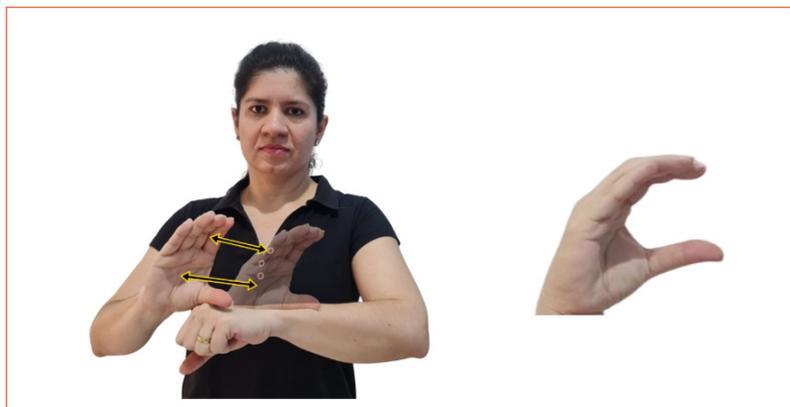


FONTE: os autores (2023).

- V. “Toda língua falada inclui segmentos sonoros discretos [...]. Línguas de sinais apresentam segmentos discretos na composição dos sinais.” (Salles *et al.*, 2004, p. 91)

As línguas de sinais, assim como as línguas orais, possuem a característica da dupla articulação, ou seja, unidades maiores, significativas (morfemas), são formadas a partir de unidades menores, sem significado (fonemas). De acordo com Salles *et al.* (2004), os parâmetros fonológicos das línguas de sinais são: configuração de mão (CM), ponto de articulação (PA), movimento (M), orientação (Or) e expressões não-manuais (ENM).

FIGURA 5 | "CURSO" e (CM) em "c"



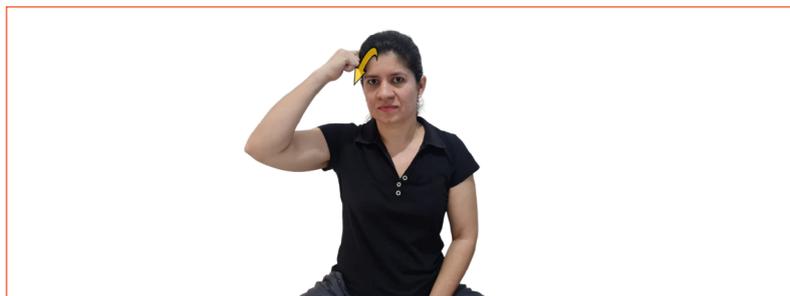
FONTE: os autores (2023).

- VI. “Todas as línguas apresentam categorias gramaticais (ex.: nome, verbo).” (Salles *et al.*, 2004, p. 92)

Nas línguas de sinais existem recursos para diferenciar as categorias gramaticais. Lemle (2002 *apud* Salles *et al.*, 2004, p. 92), por exemplo, relata que nessas línguas as “coisas” são representadas predominantemente por configurações de mão, e “mudanças”, “ações”, por sucessões de movimentos e sustações. Seria, portanto, um processo produtivo de derivação de sinais: transformar um

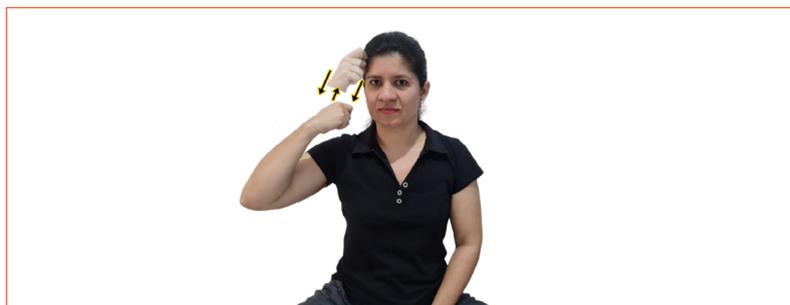
verbo num nome, com uma mudança no padrão do movimento. Quadros e Karnopp (2004) afirmam que “[...] o movimento dos nomes repete e encurta o movimento dos verbos” (Quadros e Karnopp, 2004, p.97). Os sinais a seguir (Figuras 5 e 6) exemplificam bem essa afirmação.

FIGURA 6 | "PENTE" (Substantivo)



FONTE: os autores (2023).

FIGURA 7 | "PENTEAR" (verbo = ação)



FONTE: os autores (2023).

Como podemos evidenciar nos elementos linguísticos expostos, na Libras, há meios para se formar vários tipos de sentenças. Os processos para essa formação, como em qualquer língua, são produtivos. Esses princípios linguísticos atestam, portanto, o fato de as línguas de sinais serem línguas tão completas e complexas quanto quaisquer línguas orais.

## O português brasileiro

Português brasileiro ou português do Brasil é o termo utilizado para designar a variedade da língua portuguesa falada pelos mais de 215 milhões de nativos que vivem dentro e fora do Brasil, sendo a variante do português mais falada, lida e escrita do mundo. Idioma oficial de Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. O português é uma língua românica (do grupo ibero-românico), tal como castelhano, catalão, italiano, francês, romeno e outros.

Souza Oliveira afirma que:

[...] a nossa língua nacional é, em substância a portuguesa, modificada na pronúncia, com leves e pouco numerosas alterações sintáticas, mas copiosamente opulenta no léxico pelas contribuições indígenas e africanas e pelos produtos da criação interna. (Souza Oliveira *apud* Carvalho e Nascimento, 1981, p. 99).

Na busca por elencar as características que diferenciam ou assemelham as línguas orais-auditivas das visuoespaciais, destacamos abaixo os níveis linguísticos da língua portuguesa: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

### I. Características fonético-fonológicas

A mudança fonética consiste na alteração da pronúncia de uma palavra, ou seja, a face física como os sons da fala, sua produção e qualidades acústicas são estudadas. A fonética é a parte da gramática que estuda as múltiplas realizações dos fenômenos; enquanto a fonologia se preocupa além da sonoridade da língua. Isto é, ocupa-se com cada unidade sonora distintiva (os fonemas), estudando a face estrutural e o sistema de relações entre essas unidades. Além disso, a fonologia estuda os fonemas de uma língua, isolados ou combinados. (Faraco, 2005).

### II. Características morfológicas

A morfologia trata dos princípios que regem a estrutura interna das palavras: seus componentes (morfemas), os processos derivacionais

(responsáveis pela origem de novas palavras) e flexionais (as formas de se marcar as categorias gramaticais como gênero, número, aspecto, voz, tempo, pessoa). (Faraco, 2005).

### III. Características sintáticas

Segundo Faraco (2005), “a sintaxe é o estudo da organização das sentenças numa língua”. A variação sintática se dá quando existem diferenças, como no caso das concordâncias verbal e nominal, e também na posição dos termos na construção de uma frase. Como exemplo, pode-se citar a expressão “dê-me um cigarro”, usada em Portugal, e “me dá um cigarro”, no Brasil.

### IV. Características lexicais

Pode-se estudar historicamente a composição do léxico, observando sua origem e os diversos fluxos de incorporação de palavras de outras línguas (empréstimos). Faraco (2005) afirma que: “Esse tipo de estudo no eixo do tempo se correlaciona normalmente com o estudo mais amplo da história cultural da(s) comunidade(s) linguística(s), na medida em que o léxico é um dos pontos em que mais claramente se percebe a intimidade das relações entre língua e cultura” (Faraco, 2005, p. 42).

### V. Características semânticas

A semântica trata da significação, sendo abordado o processo gerador de novas significações. Há processos que reduzem o significado da palavra, como a palavra “arreio” que, no português medieval, designava qualquer tipo de enfeite e que hoje designa apenas o conjunto de peças necessárias à montaria de cavalo. E outros que ampliam o significado, como a palavra “revolução”, que, antigamente, designava movimento dos corpos celestes e que, hoje, passou a designar também movimentos sociais no campo semântico da política. (Faraco, 2005).

