



A SURDEZ E A LIBRAS NO CENÁRIO INVESTIGATIVO-CIENTÍFICO

CONTRIBUIÇÕES ACADÊMICAS

**TULIO ADRIANO M. ALVES GONTIJO
LUCAS EDUARDO MARQUES-SANTOS
THÁBIO DE ALMEIDA SILVA
NILSA TAUMATURGO SÁ DE SOUZA
JÉSSICA RABELO NASCIMENTO
FRANCIELE DE JESUS FERREIRA LEITE
JOSE MARCOS ROSENDO DE SOUZA
ROSA CAROLINA SILVA DE GOUVEIA
(ORGANIZADORES)**



S961

A Surdez e a Libras no Cenário Investigativo-Científico: Contribuições Acadêmicas /
Organizadores: Túlio Gontijo, Lucas Eduardo Marques-Santos, Thábio de Almeida
Silva, Nilda Taumaturgo Sá de Souza, Jéssica Rabelo Nascimento, Franciele de
Jesus Ferreira Leite, José Marcos Rosendo de Souza, Rosa Carolina Silva de Gouveia.
Cuiabá-MT: Guará Editora, 2025.

ISBN 978-65-987228-6-9

1. Surdez. 2. Libras. I. Gontijo, Túlio. II. Marques-Santos, Lucas E. III. Silva,
Thábio A. IV. Souza, Nilda Taumaturgo S. V. Nascimento, Jéssica R. VI. Leite,
Franciele J. F. VII. Souza, José Marcos R. VIII. Gouveia, Rosa Carolina S.

CDU 376:81'221.24

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Douglas Rios (CRB1/1610)

Todos os direitos desta edição pertencem exclusivamente aos organizadores e a Guará Editora.

É proibida a reprodução, no todo ou em parte, em qualquer tipo de mídia,
sem autorização prévia por escrito da Editora.

Qualquer violação estará sujeita às sanções previstas em lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões expressas nesta obra.

A SURDEZ E A LIBRAS NO CENÁRIO INVESTIGATIVO-CIENTÍFICO

CONTRIBUIÇÕES ACADÊMICAS

**TULIO ADRIANO M. ALVES GONTIJO
LUCAS EDUARDO MARQUES-SANTOS
THÁBIO DE ALMEIDA SILVA
NILSA TAUMATURGO SÁ DE SOUZA
JÉSSICA RABELO NASCIMENTO
FRANCIELE DE JESUS FERREIRA LEITE
JOSE MARCOS ROSENDO DE SOUZA
ROSA CAROLINA SILVA DE GOUVEIA
(ORGANIZADORES)**

Copyright © do texto 2025: Dos organizadores

Copyright © da edição 2025: Guará Editora

Coordenação Editorial: Guará Editora

Revisão: Caroline Pereira de Oliveira

Editoração: Gatil Comunicação & Marketing

Conselho Editorial

Dra. Taciana Mirna Sambrano (UFMT/IFMT)

Dra. Alexcina Oliveira Cirne (Unicap)

Dra. Jussivania de Carvalho Vieira Batista Pereira (UFMT/Seduc MT)

Dra. Mairy Aparecida Pereira Soares Ribeiro (UniGoiás/ Seduc GO)

Dr. Jonatan Costa Gomes (ICEC)

Ma. Érica do Socorro Barbosa Reis (UFPA)

Dra. Solange Maria de Barros (UFMT)

Dr. Antonio Henrique Coutelo de Moraes (UFR)

Dra. Sônia Marta de Oliveira (PUC Minas/ SGO-PBH)

Dra. Rosaline Rocha Lunardi (UFMT)

Dr. Fábio Henrique Baia (UniRV)

Dra. Hélia Vannucchi de Almeida Santos (UFMT)

Ma. Jessica da Graça Bastos Borges (UFMT)

Dra. Izabelly Correia dos Santos Brayner (UPE)

Dr. Jackson Antônio Lamounier Camargos Resende (UFMT)

Ms. Douglas de Farias Rios (UNIVAG)



GUARÁ EDITORA

www.guaraeditora.com.br/

[contato@guaraeditora.com.br](mailto: contato@guaraeditora.com.br)

WhatsApp (64) 99604-0121

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
CONTRIBUIÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ-UFJ	
1. Pensamento, linguagem, surdez e conteúdo escolar	17
<i>Victória Hidalgo Pedroni</i>	
2. Figuras de linguagem no ensino para surdos: uma abordagem inclusiva	29
<i>Thábio de Almeida Silva</i>	
<i>Ana Carolina Oliveira Silva</i>	
<i>Fabiana Moura de Lima</i>	
<i>Patrícia Sousa da Silva</i>	
3. História da educação de surdos: perspectiva do intérprete de Libras	43
<i>Angelita Barbosa Martins</i>	
4. A educação do estudante surdo no mundo moderno	55
<i>Flávia Ferreira Rodrigues</i>	
<i>Vanderlei Balbino da Costa</i>	
CONTRIBUIÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO-UFCAT	
5. O direito à informação e o protagonismo surdo - uma análise do telejornalismo brasileiro	77
<i>Maria Eduarda Furtado Borges</i>	
<i>João Victor Luiz</i>	
<i>Kassia Mariano de Souza</i>	
6. Literatura surda, o que é isso? Cultura e identidade de um povo em produções brasileiras	95
<i>Juliana Cassemiro de Souza</i>	
<i>Lucas Silvério Martins</i>	
<i>Lucas Eduardo Marques-Santos</i>	
7. Surdez, Libras e saúde - revisão integrativa acerca da assistência em saúde às pessoas surdas no Brasil	119
<i>João Victor Luiz</i>	
<i>Maria Eduarda Furtado Borges</i>	
<i>Kassia Mariano de Souza</i>	