## VI. Características pragmáticas

A variação pragmática está ligada ao grau de maior ou menor formalidade do ambiente e da intimidade entre os interlocutores, podendo ser utilizada pelo mesmo indivíduo em situações distintas de interação. As expressões “por favor, abram o livro”, “abre o livro logo!” e “vamos abrir o livro, gente” correspondem ao mesmo ato, porém são empregadas em situações diferentes de interação social. Através dessa análise, pode-se constatar que, como afirma Marcos Bagno (1999, p. 47), “não existe nenhuma variedade nacional, regional ou focal que seja intrinsecamente ‘melhor’, ‘mais pura’, ‘mais bonita’, ‘mais correta’ que outra. Toda variedade linguística atende às necessidades da comunidade de seres humanos que a empregam”.

Reforçamos que algumas características da língua portuguesa listados aqui não podem ser aplicadas exatamente da mesma forma à Libras, devido à natureza do canal de vinculação distintos de cada uma dessas línguas. Ou seja, nem sempre é possível se fazer uma comparação imediata, já que uma língua é oral-auditiva e a outra é visuoespacial, mas isso não invalida a legitimidade das línguas de sinais como sistemas linguísticos. E ainda, segundo Quadros e Karnopp (2004, p.97), quando se valoriza L1 do aluno surdo se torna mais fácil a inserção da língua portuguesa e das demais matérias, sendo ela uma das principais disciplina do currículo escolar, pelo seu teor organizador e mediador no desenvolvimento das demais áreas do conhecimento curricular.

Antes de chegarmos a conclusão deste trabalho, ou seja, a escrita e produção de texto de surdos em língua portuguesa, faz-se necessário refletir sobre alguns conceitos e fundamentação de sua L2 – o português. Este como língua não-nativa, usado para fins comunicativos em um determinado país. Pressupõe-se que o falante de uma L2 esteja imerso na cultura do idioma.

Aprender modalidade escrita de sua L2, é condição necessária para se ter acessibilidade no país. Como os documentos oficiais do Brasil, por exemplo, encontram-se escritos na língua oficial, ou seja, na língua portuguesa – a qual não é a língua materna de todos os

brasileiros. Para ter uma maior acessibilidade no Brasil, esses brasileiros precisam ter algum domínio do português.

No Brasil, a Libras é considerada a primeira língua da comunidade surda dos centros urbanos. Por causa de sua condição audiológica, os surdos brasileiros aprendem o português (escrito e/ou oral) como se aprende uma segunda língua. O surdo brasileiro, portanto, é considerado bilíngue. A língua portuguesa, no entanto, nem sempre é vista como segunda língua por alguns surdos, mas como uma língua estrangeira. Sobre essa relação, Gesser (2006, p. 65) levanta uma questão interessante: “[...] o fato de uma língua ser considerada estrangeira não é apenas por ela ser de outro país, mas também por ela ser considerada “como uma língua alheia” pelo falante”.

No caso de muitos surdos, a língua portuguesa é vista como uma língua realmente estrangeira, estranha, que pertence apenas à comunidade ouvinte. Trata-se de uma relação bastante conflituosa que permeia o contato entre essas duas comunidades. No caso das duas surdas desta pesquisa, será visto que, muitas vezes, elas parecem fazer uso da língua portuguesa realmente como uma segunda língua.

### Instrumentos de coleta de dados: questionários

Os instrumentos de coleta utilizados foram: um questionário de sondagem e atividade de produção escrita, propostos pela docente da disciplina de “Leitura e produção de texto” a duas alunas surdas. A seguir, esses instrumentos serão detalhados.

De acordo com Nunan (1992, pag. 145): “(...) o questionário é um instrumento bastante popular de coleta de dados, sendo considerado muito prático para o tratamento dos dados a serem quantificados ou qualificados.”

O objetivo desse questionário foi coletar dados para descrever os sujeitos da pesquisa: aspectos de identificação pessoal da surdez, da aquisição da Libras, das formas de comunicação usadas, escolarização, relação com a família, práticas de leitura e escrita em português.

## QUADRO 2 | Perfil dos sujeitos

Aspectos Sujeitos	Grau de surdez	Origem da surdez	Idade em que aprendeu Libras	Tipos de comunicação que utiliza
1) A	Moderada / profunda	Teve meningite aos 8 anos.	16 anos	Libras, Português Oral, Leitura Labial, Português Escrito.
2) B	Profunda	Surdez hereditária.	16 anos	Libras, Português Escrito, Mímica.
3) C	Severa	Devido ao uso de antibióticos, aos 10 meses de idade.	9 anos	Libras, Português Oral, Português Escrito.
4) D	Profunda	Os pais são primos.	8 anos	Libras, Leitura Labial, Português Escrito, Mímica.

FONTE: os autores (2023).

Em resumo, todos os indivíduos alvo desta pesquisa informaram que adquiriu a Libras fora da idade do período crítico, como apresentou o quadro 2, anteriormente. Além disso, a Libras é a língua com a qual os sujeitos mais se identificam e na qual melhor conseguem se expressar, conforme suas respostas ao questionário de sondagem. E, ainda de acordo com o quadro 2, os tipos de comunicação comuns a todos os sujeitos são por meio da Libras e do português escrito.

Nosso questionário contemplou ainda qual a relação dos sujeitos com a sua L2 por meio da escrita: o estímulo que receberam da família e os gêneros textuais que geralmente leem e escrevem, como trata especificamente o quadro 3 a seguir.

## QUADRO 3 | Relação dos sujeitos com a língua portuguesa

Aspectos Sujeitos	Estímulo da família ao uso do português escrito	Gêneros que lê em Português	Gêneros que escreve em Português
1) A	Não houve estímulo.	e-mail, bilhete, artigo de jornal, quadrinhos, mensagem do Whatsapp, legendas.	e-mail, mensagem de celular, FaceBook, bilhete.

2) B	Sim. A mãe ensinava palavras.	E-mail, bilhete, artigo de jornal, revistas, quadrinho.	E-mail, bilhete, mensagem do Whatsapp, FaceBook.
3) C	Sim. A mãe estimulava a escrita de redações.	e-mail, mensagem do Whatsapp, revista.	Bilhete, e-mail, mensagem do Whatsapp.
4) D	Sim. A mãe ensinava palavras.	Quadrinhos (infância), e-mail, jornal, mensagem do Whatsapp.	E-mail, bilhete, mensagem do Whatsapp.

FONTE: OS AUTORES (2023).

Percebemos, portanto, que a maioria dos sujeitos recebeu estímulo da família para o aprendizado da língua portuguesa escrita, mesmo que esse estímulo tenha se pautado principalmente no ensino de palavras e frases – não de textos. Dentre os gêneros que os sujeitos mais têm contato atualmente, estão os gêneros digitais (*e-mail*, *Facebook* e mensagem do *WhatsApp*). Esses dados foram levados em consideração na análise dos textos autobiográficos escritos pelas alunas.

### Produção autobiográfica

Para essa pesquisa de pós-graduação, coletamos textos autobiográficos escritos em língua portuguesa, nas aulas da disciplina "Leitura e produção de texto", as quais eram ministradas no Instituto brasileiro de pesquisa no ensino superior (IBRAPs). Percebemos, nesse espaço, que os sujeitos alvo desse estudo apresentavam em seus escritos em L2 uma influência direta de sua L1, a Libras, e isso aparecia tanto na transferência de estruturas como no uso de vocábulos. Sendo assim, podemos supor que os textos que serão aqui analisados configuram uma exemplos de interlíngua, ou seja, uma outra "língua" utilizada por aprendizes que não dominam ainda uma língua estrangeira", Schmiedt (2003) e Brochado (2004).

Ainda segundo os mesmos autores, a interlíngua se manifesta quando um aluno está aprendendo uma língua estrangeira e faz simplificações, empréstimos e recriações semânticas e sintáticas, podendo ocorrer quando faz uma tradução literal. Neste caso, podemos, seguramente, considerar aqui como interlíngua os textos

intermediários produzidos pelas alunas surdas ao transferir e fazer interferências entre sua L1 materna e a L2 de contato. Podemos citar ainda:

(...) defende-se a aceitação da interlíngua na escrita do surdo, por ser, resultante do processo de aquisição da escrita por surdos, sendo um processo de aprendizagem relativa às características da surdez e resultante da influência das línguas de contato de duas comunidades, com línguas distintas. (Bentes, 2007, p. 2).