CONTRIBUIÇÕES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ-UECE

8. A Libras nas licenciaturas da Universidade Federal do Ceará em 2025 **143**

Renan da Rocha Barbosa da Silva

Franciele de Jesus Ferreira Leite

9. O arquivo foucaultiano e suas contribuições na análise das constituições de verdade sobre o surdo **157**

Francisco Eurimar da Silva

10. Nos territórios da produção literária de surdos **169**

José Marcos Rosendo de Souza

Rapahel Lucas da Silva Carvalho

Thalia Rodrigues de Castro Santiago

Sarah Maria Forte Diogo

11. Implicações do bilinguismo nas políticas educacionais para surdos na perspectiva da superação dos discursos capacitistas **183**

João Paulo de Sena Brito

Michelle Silva Maia

José Marcos Rosendo de Souza

Izaías Serafim de Lima Neto

12. A relevância da aplicabilidade da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na formação médica **199**

Larissa Rodrigues Carvalho

Raissa Samara Mota Cassemiro

Franciele Leite

Sheila Márcia de Araújo Fontenele Fortaleza

13. Metodologias de ensino da Língua Ucraniana de Sinais aplicadas à Libras no contexto da educação infantil **213**

João Marcos Brandet

Soliane Moreira

14. A disciplina de Libras dentro das licenciaturas da UECE em 2025 **227**

Vanessa Germania Almeida da Silva

Franciele de Jesus Ferreira Leite

CONTRIBUIÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO-UFMT

- 15. Tradução/interpretação em língua de sinais/língua portuguesa a partir de uma concepção dialógica** **243**
Nilda Taumaturgo de Sá de Souza
Tulio Adriano Marques Alves Gontijo
Solange Maria de Barros
- 16. Educação de surdos no Brasil - avanços legais e desafios** **259**
Gustavo dos Santos Paes
- 17. O uso de aplicativos como recurso na interação e mediação em Libras** **283**
Rosa Carolina Silva de Gouveia
Juliana Freitag Schweikart
- 18. Relato de experiência no ensino de Libras no presencial e EAD em três instituições universitárias - UFMT, UFMS e UPE** **303**
Jéssica Rabelo Nascimento
Magno Pinheiro de Almeida
Francylla Karla da Silva Fernandes
- 19. Variação linguística - Covid, Libras e rede social** **319**
Rogério Vicente Ferreira
- 20. Panorama das expressões e marcas não manuais na Libras** **339**
Josué Shimabuko da Silveira Junior



APRESENTAÇÃO

A obra **A Surdez e a Libras no Cenário Investigativo-Científico: Contribuições Acadêmicas** integra uma coletânea criada em 2021, reunindo textos sobre educação de surdos, estudos da tradução, Libras, cultura e identidades surdas, produzidos por instituições de ensino superior. O primeiro volume apresentou contribuições da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), enquanto o segundo destaca pesquisas do Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG). Em 2025, foi lançado o terceiro volume com produções da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atualmente, estão em organização mais três edições, além desta obra que compila textos de quatro renomadas instituições.

O primeiro eixo compõe pesquisas da **UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ**, que até o ano de 2019 era um dos campi da Universidade Federal de Goiás -UFG. A UFJ realiza pesquisas na área dos estudos surdos tanto nos cursos de Letras, quanto também no curso de Pedagogia e em Programas de Pós-Graduação. A organização dos textos da instituição ficaram sob a responsabilidade dos docentes Dr. Túlio Adriano M. Alves Gontijo e Doutorando Thábio de Almeida Silva.

No primeiro capítulo deste eixo, intitulado **Pensamento, Linguagem, Surdez e Conteúdo Escolar**, a autora Victória Hidalgo Pedroni apresenta reflexões fundamentais sobre a importância de articular os conteúdos escolares com o universo cultural surdo. Sua proposta enfatiza como essa integração é crucial para o processo de formação e desenvolvimento tanto da linguagem quanto do pensamento de pessoas surdas usuárias de língua de sinais que assumiram uma identidade surda.

O capítulo **Figuras de Linguagem no Ensino para Surdos: Uma Abordagem Inclusiva**, objetivou criar um ambiente de aprendizagem mais acessível para alunos surdos, desenvolvendo aulas adequadas que proporcionam um aprendizado teórico e prático por meio de materiais visuais planejados. Na pesquisa, os autores elaboraram quinze vídeos-teatro para representar metáforas comuns da Língua Portuguesa em nosso cotidiano.

O texto **História da Educação de Surdos: Perspectiva do Intérprete de Libras**, capítulo três, analisa a história da educação de surdos e o seu processo de ensino-aprendizagem, em uma perspectiva inclusiva, descrevendo a importância da Língua Brasileira de Sinais e do profissional tradutor intérprete de Libras no desenvolvimento educacional e social dos alunos surdos.

O último texto deste eixo, **A Educação do Estudante Surdo no Mundo Moderno**, de autoria de Flávia Ferreira Rodrigues e Vanderlei Balbino da Costa realiza uma contextualização histórica dos principais acontecimentos ocorridos a cerca da educação de surdos desde a Idade Média e apresentando as principais metodologias usadas na educação dos surdos.

O segundo Eixo do Livro apresenta as contribuições da **UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO**, também antigo campus da Universidade Federal de Goiás, desmembrado em 2018. A organização dos textos da UFCat ficaram sob a responsabilidade do tradutor intérprete e coordenador do Núcleo de Acessibilidade, Dr. Lucas Eduardo Marques-Santos. A seguir apresentamos os textos que compõem este eixo.

O primeiro estudo desse eixo, intitulado **O Direito à Informação e o Protagonismo Surdo: Uma Análise do Telejornalismo Brasileiro**, faz uma reflexão acerca do protagonismo das pessoas surdas em entrevistas, cujas pautas abordam questões pertinentes à comunidade surda, exibidas por telejornais brasileiros. Além disso, o estudo discutiu a oferta da acessibilidade comunicacional nos telejornais de emissoras de TV aberta no Brasil.

Já a pesquisa realizada pela autora surda Juliana Cassemiro de Souza, pelo professor orientador Lucas Silvério Martins e o TILSP Lucas Eduardo Marques-Santos, com o título **Literatura Surda, o que é isso? Cultura e Identidade de um Povo em Produções Brasileiras** buscou compreender a caracterização da denominada “Literatura Surda”. Segundo o estudo, a literatura é um registro valioso das diferenças existentes entre surdos e ouvintes possibilitando abrir uma nova janela de oportunidades pautada na diferença para ampliar a compreensão do outro e de sua cultura.

Por fim, o capítulo sete, **Surdez, Libras e Saúde: Revisão Integrativa Acerca da Assistência em Saúde às Pessoas Surdas no Brasil**, realizou uma revisão integrativa a partir da produção científica e acadêmica publicada sobre a assistência à saúde para pessoas surdas, com ênfase nos desafios de comunicação e o acesso aos serviços de saúde.

O terceiro eixo reúne contribuições da **UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**, apresentando sete pesquisas desenvolvidas por acadêmicos e servidores da instituição. A curadoria e organização desta seção ficaram a cargo da Doutoranda Franciele de Jesus Ferreira Leite e do Dr. José Marcos Rosendo de Souza. Os trabalhos aqui compilados estabelecem um diálogo fundamental com as questões da inserção da Libras no contexto do ensino superior, abordando tanto aspectos teóricos quanto práticos dessa temática.

O capítulo **A Libras nas Licenciaturas da Universidade Federal do Ceará em 2025** realizou um levantamento acerca da realidade das disciplinas de Libras dentro das graduações em licenciaturas da Universidade Federal do Ceará – UFC. O objetivo do texto foi refletir sobre as novas possibilidades voltadas para essas disciplinas e como as relações de poder definem o currículo.

O Arquivo Foucaultiano e suas Contribuições na Análise das Constituições de Verdade sobre o Surdo é o capítulo apresentado pelo autor Francisco Eurimar da Silva. O texto contempla o resultado de uma pesquisa desenvolvida em 2022, como trabalho de conclusão de curso na Universidade Estadual do Ceará, e apresenta as ferramentas analíticas foucaultianas aplicadas à análise do discurso, com foco na comunidade Surda e suas especificidades.

O estudo **Nos Territórios da Produção Literária de Surdos** propõe uma análise crítica dos elementos estéticos e estilísticos que caracterizam a literatura surda brasileira. Ao examinar textos visuais e corporais produzidos pela comunidade Surda, os autores destacam como essa produção artística singular emerge diretamente da experiência de vida e do imaginário coletivo desse grupo, sendo fundamentalmente construída na e através da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Esta abordagem revela as particularidades de uma expressão literária que desafia os paradigmas tradicionais baseados na oralidade, estabelecendo novas possibilidades de interpretação e fruição artística.

O quarto capítulo deste eixo é intitulado **Implicações do Bilinguismo nas Políticas Educacionais para Surdos na Perspectiva da Superação**

dos Discursos Capacitistas. Os autores examinaram as implicações do modelo educacional bilíngue nas políticas públicas para surdos, com ênfase em seu potencial para desconstruir os paradigmas normativos que permeiam a educação tradicional. Com essa análise, o texto buscou compreender como a valorização da Libras e da cultura surda no ambiente escolar pode subverter as narrativas patologizantes e reafirmar a identidade surda.

Em diálogo com a necessidade de valorização da Libras abordada no capítulo anterior, o texto **A Relevância da Aplicabilidade da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na Formação Médica** buscou conhecer a atual situação do ensino da Libras na graduação de Medicina, tendo em vista que o ensino-aprendizagem de Libras na formação do jovem médico é insuficiente, apesar de extremamente relevante.

No décimo terceiro capítulo os autores João Marcos Brandet e Soliane Moreira apresentam **Metodologias de Ensino da Língua Ucraniana de Sinais Aplicadas à Libras no Contexto da Educação Infantil**. O texto aponta para a ampliação dos recursos pedagógicos para a alfabetização e letramento das crianças surdas por meio de atividades que representem e apresentem a língua de sinais por meio da visão e do movimento.

Por fim, o último capítulo deste eixo, **A disciplina de Libras dentro das Licenciaturas da UECE em 2025** dialoga sobre a obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras nos cursos superiores, que ocorreu por meio do decreto 5.626/2005. Em 2025 completa-se 20 anos de tal obrigação e, com isso, a pesquisa buscou entender como está sendo ofertada a referida disciplina dentro dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Ceará, a UECE. Segundo as autoras é relevante garantir a qualidade da formação docente, promover a inclusão efetiva dos alunos surdos na educação básica e construir uma sociedade mais justa e acessível para todos.

O quarto e último eixo da obra apresenta as contribuições da **UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**, instituição que tem extensa produção acadêmica na área da Libras e da Surdez. A organização deste eixo ficou sob responsabilidade das Tradutoras Intérpretes de Libras doutorandas Nilsa Taumaturgo e Rosa Carolina Silva de Gouveia e da professora doutoranda Jéssica Rabelo Nascimento.