Se faz necessário esclarecermos, neste momento, que não responsabilizamos unicamente a língua de sinais como determinante das características da interlíngua Libras-português dos surdos. As influências tanto da L1 quanto da L2 são inegáveis, assim como em produções de quaisquer sujeitos bilíngues. No entanto, não se pode deixar de reconhecer também nos textos influência do histórico educacional das alunas em seus processos de aquisição da Libras, além da influência familiar e, principalmente, sua relação com as práticas de leitura e escrita ao longo da vida.

Geralmente, a comunidade ouvinte desconhece a escrita do surdo, que é bastante peculiar, e se surpreende ao ler um texto escrito por ele. Isso se deve ao fato de se achar que o surdo também possui o português como única língua, no caso dos brasileiros. Muitos ouvintes desconhecem o fato de que o português, para o surdo, é considerado uma segunda língua. E, além das dificuldades que qualquer falante tem no aprendizado de uma segunda língua, acrescenta-se a isso o fato de que a maioria dos surdos adquire a língua de sinais (L1) tardiamente – o que traz reflexos negativos à aprendizagem da L2. O manejo precário da escrita se evidencia em dificuldades que normalmente os surdos têm, por exemplo, para preencher uma ficha de solicitação de emprego, para seguir instruções escritas, para ler avisos informativos ou preventivos ou para compreender e responder a uma mensagem escrita. Essas situações, os colocam em desvantagem em relação à comunidade ouvinte, na perspectiva de integração social e escolar. Como sustenta Quadros (2004), grande parte dos surdos desconhece o valor e a funcionalidade da escrita, tendo

uma noção muito precária da estrutura, dos conteúdos, das características formais e das convenções dos textos escritos.

Os textos escritos por alunos surdos costumam apresentar, de acordo com Salles *et al.* (2004), enunciados curtos, vocabulário reduzido, ausência de artigos, de preposições, de concordância nominal e verbal, uso reduzido de diferentes tempos verbais, ausência de conectivos (conjunções, pronomes relativos e outros), falta de afixos e verbos de ligação, além de uma suposta colocação aleatória de constituintes na oração.

Os autores reiteram dizendo: “[...] a articulação das propriedades da língua nativa e da língua-alvo dá origem à chamada *interlíngua*. A expectativa é que o aprendiz faça generalizações e ‘crie’ regras, recorrendo a sua capacidade inata e criativa para a aquisição da linguagem” (Salles *et al.*, 2004, p. 121).

Concordamos, portanto, que o surdo escreve, pois, numa interlíngua, combinando características lexicais e gramaticais da língua que está aprendendo com a estrutura da Libras. Por isso, a produção escrita por surdos possui características que dificultam sua interpretação.

No entanto, muitas características que se encontram nas produções dos sujeitos surdos não são exclusivas dessas pessoas. Qualquer sujeito bilíngue (ouvinte ou surdo) pode manifestar influência da L1 na escrita em L2. Como também, apresentar dificuldades na escrita em segunda língua. No caso dos ouvintes, muitas dessas dificuldades advêm do fato de serem duas línguas distintas. No caso dos surdos, a complexidade é um pouco maior, na aprendizagem do português por surdos usuários da Libras devido as diferentes modalidades.

### Procedimentos de análise das produções escritas

Na análise das produções escritas, inicialmente foram usados os seguintes estágios da interlíngua propostos por Brochado (2003). São eles: a) Estágio de interlíngua I – apresenta o texto escrito com estrutura frasal muito semelhante à língua de sinais, tendo poucas

características do português; b) Estágio de interlíngua II – apresenta ora estruturas linguísticas da língua de sinais ora com características gramaticais da frase da língua portuguesa; c) Estágio de interlíngua III – apresenta predominância da gramática da língua portuguesa.

Dessa forma, o estágio I é a fase de conhecimento inicial da estrutura da língua portuguesa, predominando, conseqüentemente, a transferência de saberes da língua de sinais para o texto escrito. O estágio II é intermediário, já que utiliza interferências e transferências de estruturas das duas línguas. E o estágio III predomina formas e estruturas da Língua Portuguesa. Esses estágios serão necessários para identificar a influência da Libras (L1) nos textos escritos em língua portuguesa (L2), como nos trechos em destaques nos quadros 4, 5, 6 e 7 a seguir.

**QUADRO 4** | Trecho de texto autobiográfico

Texto da aluna "A"	Estágios
<p>"Eu como surda sofre sentir passado faltar Inclusão. Tudo pessoa surdo foco inclusão eu acreditar melhor escola bilíngue, bilíngue é escola porque passado inclusão surdo tenho prejuízo aprendendo nada por causa professores não sabem libras, bilíngue tenho dentro primeiro língua brasileira de sinais e segundo língua português professores surdos tenham formação letras libras, pedagogia também ouvintes sabem libras, como é dentro escola bilíngue professor surdo e aluno surdo só básico fundamental 1 até 6 ano."</p>	<p>Estágio de interlíngua III - predominância da gramática da L1, seguido de transferência de saberes da L2 para o texto escrito.</p>

FONTE: os autores (2023).

**QUADRO 5** | Trecho de texto autobiográfico

Texto da aluna "B"	Estágios
<p>"Idade 4 anos minha avó procurou escola muito difícil porque alguns escolas não aceitou por causa a surda. Depois consegui na escola a professora aceitar eu entra aula de sala, mas professora não sabe libras nada como dou ensina de mim, eu estava calada não sabe escreve com palavras nada."</p>	<p>Estágio de interlíngua II – Com estruturas da língua de sinais ora com características gramaticais da frase da língua portuguesa.</p>

FONTE: os autores (2023).

#### QUADRO 6 | Trecho de texto autobiográfico

Texto da aluna "C"	Estágios
"Idade 5 anos ainda procurou minha mãe foi encontrou tem SUVAG, lá não conhecer que SUVAG de dentro professores ouvintes ensina treinamento oral e professores surdos ensina libras tudo aprendendo por isso comunicação família e escola, então meus família estamos felizes eu aprendeu foi começou oral também libras, mas eu interesse mais libras."	Estágio de interlíngua II – apresenta ora estruturas linguísticas da língua de sinais ora com características gramaticais da frase da língua portuguesa;

FONTE: OS AUTORES (2023).

#### QUADRO 7 | Trecho de texto autobiográfico

Texto da aluna "D"	Estágios
"eu criança 10 anos ter professora é surda que dou me ensina eu aprender primeiro língua brasileira de sinais eu começou aprendendo sinal e palavras ainda desenvolvi eu entendi encontrou sinal coisas pronomes e tipos frases em Libras eu já aprendeu tudo sinais e conversamos os surdos me sentido tudo entendeu primeiro língua brasileira de sinais sentido agora pouco prejuízo."	Estágio de interlíngua I e II – Em termos, o estágio I é de conhecimento inicial da estrutura da língua portuguesa, predominando, por conseguinte, a transferência de saberes da língua de sinais marca presença no texto escrito.

FONTE: OS AUTORES (2023).

### Análise global das produções autobiográficas

Nesta seção, será apresentada a análise de trechos das produções textuais das alunas do gênero autobiografia proposto pela professora da disciplina de "Leitura e produção de texto" do curso de licenciatura plena em Pedagogia. Como descrito anteriormente, a análise será baseada nos estágios de interlíngua propostos por Brochado (2003). Faremos uma análise global comparativa, observando o comportamento de cada sujeito alvo da pesquisa, como um todo com relação ao uso das estratégias de comunicação e ao papel da Libras e sua possível interferência na modalidade escrita da língua portuguesa na produção dessa atividade proposta.

A seguir, passa-se propriamente a análise de trechos dos textos das alunas, que foram obtidos nas aulas da disciplina "Leitura e produção de texto" que trabalhou o gênero autobiografia.

O texto da aluna "A" podemos analisar, no total das produções textuais da aluna, que apresenta o estágio I, estágio em que pode ser observada grande interferência da língua de sinais. Predominantemente, há frases, como "Eu como surda sofre sentir passado faltar Inclusão (...). Podemos perceber, nesse trecho, equívocos na ordem frasal e uso indevido dos verbos no infinitivo "sentir" e "faltar", além de falta dos elos coesivos. Mas, em todo caso, é possível recuperar a ordenação das ideias a fim de que a mensagem seja compreendida neste texto e considerá-lo como em um processo de aquisição da estrutura da língua portuguesa.