O décimo quinto capítulo **Tradução/Interpretação em Língua de Sinais/Língua Portuguesa a partir de uma Concepção Dialógica**

objetivou-se em compreender o processo dialógico que envolve um ato tradutório e interpretativo em Língua de Sinais/Língua Portuguesa, bem como analisar a tradução e a interpretação por meio de uma lente além do técnico (léxico, regras e vocabulários), mas a partir da relação *eu/outro* e da produção de sentidos

O autor Gustavo dos Santos Paes em seu texto discorreu sobre a **Educação de Surdos no Brasil: Avanços Legais e Desafios**. A pesquisa realizou uma análise documental da legislação vigente, o que apresentou que estes aparatos legais são avanços significativos na Educação dos Surdos por garantir a acessibilidade, reconhecer a Língua Brasileira de Sinais - Libras como língua, promover sua difusão, trazer a proposta de educação bilíngue e fortalecer um sistema educacional inclusivo.

O Uso de Aplicativos como Recurso na Interação e Mediação em Libras é o resultado do estudo que teve como objetivo analisar a percepção dos participantes de um curso de extensão realizado na modalidade *online*, em 2020. No projeto foram utilizados os aplicativos *HandTalk*, *VLibras* e *ProDeaf*, todos tradutores de Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), de modo que suas especificidades operacionais os qualificam como mediadores nos processos de interação comunicacional, tendo a Libras como língua adicional.

O capítulo **Relato de Experiência no Ensino de Libras no Presencial e EaD em três Instituições Universitárias: UFMT, UFMS e UPE** insere-se no debate contemporâneo sobre a inclusão da Libras no ensino superior, articulando-se com as discussões teóricas existentes na área. Ao apresentar experiências pedagógicas bem-sucedidas desenvolvidas por três docentes em diferentes instituições - Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade de Pernambuco (UPE) - em ambas as modalidades de ensino (presencial e a distância), o trabalho oferece uma contribuição duplamente relevante.

No capítulo **Variação Linguística: COVID, Libras e Rede Social** o autor professor Dr. Rogério Vicente Ferreira analisa como a comunidade surda no Brasil vivenciou a pandemia da COVID-19, destacando o papel das redes sociais na disseminação de informações acessíveis. O texto enfoca a variação linguística na Libras diante da urgência comunicacional, especialmente em termos técnicos como “máscara” e “respirador”. O autor conclui apontando

a importância de documentar essas experiências para ampliar a visibilidade e os direitos linguísticos dos surdos.

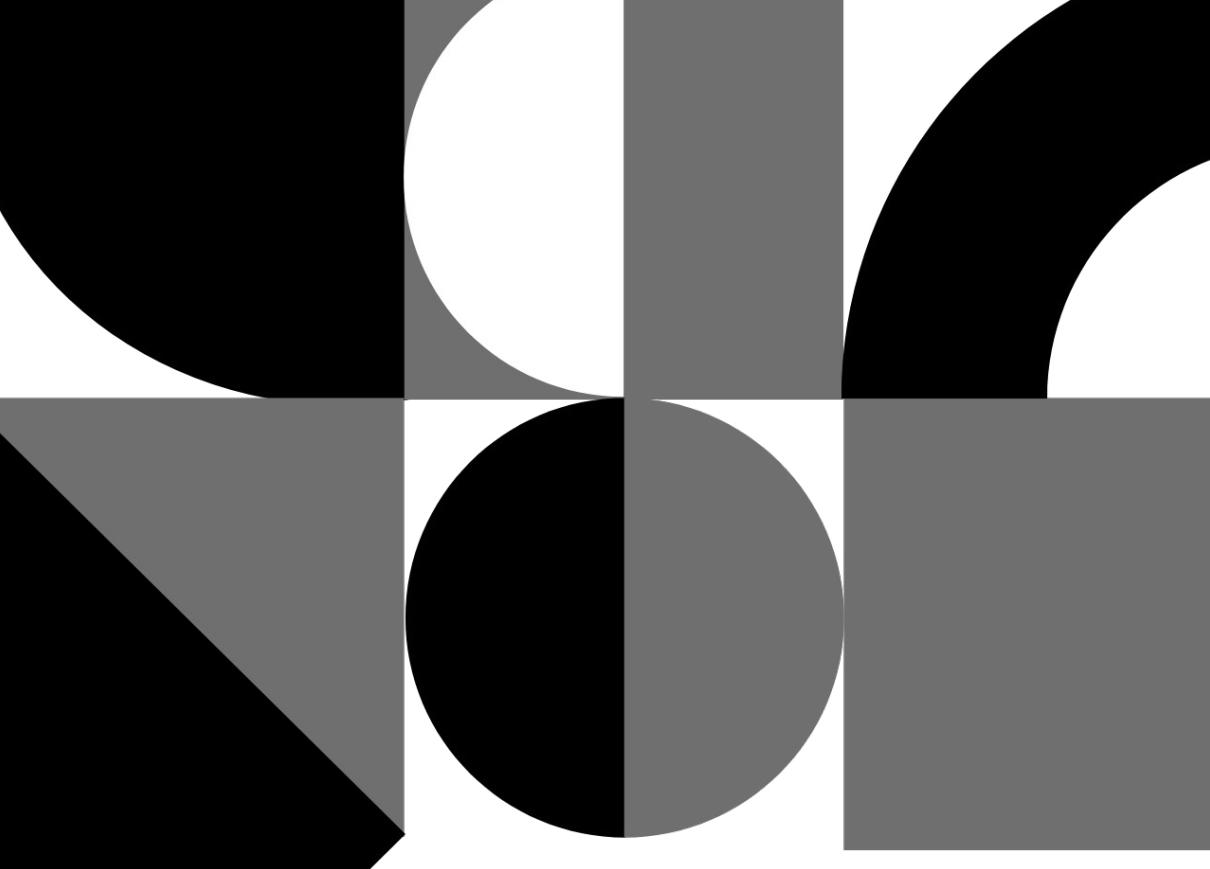
O último capítulo da obra é de autoria do professor do curso de Letras Libras, Dr. Josué Shimabuko da Silveira Junior, que apresenta um **Panorama das Expressões e Marcas não Manuais na Libras**. O texto é um recorte da sua tese de doutorado e tem o intuito de apoiar novas pesquisas nessa temática que carece de aprofundamento quanto ao uso/desuso das ENMs e MNMs e seus impactos na Libras, seja por sinalizantes como primeira ou segunda língua.