O texto da aluna "B" poderia estar em um estágio intermediário em que aparecem ora característica da língua de sinais, ora características da língua escrita. As frases parecem justapostas, faltando elos coesivos, como visto nas frases: "(...), mas professor não sabe libras nada como dou ensina de mim (...)". Vemos, neste caso, uma sentença integralmente intermediária entre a primeira e a segunda línguas. Há o uso de pronomes, embora de forma inadequada. Destaca-se, neste caso, o uso da preposição "de" e verbo no passado "dou", ambos inadequadas. Contudo, observa-se o esforço em fazer concordância sintática e quase conseguir realizar construções frasais completas.

O texto da aluna "C", também é exemplo de estágio intermediário entre a L1 e L2. Quanto à interferência da L1, encontramos estrutura sintática bem interessante, com a estratégia de transferência intralinguística. A aluna escreveu "procurou" e "encontrou", temos, neste caso, os verbos no passado, o que poderia ser marcas mais próxima da língua portuguesa. É possível considerar também que neste texto o aluno reproduziu fielmente o texto utilizado em L1 e confirmar que ocorreu uma transferência literal na tradução deste para a escrita em L2.

O texto da aluna "D", há ausência de pontuação, revelando que este sujeito ainda se encontra muito dependente da Libras na escrita de textos. É possível identificar interferências na frase "(...) professora é surda que dou me ensina (...)". Vemos inadequação verbal em "Dou", que pode ter relação com o fato deste informante não ser falante nativo da língua portuguesa. Em suma, o estágio

de interferência linguística demonstra que a aluna tem um conhecimento inicial da estrutura da língua portuguesa, predominando, por conseguinte, a transferência de saberes da língua de sinais marca presença no texto escrito.

Na completude, observamos que os sujeitos em suas produções textuais se sustentam na estrutura de sua língua materna, a Libras, visando suprir suas limitações gramaticais da L2. Vemos também que as alunas entenderam o gênero autobiografia, apesar de problemas de incompletude de frases, uso incorreto de: conjugação dos verbos, colocação pronominal, uso da preposição e artigos, entre outros. Assim sendo, apuramos que os produtores desses textos têm saberes da língua portuguesa, compondo um texto com coerência. Diante disso, concordamos com Quadro e Schimiedt (2006, p. 38) ao dizerem:

[...] Parece já haver consciência por parte da criança para o uso adequado dos mesmos [artigos, preposições e outros termos gramaticais]. A criança parece estar tentando usar os elementos gramaticais do português.

Especificamente quanto ao uso da língua portuguesa pelos sujeitos surdos, esse parece ser um reflexo de sua bilingualidade, ou seja, da sua flexibilidade no uso das línguas que conhece. O sujeito surdo faz uso não só de sua L1, mas também de sua L2 no seu processo de ensino e aprendizagens. Nesse caso, a língua portuguesa não é vista como uma língua estranha, uma língua só dos ouvintes, mas também sua.

De maneira alguma, esta análise esgota os aspectos a serem investigados nas produções dos sujeitos – ricas de outras características a serem exploradas posteriormente em outros estudos.

### Considerações Finais

Por ser este um estudo de caso, nem todas as conclusões aqui apresentadas podem ser generalizadas para outras situações. Seria preciso uma pesquisa com mais sujeitos para se chegar a afirmações mais categóricas. É preciso esclarecer que os aspectos comentados

neste estudo caracterizam o caso, o grupo de sujeitos como um todo. No entanto, nas análises, não deixamos de levar em consideração também a singularidade dos sujeitos, o caminho particular que cada um trilhou no seu processo de desenvolvimento da escrita em L2.

Constatamos que os sujeitos desta pesquisa fizeram uso dos estágios da interlândia e que o fato de algumas das investigadas fazerem uso exclusivamente da sua L1 na sua rotina diária de comunicação é fator relevante para as ocorrências das transferências e interferências linguísticas, que caracterizam a interlândia. Todavia, os esforços impelidos pelo alunado surdo, objetivando superar suas dificuldades na escrita, devem ser considerados no ato avaliativo. Portanto, no tocante a temática aqui desenvolvida, constatamos que a interlândia produzida pelos surdos não pode ser ignorada pelos professores no momento da avaliação de seus textos.

Por conseguinte, a forma com características relativamente semelhantes de escrever, o que se convencionou chamar de interlândia, deveria ser considerada nas avaliações de professores de todas as disciplinas. Isto pode ser uma forma de ação afirmativa: o reconhecimento e a consideração dessa forma de escrever peculiar. Isso porque não se pode mais admitir uma situação de reprovação e de exclusão que por apresentarem características distintas, historicamente, foram considerados como incapazes e até sem linguagem nas escolas, repetindo por anos a fio as mesmas séries iniciais do ensino fundamental.

Esperamos também que este artigo possa contribuir para a destigmatização da escrita em L2, frente a comunidade surda, uma vez que este público a muito desprestigia essa modalidade da língua majoritária. Tal desprestígio, em parte, justifica-se, pois essa comunidade por vezes foi imposta a escrever numa língua com a qual não se identifica culturalmente: a língua da comunidade ouvinte. Além de ter que escrever em uma L2, esta comunidade ainda se depara com um tipo de língua distinto da sua, visto que os sistemas de escrita de sinais ainda não fazem parte do cotidiano dessa comunidade. Por fim, ressaltamos aqui as diferenças e semelhanças existentes entre L1 e L2, a fim de contribuir positivamente no processo

de aquisição da escrita, não só dos surdos envolvidos na pesquisa, mas de toda sua comunidade.

## Referências bibliográficas

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BENTES, J. A. O. A análise epistemológica dos textos escritos dos surdos: uma análise da interlíngua. In: *Anais do IV Congresso brasileiro multidisciplinar de Educação Especial*. Londrina – PR: ABPEE, 2007. V. CD. p. 1-8.

BROCHADO, S. D. A apropriação da escrita por crianças surdas. In: QUADROS, Ronice Muller de (Org.). *Estudos surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

BROCHADO, S. M. D. A. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da Língua de Sinais Brasileira*. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, 2003.

CARVALHO, D. G.; NASCIMENTO, M. *Gramática histórica: segundo grau e vestibulares*. 13. ed. São Paulo: Ática, 1981.

COSTA, M. J. D.; GESSER, A.; VIVIANI, Z. A. *Linguística aplicada ao ensino de línguas*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina/Curso de Licenciatura em Letras/Libras, 2007. Disponível em: <[http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/file.php/118/Texto-base/Linguistica\\_Aplicada\\_18-05-07.pdf](http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/file.php/118/Texto-base/Linguistica_Aplicada_18-05-07.pdf)>. Acesso em: 30 janeiro. 2019.

CUMMINS, J. *Bilingual children's mother tongue: why is it important for education?* Disponível em: <<http://iteachilearn.com/cummins/mother.htm>>. Acesso em: 1º fevereiro. 2019.

FARACO, C. A. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. *Por uma gramática de língua de sinais*. Tempo Brasileiro UFRJ. Rio de Janeiro, 1995.

GESSER, A. *Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a língua brasileira de sinais*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GUARINELLO, A. C. *O papel do outro na escrita dos sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

KARNOPP, L. B. *Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais: estudo longitudinal de uma criança surda*. Tese (Doutorado em Linguística e Letras) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

LANE, H. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Tradução de Cristina Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de (Organizadoras). *Uma escola, duas línguas: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. 4. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

MARQUES, R. R.; OLIVEIRA, J. S. O Fenômeno de Ser Intérprete. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. *Estudos Surdos IV*, p. 394-406. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

MINAYO, M.; DESLANDES, S.; GOMES, O. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

QUADROS, Ronice R. Müller M. (Organizadora). *Estudos Surdos III*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

QUADROS, R. M. & SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para surdos*. Brasília: MEC – SEESP, 2006.

SILVA, I. R. Línguas em contato e em conflito: a trajetória do aluno surdo na escola. In: *Actas/Proceedings II Simpósio Internacional Bilinguismo*, p. 1807- 1813. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/o-interprete-educacional-de-libras-desafios-e-perspectivas/46242#ixzz4vXF22npo>. Acesso em 12 de março de 2019.

SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SALLES, H. M. M. L. et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP, 2004. v.1.

SOUSA, A. N. *A escrita de surdos: uma exploração de textos em português e inglês*. 2005. 20f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Curso de Letras, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

VIEIRA, P. A. *O português como segunda língua: análise da proficiência leitora de surdos cearenses*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa) Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2004.

## 11.

### Tipos de Empréstimos da Libras: Movimentos das Mãos

Myrna Salerno Monteiro

#### Introdução

Segundo Machado (2016), o compêndio Ethnologue<sup>1</sup> relatava existirem 141 línguas de sinais no mundo em 2016. Atualmente, esse número está estimado em cerca de 150 línguas de sinais. No Brasil, a Língua brasileira de sinais (Libras) foi reconhecida pela Lei da Libras (Lei nº 10.436/2002) e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005 como língua oficial das comunidades surdas do Brasil. Esses fatos tiveram consequências importantes ao longo dos anos, dentre as quais destacam-se a crescente produção do conhecimento sobre a surdez, sobre a educação de pessoas da comunidade surda e sobre a estrutura da Libras.

Como em todas as línguas, o estudo da Libras pode ser feito de acordo com seus níveis linguísticos. Os níveis que formam a gramática são o fonológico (quirológia), o morfológico e o sintático. Há também os níveis lexical, que estuda o conjunto de sinais que compõem a língua, o semântico e o pragmático, que analisam os

---

1 Compêndio Ethnologue: <http://www.ethnologue.com/subgroups/sign-langug>

significados das palavras e das frases. Sendo, o primeiro, do ponto de vista do significado linguístico e, o segundo, do ponto de vista do uso prático da língua.

Quando diferentes povos mantêm contato entre si, há uma troca de conhecimento em algum grau que pode ser observada facilmente, por exemplo, em obras de arte, na dança e na tecnologia. O contato com falantes de outras línguas, seja por relações comerciais, políticas ou culturais, gradativamente leva a modificações nas línguas. Machado (2016) nos ensina o seguinte:

As atividades humanas e as mudanças sociais podem provocar a criação de novos léxicos, os chamados neologismos, ou importar de outras línguas palavras que supram a necessidade de expressão, são os chamados empréstimos linguísticos. Estes dois fenômenos podem tanto criar novos sentidos para as palavras como podem gerar mudanças no sentido de palavras já existentes (MACHADO, 2016, p. 32).

A maioria das línguas de sinais está sempre em contato com outras línguas. Como os surdos vivem em uma sociedade majoritariamente ouvinte, o contato é maior com a língua oral local. Mas também há interação com outras línguas de sinais, pois a comunidade surda está em contato com surdos de diferentes partes do mundo, tanto pela internet, como também pela participação em congressos e seminários de valorização das línguas de sinais.

Neste texto, iremos descrever empréstimos linguísticos do português na língua de sinais com especial atenção ao movimento das mãos. Para isso, o texto está dividido em cinco partes: introdução, contato linguístico libras-português, tipos de contato, empréstimos linguísticos de línguas orais para línguas de sinais e considerações finais.

### Contato linguístico Libras-português

Contatos linguísticos acontecem entre falantes ou sinalizantes de línguas diferentes e podem ocorrer em várias situações, por exemplo contatos face a face, contato entre pessoas que circulam entre fronteiras de dois países, falantes ou sinalizantes de línguas

diferentes participantes de congressos, relações de acesso à internet e de rede sociais, tais como Facebook, Instagram.

O contato entre línguas pode ocorrer tanto entre pessoas que falam línguas diferentes, quando se encontram para interagir, como pode ocorrer entre duas línguas usadas por uma pessoa bilíngue.

A Libras, como a maioria das línguas de sinais, é uma língua que está sempre em contato com outras línguas. Como os surdos estão inseridos em uma sociedade de maioria ouvinte, o contato é maior com a língua oral local. Mas também há importantes interações com outras línguas de sinais, como mostra o trabalho de Machado e Quadros (2020), que trata da influência de outras línguas de sinais na Libras.

### Tipos de contato

Para poderem ser estudados com maior precisão, os contatos são classificados em diferentes tipos. Os principais deles são os seguintes:

1. **Interferência linguística:** ocorre quando características de uma língua são usadas ao se falar ou escrever em outra língua;
2. **Alternância de códigos:** acontece quando elementos de duas ou mais línguas aparecem dentro de uma mesma sentença, em uma conversa ou um texto escrito;
3. **Pidgin** é uma forma simples de linguagem usada por pessoas que não têm uma língua natural comum. Sabemos que a comunidade surda é repleta de identidades diversas e que os surdos estão inseridos em uma sociedade de grande maioria ouvinte. Assim, a necessidade de comunicação de um surdo com outra pessoa com quem não possui uma língua em comum é muito recorrente. Dessa forma, cria-se espontaneamente uma linguagem que é possível ser compreendida por ambos. Esse tipo de produção *pidiginizada* costuma ser abordado na comunidade surda como “português sinalizado”;

4. **Crioula:** é uma mistura de duas ou mais línguas. A língua crioula nasce, inicialmente, como Pidgin que, posteriormente, vai se estruturando, resultando em uma nova língua. A Libras, como outras línguas de sinais, possivelmente tenha sofrido um processo crioulização. De fato, quando o Instituto Nacional de Educação de Surdos foi criado, o objetivo era ensinar a língua de sinais francesa. Os alunos surdos, vindos de todos os cantos do Brasil, devem ter trazido consigo línguas de sinais originárias das regiões de onde vieram. Dessa mistura resultou a Libras;
5. **Empréstimos linguísticos:** são palavras que os falantes ou sinalizantes de uma língua incorporam de outra língua.

### Empréstimos linguísticos de línguas orais para línguas de sinais

A seguir, vamos estudar tipos de empréstimos linguísticos observando e classificando os movimentos das mãos. De acordo com Ferreira-Brito (1995), os empréstimos de línguas orais para as línguas de sinais podem ser dos seguintes tipos:

1. Empréstimos lexicais por meio de soletração manual;
2. Empréstimos lexicais por meio de sinais soletrados;
3. Empréstimos por meio de inicialização da Configuração de Mão (CM);
4. Empréstimos de itens lexicais de outras línguas de sinais;
5. Empréstimos de domínio semântico;
6. Empréstimos de ordem fonética.

Abaixo, vamos explicar brevemente cada um deles, mostrando alguns exemplos e os movimentos das mãos.

#### Empréstimos lexicais por meio de soletração manual

O processo de empréstimo linguístico na Libras por meio de soletração manual ocorre quando a datilologia ou soletração manual

é para traduzir um verbete que não existe na Libras, para expressar um novo conceito e/ou para representar nomes próprios, tais como nomes de pessoas, lugares, estabelecimentos comerciais e industriais e marcas de produtos em geral.

Os exemplos abaixo ilustram a soletração do nome de uma pessoa, isto é, de um nome próprio em Português. Note que nomes próprios em Libras podem ser diferentes. Assim, quando uma pessoa quer apresentar alguém a outra pessoa, soletrará seu nome em Português (por exemplo: M-Y-R-N-A). Se a pessoa tiver um nome em Libras, este será articulado juntamente com o nome em Português, como mostram as Figuras 1 e 2.

FIGURA 1 | Apresentação da pessoa



EL@-APRESENTAR-VOCÊ: EL@ SINAL MYRNA.  
FONTE: a autora (2023).

FIGURA 2 | Apresentação com o nome da pessoa



NOME M-Y-R-N-A.  
FONTE: a autora (2023).

### Empréstimos lexicais por meio de sinais soletrados

Na Libras, esse tipo de empréstimo tem uma origem semelhante aos empréstimos lexicais, por meio de soletração manual, pois ocorrem

quando uma palavra da língua oral é soletrada com as mãos por meio do alfabeto manual. A diferença é que, no caso dos sinais soletrados, esse processo levou à criação de um novo sinal devido à evolução diacrônica da soletração, considerando um uso muito frequente do sinal.

Algumas variedades da Libras, como a dos surdos da cidade do Rio de Janeiro, possuem muitos sinais soletrados. Esses sinais em geral mostram um processo de redução fonética, como no exemplo abaixo, em que a soletração completa, N-U-N-C-A se reduz até praticamente restar apenas o movimento das letras N e U, como mostram as figuras 3 e 4.

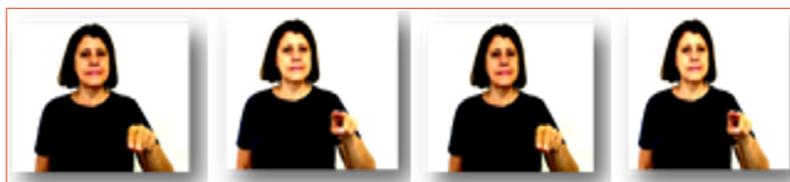
FIGURA 3 | Sinal da palavra “Nunca”



N – U – N – C – A.