A coletânea **A Surdez e a Libras no Cenário Investigativo-Científico: Contribuições Acadêmicas** consolida o compromisso das instituições de ensino superior brasileiras com a inclusão educacional, a pesquisa aplicada e a valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) enquanto elemento fundamental da cultura surda. Os trabalhos reunidos na obra, desenvolvidos sob perspectivas interdisciplinares, não apenas mapeiam avanços significativos no campo teórico-metodológico, mas também apresentam contribuições práticas que reverberam em três dimensões essenciais: a formação de educadores, o desenvolvimento científico na área de estudos surdos e a consolidação de políticas públicas educacionais inclusivas.

Ao articular pesquisas provenientes de universidades diversas do país, a publicação estabelece um diálogo fértil entre diferentes contextos institucionais e regionais, produzindo um conhecimento acadêmico que respeita e incorpora as nuances linguísticas, culturais e sociais da comunidade surda brasileira. Esse mosaico de experiências e reflexões acadêmicas configura-se como um aporte fundamental para a construção contínua de uma educação bilíngue que combine excelência acadêmica com equidade social, reforçando o papel estratégico do ensino superior na transformação das realidades educacionais.

Boa leitura!

Dr. Túlio Adriano Marques Alves Gontijo



CONTRIBUIÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ-UFJ





PENSAMENTO, LINGUAGEM, SURDEZ E CONTEÚDO ESCOLAR

Victória Hidalgo Pedroni¹

INTRODUÇÃO

Este capítulo é resultado de nossa leitura de diversos artigos sobre surdez e suas especificidades, assim como das reflexões geradas durante as aulas da disciplina de linguagem, pensamento e conteúdo escolar, das quais participei como aluna do doutorado em educação. Essa investigação também é enriquecida por nossas leituras sobre a importância da presença de conteúdos relacionados a literatura surda em escolas que recebem alunos surdos.

É importante destacar que essas reflexões estabeleceram uma conexão com minha própria experiência de vida enquanto pessoa surda, ao enxergar a surdez a partir de uma perspectiva socioantropológica, e não clínica. Como usuária da Libras (Língua Brasileira de Sinais), língua que adquiri nos primeiros anos de vida ao interagir com meu irmão – cinco anos mais velho e também surdo –, pude compreender melhor minha identidade e acessar o mundo por meio de sinais visuais.

Viver em um mundo predominantemente ouvinte, onde a surdez e suas particularidades são amplamente desconhecidas, dificulta a aprendizagem e a construção da subjetividade, especialmente quando comparado ao processo que ocorre entre ouvintes. Essa dificuldade está relacionada à resistência em aceitar a surdez sob um olhar socioantropológico.

¹ Professora da Universidade Federal de Jataí. Aluna do doutorado em Educação no PPE – Programa de Pós-Graduação em Educação na UEM – Universidade Estadual de Maringá. E-mail: victoria.pedroni@ufj.edu.br

Apesar dos avanços obtidos até agora, a perspectiva social ainda é majoritariamente clínica, focando mais na deficiência do que na diferença. Um exemplo disso é o grande número de surdos que recebem implantes auditivos: por escolha dos responsáveis, esses indivíduos são, frequentemente, levados a um processo de aquisição de linguagem e educação centrado na oralidade.

A meu ver, a alternativa mais adequada, capaz de promover a verdadeira inclusão social dos surdos, seria capacitar esses agentes responsáveis pela educação deles, a utilizarem uma comunicação acessível a todos, como a Língua de Sinais.

Nosso objetivo neste estudo é apresentar o universo da surdez, os artefatos culturais associados a essa comunidade, a importância da literatura em sinais como elemento essencial no desenvolvimento de habilidades linguísticas tanto de surdos quanto de ouvintes e relacionar isso às reflexões extraídas dos textos estudados que discutem linguagem, pensamento e conteúdo escolar.

Para tanto, começaremos exibindo os resultados da pesquisa bibliográfica que realizamos sobre os principais aspectos que caracterizam o mundo dos surdos, em seguida abordaremos os pontos mais relevantes encontrados nos textos sobre linguagem e pensamento, e finalizaremos com algumas reflexões sobre a educação inclusiva para surdos.

CARACTERIZANDO A CULTURA SURDA

Embora surdos e ouvintes compartilhem o mesmo ambiente e frequentem os mesmos lugares, não se pode afirmar que fazem parte do mesmo mundo. Na verdade, eles habitam realidades distintas, cada uma utilizando significantes diferentes para elementos do cotidiano, o que resulta em universos culturais únicos. Vários autores enfatizam essa distinção cultural, argumentando que a surdez não se limita a uma simples deficiência sensorial. Além de considerar a deficiência, é importante atentar-se às questões que diferenciam esses grupos.

Dentre esses pensadores, destacamos os escritos de Lopes (2007), que defende uma mudança urgente de perspectiva. Segundo ele, devemos ver a surdez sob uma nova ótica, não como deficiência, mas como uma diferença cultural. O autor ressalta ainda não ignorar a falta de audição no corpo surdo, mas direcionar o olhar para o que os próprios surdos expressam sobre si ao

se articularem e engajarem na luta por seus direitos, desejando ser reconhecidos como sujeitos surdos, e não apenas como indivíduos com surdez.