FONTE: a autora (2023).

FIGURA 4 | Derivação do encurtamento de uma soletração



NUNCA.

FONTE: a autora (2023).

No exemplo acima, "NU" tornou-se um novo sinal que derivou do encurtamento de uma soletração. Ainda nesse tipo de empréstimo, podem ocorrer diferentes situações como as que vamos descrever a seguir.

## Sinais lexicais

(alfabeto manual que se transformam em sinais soletrados)

Na língua de sinais há muitas palavras que anteriormente não possuíam sinais propriamente ditos e eram soletradas. Devido à transformação que sofreram ao longo do tempo, tornaram-se sinais próprios da Libras e atualmente fazem parte bem integrada da língua.

Para estudar esses sinais, devemos focalizar nos movimentos dos sinais e não nas letras individuais como se esses sinais fossem palavras do português. Uma estratégia inadequada seria tentar “ler” o sinal soletrado como uma sequência de letras do alfabeto manual. O sinal pode ser uma sequência de letras que não fazem sentido em português. Vejamos alguns exemplos:

- **Exemplo 1:** o sinal feito não contém todas as letras da palavra (por exemplo, sinal para a palavra “pai” é “P-I”).

Alfabeto Manual	Sinais Soletrados (ss)
P-A-I	P-I

- **Exemplo 2:** o sinal contém letras que não constam da palavra em português (por exemplo, o sinal para “nunca mais” é “NN-Y-S”).

Alfabeto Manual	Sinais Soletrados (ss)
N-U-N-C-A M-A-I-S	NN-Y-S

- **Exemplo 3:** o sinal pode conter uma configuração da mão (CM) que não corresponde a nenhuma letra do alfabeto manual (por exemplo, “chuchu” que é feito com o polegar, o indicador e o médio).

Alfabeto Manual	Sinais Soletrados (ss)
C-H-U-C-H-U	CP-U- CP-U

Também podemos analisar os empréstimos sob o ponto de vista dos movimentos. Basicamente, há dois tipos de movimentos:

I. **Movimento Interno:** é um movimento envolvendo somente os dedos. Podem ser de dois tipos:

a) **fechamento** – Neste caso, a mão termina em alguma forma compacta, como as CMS: A, S, E, I, O. Exemplos: A-T-A; M-A-S; MÃ-E; P-I ; B-O-B-O (os sinais ss-A-T-A; ss-M-A-S; ss-MA-E; ss-P-I, ss-B-O-B-O, apresentam uma sequência: abertura e fechamento).

b) **abertura** – Neste caso, a mão termina em alguma forma com dedos estendidos como as CMS: B, C, D, F, G, H, L, T. Exemplos: B-B (Banco do Brasil); B-M-G (Banco de Minas Gerais).

Muitos sinais soletrados são sequências de fechamentos e aberturas. Por exemplo, o sinal ss-CLARO tem dois fechamentos: C L A e R fechando para O. Outro sinal também pode ser feito virando a mão no pulso para CL, e a palma para dentro.

Alfabeto Manual	Sinais Soletrados (ss)
C-L-A-R-O	CLA_RO
C-L-A-R-O	C-L (virando a mão)

II. **Movimento externo:** as CMs compactas, apesar de serem poucas, incluem letras que aparecem com frequência. Elas dividem-se em quatro tipos:

a) **Flexão** – Consiste em o dobramento do pulso, como no sinal SS-BEM

Alfabeto Manual	Sinais Soletrados (ss)
B-E-M	B-E-M (movimento para baixo)

b) **Rotação** – Consiste na viração do pulso, como no sinal SS-ALHO

Alfabeto Manual	Sinais Soletrados (ss)
A-L-H-O	A-KO

c) **Translação** – Consiste em um movimento da mão toda em um plano (fazendo ou um arco ou uma linha reta) como no sinal ss-CARRO

Alfabeto Manual	Sinais Soletrados (ss)
C-A-R-R-O	CA-RRO

d) **Trêmulo** – O trêmulo resulta da repetição rápida e reduzida de uma flexão ou rotação, o sinal ss-MARÇO

Alfabeto Manual	Sinais Soletrados (ss)
M-A-R-Ç-O	MAR-ÇO

É importante destacar que as combinações dos movimentos podem ser realizadas simultaneamente.

Além disso, alguns sinais envolvem combinações de movimentos externos, como o sinal ss-FELIZ, que inclui um trêmulo em uma translação vertical para baixo. Outros sinais envolvem uma combinação de movimento interno e movimento externo como ss-FORÇA, que inclui um fechamento da mão feito em uma translação horizontal para fora, com um trêmulo.

Alfabeto Manual	Sinais Soletrados (ss)
F-E-L-I-Z	FE-LZ (movimento para baixo)
F-O-R-Ç-A	FO-RÇA (trêmulo)

Enfim, os sinais soletrados, tanto quanto outros sinais, são configurações das mãos movendo-se no espaço. Abaixo apresentamos uma tabela com tipos de movimentos dos sinais soletrados:

**QUADRO 1** | Tabela com tipos de movimentos dos Sinais Soletrados (ss)

ABREVIADOS	TRÊMULOS	ROTAÇÃO	TRANSLAÇÃO	FECHAMENTO	PARA TRÁS	PARA FRENTE	PARA CIMA	PARA BAIXO
AVENIDA (AV)	AÇAI	ACHO/A	ABRIL	QUEM	EX	PIOR	OK	PAZ
CAXIAS (CX)	FORÇA	ALHO	SAL	ANO	FAX	VOU	SHOW	PIZZA
CD	MARÇO	AR	UTIL	BEM	VELOX	ODIO		FELIZ
DISTRITO FEDERAL (DF)	MOÇA	BAR	OI	FIM	LIXO	AZUL		LUZ
IMPOSTO DE RENDA (IR)	PRAÇA	CHATO	GOL	ALUNO				
LÉSBICA (LS)	RAÇA	AH! AH! AH!	REAL	ODIO				

MÃE		CHOPP	MAL	ANO/S				
MAS		CUNHADO	OSSO	BANCO				
NUNCA		CHUCHU	ILEGAL	BABACA				
NUNCA MAIS		ILHA	SI	BOBO				
NUNCA VI		JULHO	VAI	BOMBOM				
PAI		FICHA	TDD	CEDO				
NOVA IGUAÇU		MAU		COCA				
SIM		OU		OVO				
REAIS (R\$)		OURO		VOVÔ/VOVÓ				
		MILHO						
		CHÁ						
		SOGRO						

FONTE: a autora (2023).

## Empréstimos por meio de inicialização da Configuração de Mão (CM)

### a) Inicialização da CM

Esse tipo envolve a utilização de uma configuração de mão que corresponde, no alfabeto manual, à primeira letra da palavra correspondente em português. Por exemplo, os sinais correspondentes às palavras IMPORTANTE e PROFESSOR envolvem, respectivamente, a configuração de mão em I e P, como mostram as figuras 5 e 6.

FIGURA 5 | Sinal IMPORTANTE



IMPORTANTE.

FONTE: a autora (2023).

FIGURA 6 | Sinal PROFESSOR

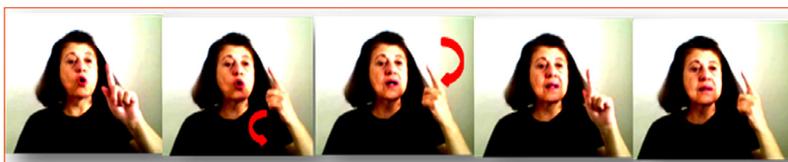


PROFESSOR.

FONTE: a autora (2023).

No exemplo abaixo, a configuração de mão é representada pela letra inicial correspondente à palavra em português (GOIÁS > CM = G) conforme Figura 7.

FIGURA 7 | Sinal de Goiás

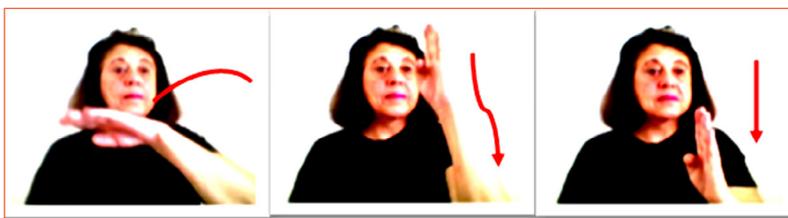


GOIÁS.