Com frequência, os surdos são vistos mais como objetos com surdez do que como sujeitos plenos, já que todo o seu processo educacional e a construção de sua identidade são moldados pela vontade de outros que desconhecem a surdez sob uma perspectiva socioantropológica. Para Perlin (2004), o modelo socioantropológico a que se refere mostra a surdez como uma diferença cultural, semelhante a outras minorias étnicas e linguísticas, um conceito que ela chama de “virada cultural”.

A virada cultural torna-se visível com as transformações, como a pedagogia de surdos, o atual ensino de língua de sinais, a existência do professor de língua de sinais e do professor surdo, as pesquisas de surdos, os pesquisadores surdos, o modo de vida das famílias surdas, o estilo de vida surda, o aumento de mulheres surdas que residem sozinhas (Perlin, 2004, p. 78).

Percebemos que a cultura surda, assim como qualquer outra cultura que compõe a sociedade, tem muito a contribuir para a formação e compreensão do pensamento dos indivíduos surdos, ao mesmo tempo que enriquece os artefatos culturais desse contexto. Contudo, para que isso ocorra, é essencial adotar medidas educativas que promovam a visibilidade da surdez como uma diferença.

Como exemplo disso apontamos a implementação da disciplina de Libras na educação básica para todos os alunos, bem como o ensino de elementos que compõem a literatura surda para esses alunos. Porém, os surdos enfrentam uma dupla pressão que dificulta sua aceitação como cultura, ressaltando apenas os aspectos da deficiência. Essa pressão vem do ouvintismo, que impede o reconhecimento do surdo como um sujeito ativo em um mundo culturalmente rico

Hall (2004) caracterizou a cultura surda como uma maneira de interpretar o mundo, levando em conta o saber da comunidade, as experiências das gerações familiares, as particularidades regionais, além dos valores, crenças, língua e ética. O autor afirma ainda que a cultura é a representação que atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior. Essa cultura representa um corpo de conhecimento que se origina das vivências

acumuladas e é transmitido por meio de tradições, sendo constantemente moldado pelos indivíduos que a vivenciam.

Perlin (2004) afirma ainda que assim como em diversas culturas, a cultura surda é um conjunto de comportamentos e práticas que são compartilhados por indivíduos surdos durante suas interações com outros semelhantes, seja na escola, em associações de surdos ou em encontros informais. Isso gera um senso de pertencimento a um grupo distinto, que se caracteriza pela comunhão de uma língua de sinais, valores culturais, hábitos e formas de socialização.

Novamente Perlin (2004) descreve que

[...] as identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos-valia social (Perlin, 2004, p. 77-78).

Mesmo com toda essa defesa teórica acerca da cultura surda e da construção da subjetividade surda, emergem, ainda, discursos que tentam reforçar a ideia de que é natural que algumas pessoas nasçam surdas, sugerindo que elas devem conduzir suas vidas referenciando a normalidade, e não a diferença. No entanto, em contraposição a essa visão, como surda que sou, ressalto a validade do modo de viver surdo, que, além de incorporar diversos elementos culturais próprios, utilizo a língua de sinais para me relacionar com o mundo e, assim, construir minha subjetividade.

É urgente rever a forma como a surdez é concebida. A perspectiva socioantropológica deve sobrepor-se à visão clínica, para que as pessoas surdas possam, enfim, usufruir dos mesmos direitos garantidos a qualquer cidadão. Ser surdo não se limita a pertencer a uma comunidade linguística; é também ser um cidadão pleno do país em que se nasceu.

LITERATURA EM SINAIS

Entre tantas definições sobre literatura, o que se observa é que ela está sempre relacionada à forma de arte e manifestação estética, como afirma Nicola (1998), a literatura é uma manifestação artística que tem uma função poética.

No que se refere às línguas de sinais, Mourão (2016) observa que o conceito de literatura não se limita apenas às obras escritas, mas também inclui a língua de sinais. Nela, é possível reconhecer os aspectos visuais estéticos que proporcionam prazer e conforto linguístico. Assim, a língua de sinais evoca emoções, tanto pela beleza das construções estéticas quanto pela forma como as artes sinalizantes se expressam.

Karnopp (2010) utiliza o termo “literatura surda” para descrever narrativas que incorporam a língua de sinais, a identidade e a cultura surda. Essa literatura se manifesta na forma de textos artísticos em sinais, traduzindo a experiência visual e compreendendo a surdez como uma presença, não como uma ausência. Ela também oferece outras representações dos surdos e reconhece-os como um grupo linguístico e cultural distinto.

Strobel (2009), escreve que a Literatura Surda tem desempenhado um papel crucial na educação de surdos e no desenvolvimento cultural e linguístico dessa comunidade. No Brasil, ela se divide em traduções de textos clássicos, adaptações e algumas criações originais de surdos. As obras da literatura surda têm circulado por gerações, trazendo à tona questões históricas e culturais dos surdos em relação à sociedade ouvinte, além de enfatizar a importância em valorizar a língua de sinais.

Quanto à origem da literatura surda, Mourão (2011, p. 23) observa que essa literatura “emergiu na comunidade surda, em associações, encontros, bares e escolas, onde os surdos se reúnem para conversar sobre suas tradições e experiências”.

Quadros (2019) argumenta que o ensino de literatura em sinais permite aos alunos explorar a arte literária em Libras, incentivando a criatividade e a expressão por meio dos recursos linguísticos e visuais da língua. Assim, é possível afirmar que a literatura em sinais é fundamental para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas, tanto para ouvintes que aprendem Libras como para surdos nativos.

Através do contato com a Literatura Surda ou sinalizada, surdos e ouvintes podem imergir em uma cultura diversa e intrigante, pois essa literatura traduz as perspectivas surdas sobre seu lugar no mundo. Sutton-Spence e Quadros (2007) observa que as produções literárias em sinais abordam uma variedade de temas, como identidade, mortalidade, nacionalidade, religião, natureza e romance, refletindo a vida cotidiana dos surdos.