FONTE: a autora (2023).

Segundo Brito, há também o empréstimo de itens lexicais, como nos exemplos dos sinais correspondentes a BRASIL e COPO das Figuras 8 e 9.

FIGURA 8 | Sinal do Brasil



BRASIL.

FONTE: a autora (2023).

FIGURA 9 | Sinal de Copo



COPO.

FONTE: a autora (2023).

Abaixo apresentamos a tabela de mais exemplos de sinais lexicais representadas pelas letras iniciais com uma mão ou com as duas mãos.

TABELA 1 | Exemplos de sinais lexicais representados pelas letras iniciais

1. <u>D</u> ICIONÁRIO	- com a letra D
2. <u>E</u> STRUTURA	- com a letra E
3. <u>M</u> ESTRADO	- com a letra M
4. <u>R</u> ODOVIARIA	- com a letra R
5. <u>V</u> INHO	- com a letra V
6. <u>C</u> ÉU	- com a letra C (duas mãos)
7. <u>É</u> TICA	- com a letra E (duas mãos)
8. <u>F</u> AMILIA	- com a letra F (duas mãos)
9. <u>P</u> OVO	- com a letra P (duas mãos)
10. <u>S</u> EMINÁRIO	- com a letra S (duas mãos)

FONTE: a autora (2023).

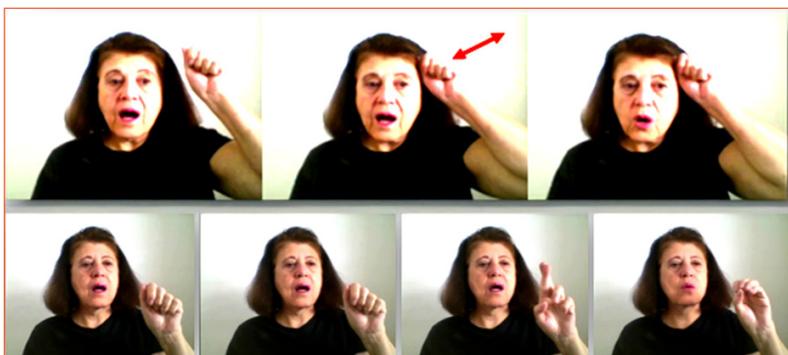
### b) Inicialização das letras de nomes de pessoas:

Em geral, no Brasil, a comunidade surda cria sinais para dar nomes para cada pessoa por meio de alguma característica própria da pessoa. Entretanto, em alguns casos, os sinais usados no Brasil são iguais aos sinais dos nomes vindos da cultura americana, que utiliza a inicialização, como nas Figuras 10, 11 e 12.

- **Exemplo 1:** AAARON (americano) tocando no lado da testa e nome A-A-R-O-N.

- **Exemplo 2:** ELAINE com a letra E, tocando a mão no lado da bochecha nome E-L-A-I-N-E,
- **Exemplo 3:** LUCIANE, mover a mão no espaço neutro dando voltas com a letra L.

FIGURA 10 | Sinal de Batismo e soletração: Aaron



AARON.

FONTE: a autora (2023).

FIGURA 11 | Sinal de Batismo e soletração: Elaine



ELAINE.

FONTE: a autora (2023).

FIGURA 12 | Sinal de Batismo e soletração: Luciane



LUCIANE.

FONTE: a autora (2023).

A tabela abaixo apresenta mais exemplos.

TABELA 2 | Mais exemplos de sinais que utilizam a inicialização

SINAIS DE NOME	NOME DAS PESSOAS
com a letra A	<u>A</u> -N-D-R-E-S-S-A
com a letra B	<u>B</u> -E-A-T-R-I-Z
com a letra C	<u>C</u> -A-R-O-L-I-N-A
com a letra D	<u>D</u> -I-A-N-A
com a letra F	<u>F</u> -E-R-N-A-N-D-A

FONTE: a autora (2023).

## Empréstimos de itens lexicais de outras línguas

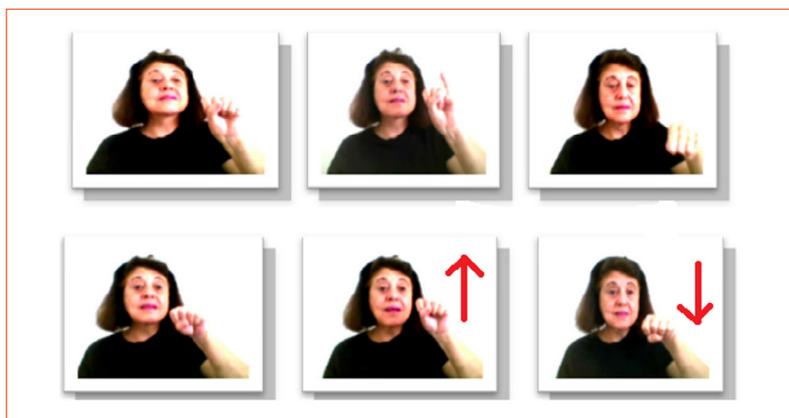
Referem-se a sinais cuja origem é um sinal em outra língua, geralmente um sinal de mesmo valor semântico, como nos sinais para:

- ANO, em que é usado um sinal da ASL (*American Sign Language*);
- VERMELHO, um sinal da LSF (*Langue des Signes Française*).

Atualmente, muitos surdos brasileiros estão usando com frequência empréstimos de sinais da ASL que correspondem, no Brasil, a sinais que já existem em Libras. Por deixarem de ser usados, os sinais da Libras estão desaparecendo. Veja os exemplos dos sinais

SIM e NÃO, mostrados nas Figuras 13 e 14, em Libras na primeira linha e em ASL na segunda linha.

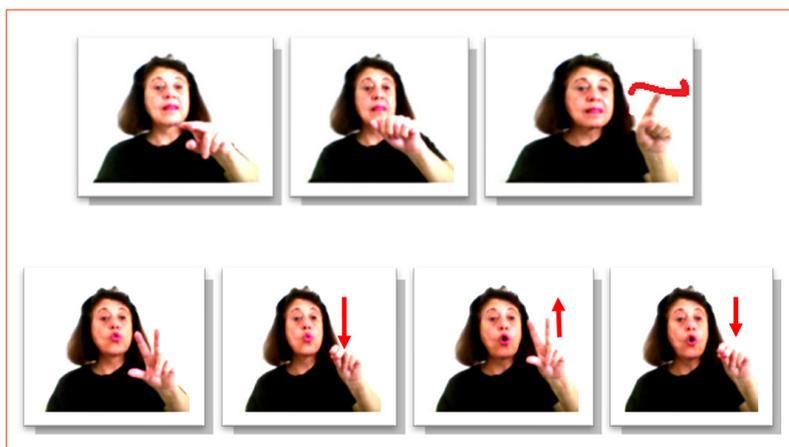
FIGURA 13 | Sinal de Sim



SIM/YES.

FONTE: a autora (2023).

FIGURA 14 | Sinal de Não



NÃO/NON/NOT.

FONTE: a autora (2023).

A tabela abaixo mostra mais exemplos.

TABELA 3 | Empréstimos da ASL de sinais que já existem em Libras

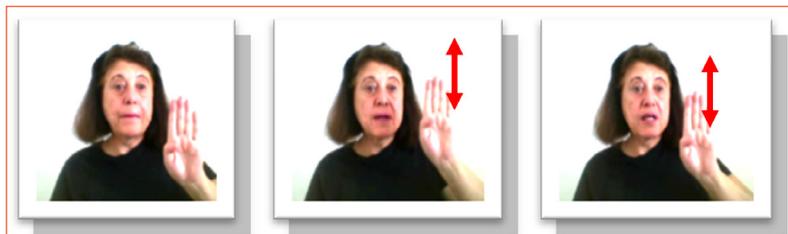
LIBRAS	ASL
EU AMO VOCÊ	I LOVE YOU
FALECER	TO PASS AWAY / DECEASE
NASCER	BORN
INFORMAÇÃO	INFORMATION
MELHOR	BEST

FONTE: a autora (2023).