Dentro desse contexto, a poesia surda tem ganhado cada vez mais destaque, especialmente com o avanço das tecnologias que permitem seu registro e circulação. Embora ainda não tenha um repertório tão extenso quanto a poesia em línguas orais, a poesia em Libras se faz presente. Há poetas surdos que compõem em Libras, destinando suas obras a leitores surdos. Sob a perspectiva estética, a poesia em Libras, apesar de suas particularidades, segue características comuns à poesia em outras línguas. Sutton-Spence e Quadros (2006) afirmam que

[...] a poesia em língua de sinais, assim como a poesia em qualquer língua, utiliza uma forma intensificada de linguagem. A linguagem nos poemas fica em destaque, diferenciando-se da linguagem cotidiana. A projeção da linguagem pode ser regular, com o uso consistente de sinais existentes, ou irregular, refletindo a originalidade do poeta (Sutton-Spence; Quadros 2006, p. 112).

A poesia em Libras representa uma forma de arte recente, cujo início de divulgação remonta à década de 1970. Sutton-Spence (2008, p. 340) relata que, antes daquela época, “não havia registro poético na ASL, porque isso era socialmente inconcebível”; no entanto, as mudanças ocorridas nos anos 70 permitiram a valorização da poesia em línguas de sinais. Essa nova valorização possibilitou o reconhecimento das línguas de sinais como legítimas e, consequentemente, o surgimento de poetas que interpretam poesias em línguas de sinais, começando nos Estados Unidos e se expandindo para outras partes do mundo.

Atualmente, poemas em Libras são mais aceitos dentro da comunidade surda, embora alguns ainda façam uso de poemas traduzidos da Língua Portuguesa para a Libras. Assim, podemos afirmar que a produção de poemas em línguas de sinais representa um avanço na concepção de literatura surda.

LINGUAGEM, PENSAMENTO E LITERATURA SURDA

Vygotsky (2001), afirma existir uma relação recíproca e inicialmente independente entre a linguagem e o pensamento, enfatizando que essa interdependência no desenvolvimento humano, esclarecendo que essa relação se transforma ao longo do processo de desenvolvimento, tanto quantitativa quanto qualitativamente. Nas palavras do autor:

A relação entre pensamento e linguagem modifica-se no processo de desenvolvimento tanto no sentido quantitativo quanto no qualitativo. Noutros termos, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento realiza-se de forma não paralela e desigual. As curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos [...] (Vygotsky, 2001, p. 111).

Quanto à conexão entre linguagem, pensamento e memória, Luria (1983) destaca a relevância do processo educativo nas escolas. A forte estimulação para o aprimoramento da fala no ambiente escolar promove diversas transformações fundamentais na mente da criança, possibilitando assim o surgimento de uma nova lógica que antes não existia. Para o autor, na fase pré-escolar, em que a memória e o raciocínio estão intimamente conectados à percepção dos objetos tangíveis, a categorização dos itens e o reconhecimento de conceitos dependem do pensamento contextual. “no qual os objetos são agrupados não de acordo com algum princípio geral de lógica, mas por razões idiossincráticas várias” (Luria, 1983, p. 66).

Vygotsky (2010) destaca que cada disciplina escolar possui uma conexão específica com o desenvolvimento da criança, uma relação que se transforma à medida que ela avança de uma fase para outra. Isso leva à necessidade de reavaliar a questão das disciplinas formais, ou seja, o papel e a relevância de cada matéria no desenvolvimento psicointelectual global da criança. Para o autor:

Aprendizagem e desenvolvimento da criança, ainda que diretamente ligados, nunca se produzem de modo simétrico e paralelo. O desenvolvimento da criança não acompanha nunca a aprendizagem escolar, como uma sombra acompanha o objeto que a projeta. Os testes que comprovam os progressos escolares não podem, portanto, refletir o curso real do desenvolvimento

da criança. Existe uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica, entre o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem, dependência que não pode ser explicada por uma única fórmula especulativa apriorística (Vygotsky, 2010 p.116 - 117).

Refletindo sobre minha vivência como uma pessoa surda, percebi que só consegui entender e formular ideias sobre o mundo ao meu redor após aprender a língua de sinais. Tal compreensão tornou-se ainda mais completa ao entrar em contato com o universo cultural surdo, em especial a literatura surda. Dessa forma, constatei que a linguagem, aqui representada pela língua de sinais e pelos elementos que compõem a literatura surda, foram a força motriz do meu crescimento pessoal e, por consequência, do desenvolvimento humano em geral.

Nesse sentido, defendemos o ensino de língua de sinais e de literatura surda no processo educativo escolar avaliando que isso possa estimular o desenvolvimento mental e consequentemente uma melhor compreensão dos conteúdos escolares trabalhados ao longo das aulas. Isso não só para crianças surdas, mas também para os não surdos, uma vez que possibilita a eles interagirem com experiências culturais diferentes daquelas que vivenciam em espaços extraescolar, mediados pela sua língua materna. Vale dizer ainda que o desenvolvimento dessas habilidades é crucial, pois permite que os alunos se tornem mais aptos a se expressar e a compreender diferentes formas de comunicação e arte, ao mesmo tempo que contribui para a valorização e reconhecimento da língua e cultura surda na sociedade.

LIBRAS E LITERATURA SURDA NAS ESCOLAS

No cenário de educação inclusiva onde as diretrizes se pautam pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação de surdos e, por conseguinte, a formação de seu pensamento requer a presença efetiva da língua de sinais e de artefatos culturais que constitui o que chamamos de cultura surda, isso durante toda a sua trajetória educacional.