### Empréstimos de domínio semântico

De acordo com Ferreira-Brito (1995 p.23), esses empréstimos são identificados na maioria dos sinais referentes a cores, como nas figuras 15 e 16.

FIGURA 15 | Sinal de Bege



BEGE.

FONTE: a autora (2023).

FIGURA 16 | Sinal de Cinza



CINZA.

FONTE: a autora (2023).

Abaixo, apresentamos uma tabela com mais exemplos.

TABELA 4 | Mais exemplos de empréstimos relacionados às cores

LILAS	Com a letra L
MARRON	com a letra M
ROXO	com a letra R
VERDE (RJ)	com a letra V

FONTE: a autora (2023).

### Empréstimos de ordem fonética

De acordo com Felipe (2013), os empréstimos de ordem fonética são obtidos pela tentativa de representação visual do som que constitui a palavra em português, tal como são percebidas pelo surdo.

Esses empréstimos são observados em expressões faciais junto com a articulação pela boca, ou seja, a imagem visual da palavra que é uma articulação da boca com base na pronúncia da palavra de uma língua oral auditiva, mas que se articula de maneira peculiar, não representando, de fato, a prolação da palavra de uma língua oral-auditiva.

Esses empréstimos ocorrem com frequência em perguntas, como mostram os exemplos: COMO (CM), PRA QUÊ (PQ), QUAL (QU).

FIGURA 17 | Exemplos de empréstimos de ordem fonética



FONTE: Felipe (2013).

## Considerações finais

Esta pesquisa levou em consideração os empréstimos linguísticos realizados do português para a Libras, com o objetivo de observar os movimentos das mãos nos vários tipos de empréstimos.

Os empréstimos linguísticos são espontâneos, consolidam-se com o passar do tempo por meio do contato com outras línguas, e são suscetíveis a muitos tipos de influências. Como todas as línguas, a Libras não é estática e está em constante mudança.

O conhecimento sobre empréstimos linguísticos é uma parte importante do conhecimento da Libras, e contribui para a valorização da língua de sinais.

Os estudos feitos por vários pesquisadores da área permitem que se articulem ideias e informações fundamentais para a melhoria do aprendizado da Libras, para a valorização da cultura surda e para representatividade de cidadãos surdos brasileiros.

## Referências bibliográficas

CORDEIRO, R. A. A. *Processos fonético-fonológicos em sinais datilológicos da Libras*. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. *Representações Lexicais da Língua de Sinais Brasileira. Uma Proposta Lexicográfica*. Tese (doutorado) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

FELIPE, T. A. O discurso verbo-visual na língua brasileira de sinais. *Bakhtiniana*. São Paulo, v. 8, n.2, p. 67-89, 2013.

FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática da língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1995.

MCCLEARY, L. *Sociolinguística*. Curso de licenciatura Letras-Libras. Modalidade a Distância. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. *Língua Brasileira de Sinais: estudos linguísticos*. Porto Alegre, 2004.

MACHADO, R. N. *Empréstimos linguísticos na Libras: Primeira turma do curso da Letras-Libras da UFSC*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MACHADO, R. N.; QUADROS, R. M. Contato linguístico em Libras: um estudo descritivo da influência de outras línguas de sinais na Libras. *Revista Linguística*. Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 170-197, 2020.

MONTEIRO, M. S. *Interferência do português na análise gramatical em Libras: o caso das preposições*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

NASCIMENTO, C. B. *Empréstimos linguísticos do português na língua brasileira de sinais – LSB: Línguas em Contato*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

## Sobre as autoras e os autores

### Ana Regina e Souza Campello

*anacampelloines@gmail.com*

Doutora e professora do DESU / INES

Professora das 3 pós-graduações: PPGEB (DESU/INES), CMPDI (UFF)  
e PHCTIn (UFF)

### Luciane Rangel Rodrigues

*lucianerangel.uff@gmail.com*

Docente assistente de departamento de letras de UFRRJ

Doutora em Tecnologia, ciências e inclusão na UFF

### Vanessa Alves de Sousa Lesser

*vanessalessers@ines.gov.br*

Mestra e professora do INES

### Indira Simionatto Stedile Assis Moura

*indirastedile@unir.br*

Doutoranda em Linguística

Mestrado em Letras

Professora de Libras

Departamento de Libras

Universidade Federal de Rondônia, UNIR

**Cristiane Araújo de Britto**

*magakika@gmail.com*

Prof esp. bilíngue

Formada Letras Libras – UFRN

Assistente Administrativo na escola

**Francisco José dos Santos Neto**

*fcojosenatal@gmail.com*

Especialista em Libras

Professor de Libras

Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte

Escola Estadual Presidente Café Filho

**Juliana Alves da Fonseca**

*jullyinhaalves@gmail.com*

Professora de Libras

Escola estadual Regulo Tinoco, Escola Municipal João XXIII

**Adriana Moreira de Souza Corrêa**

*adriana.moreira@professor.ufcg.edu.br*

Professora Assistente, Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, UFCG

**José Arnor de Lima Júnior**

*josearnor.lima@ufpe.br*

Mestre em Educação da UFPE, Professor Assistente, Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação, Universidade Federal do Pernambuco, UFPE

**Débora Gonçalves Ribeiro Dias**

*debbyrybeiro@gmail.com*

Doutora e Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Departamento de DACHS  
Doutora em Educação Especial (UFSCar)

**Joyce Bruna da Silva**

*joyce.brunas@ufpe.br*

Graduação em Licenciatura em História, departamento de História,  
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

**Sédina dos Santos Jales Ferreira**

*sedina.jales@ufrn.br*

Mestre profissional em Educação Especial e docente  
Centro de Educação, CE  
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação – DFPE  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

**Simone Patrícia Soares de Souza**

*simone.patricia.soares@ufrn.br*

Mestre Profissional em Educação Especial  
Docente do Departamento de Letras, Centro de Ciências Humanas  
Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
– UFRN

**Laralis Nunes de Sousa Oliveira**

*laralis.ufrn@gmail.com*

Doutora em Estudos da Linguagem  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA  
Departamento de Letras – DLET

### Myrna Salerno Monteiro

*myrna.salerno@letras.ufrj.br*

Mestra em linguística, aposentada em 2024; (ex-docente de assistente em Libras) do depto de Letras Libras, UFRJ/RJ

### Nahla Yatim

*nahlayatim@gmail.com*

Doutoranda em Sociedade, Cultura e Fronteiras na UNIOESTE.

Mestra em Estudos da Tradução na UFSC

### Erliandro Felix Silva

*felix.silva@ifsp.edu.br*

Assistente de Aluno | Técnico Administrativo em Educação – IFSP

Doutorando em Ciências Humanas e Sociais – UFABC

### Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz

*osilene@ines.gov.br*

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP)

Professora Adjunta do Departamento de Educação Superior -

Instituto Nacional de Educação de Surdos DESU/INES

### Thiago Cezar de Araújo Aquino

*thiago.aquino@ufpe.br*

Tradutor Intérprete de Linguagem de Sinais, Centro de Artes e

Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, UFPE

**Roberto Carlos Silva dos Santos**

*Roberto.cssantos@ufpe.br*

Professor, Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, SEE-PE

**Lindilene Maria da oliveira**

*lindilene.oliveira@ufpe.br*

Professora do curso Letras Libras – adjunta da UFPE

Mestra e doutoranda em linguística pelo programa de pós-graduação em Letras da UFPE

**Leandra Raposo da Rocha**

*leandrarocha43@yahoo.com.br*

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Unyleya.

Professora Adjunta de educação infantil da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

**Valquíria Ferreira Ribeiro**

*vfrval@gmail.com*

Professora de Libras no Museu de Arte do Rio de Janeiro

**Girlaine Felisberto de Caldas Aguiar**

*girlaine.felisberto@professor.ufcg.edu.br*

Doutora e Professora, Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

**Título** Visibilidade da Libras:  
reconhecimento, negociação  
e organizações Surdas

**Organização** Ana Regina Souza Campello  
José Arnor de Lima Junior

**Formato** *E-book* (PDF)

**Tipografia** Tisa Pro (texto), Apparat (títulos)

**Desenvolvimento** Editora UFPE



Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 | Várzea, Recife-PE  
CEP: 50740-530 | Fone: (81) 2126.8397  
editora@ufpe.br | editora.ufpe.br



**PROGRAD**  
PRÓ-REITORIA  
DE GRADUAÇÃO