Quanto aos aspectos a serem considerados na inclusão dos surdos neste modelo educacional, originalmente concebido para ouvintes, incluem:

A educação bilíngue - Língua Portuguesa/Libras, desenvolvendo o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola (Brasil, 2008, p. 17).

A Literatura em sinais, ou literatura em Libras, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento linguístico e cognitivo, tanto para ouvintes que aprendem Libras como segunda língua (L2) quanto para surdos que são falantes nativos dessa língua. Ao se depararem com poemas, contos, folclore e narrativas em Libras, os alunos não apenas aprendem novas formas de comunicação, mas também se conectam com a cultura surda e suas tradições.

Essa experiência literária em sinais utiliza recursos linguísticos e visuais únicos, que proporcionam uma rica interação entre a linguagem e a expressão artística. Assim, a literatura em Libras não apenas enriquece o vocabulário e as habilidades narrativas dos alunos, mas também promove uma compreensão mais profunda da identidade cultural e das vivências da comunidade surda.

A presença da poesia surda nesse cenário, ultrapassa os padrões formais e estruturais da linguística das línguas de sinais. Segundo Morgado (2011a), os surdos incorporam recursos específicos em suas produções poéticas de diversas maneiras:

Modificação de sinais, variação de sinais, utilização de componentes não-mánuais (expressão corporal e facial), uso de classificadores, recorrência a metáforas, interiorização de personagens com suas características, mudança de papéis para representar diferentes personagens ou situações (Morgado, 2011, p. 62).

Essa singularidade das línguas de sinais, especialmente nas criações poéticas dos surdos, possibilita uma nova forma de arte e enriquece sua expressão linguística, ampliando assim a concepção de Literatura, que não deve ser limitada apenas à sua forma oral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao adotarmos a premissa vygotskyana de que “aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” Vygotsky (1984, p. 99). É fundamental ressaltar a linguagem como um dos principais instrumentos pelos quais se dá o domínio dos meios sociais, ou seja, o desenvolvimento intelectual da criança.

A linguagem é, portanto, o veículo das relações sociais do indivíduo, e na surdez, o acesso às formas de linguagem que dependem da audição torna-se difícil ou até impossível. Assim, é necessário que se incorpore uma linguagem capaz de criar condições propícias para a ampliação das interações interpessoais e de elementos literário do universo cultural surdo, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança surda. Por isso, acreditamos que a presença da língua de sinais e da literatura surda em forma de arte, seja indispensável no sistema educacional de qualquer sociedade que se autoproclama inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2024.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KARNOPP, L. B. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. **Cadernos de Educação (UFPel)**, V. Ano 19, p. 155-174, 2010.

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

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone 1983.

MORGADO, M. **Literatura das línguas gestuais**. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2011.

MOURÃO, C. **Literatura Surda**: produções culturais de surdos em Língua de sinais. Porto Alegre, 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2011.

MOURÃO, C. **Literatura Surda**: experiência das mãos literárias. Porto Alegre, 2016. 2872 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2016.

NICOLA, J. **Literatura brasileira**: das origens aos nossos dias. 9^a ed. São Paulo: Scipione, 1998.

PERLIN, G. T. O lugar da cultura surda. *In: A. S. Thoma & M. C. Lopes (Orgs.). A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação* (pp. 73-82). Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

QUADROS, R. M. **Linguística para o ensino superior**. Editores Científicos Tommaso Raso, Celso Ferrarezi Jr, - 1 ed.- São Paulo: Parábola, 2019.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

SUTTON-SPENCE, R. Imagens da Identidade e Cultura Surdas na Poesia em Língua de Sinais. *In: QUADROS, Ronice; VASCONCELLOS, Maria Lucia (Orgs.). Questões Teóricas das Pesquisas em Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2008.

SUTTON-SPENCE, R. KANEKO, M. Symmetry in sign language poetry. **Sign Language Studies**, Washington, v.7, n.3, p. 234-318, 2007.

SUTTON-SPENCE; QUADROS, R. M. Poesia em língua de sinais: traços da identidade surda. *In: QUADROS, R. M. (org.). Estudos surdos I*. Petrópolis-RJ: Arara Azul, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente** São Paulo: Martins Fontes 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S, 1896-1934 V741L. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem/** Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11 a edição - São Paulo: Ícone, 2010.



FIGURAS DE LINGUAGEM NO ENSINO PARA SURDOS

UMA ABORDAGEM INCLUSIVA

Thábio de Almeida Silva¹

Ana Carolina Oliveira Silva²

Fabiana Moura de Lima³

Patrícia Sousa da Silva⁴

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi realizado por alunas do curso de Licenciatura em Letras Português da Universidade Federal de Jataí como parte das atividades da Prática de Componente Curricular (PCC). Seu objetivo foi contribuir para o desenvolvimento de aulas mais acessíveis e eficazes para o ensino de alunos surdos, proporcionando uma aprendizagem teórica e prática por meio de um material visual adequado, configurando-se como um produto educacional.

Especificamente, elaboramos um material educacional voltado para o ensino de figuras de linguagem, com ênfase nas expressões idiomáticas, considerando que, na atualidade, esses elementos estão cada vez mais presentes no cotidiano, aparecendo em imagens, jornais, revistas, entre outros (Moura, 2011). Para isso, foram produzidos vídeos teatrais que ilustram tanto o significado literal quanto o figurado de determinadas expressões da língua portuguesa, tornando-as mais acessíveis para pessoas surdas.

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 representa um marco histórico na educação de surdos no Brasil. Além de regulamentar diversas

1 Docente da Universidade Federal de Jataí (UFJ), Jataí, Goiás, Brasil, E-mail: thabio.silva@ufj.edu.br

2 Universidade Federal de Jataí (UFJ), Jataí, Goiás, Brasil, E-mail: aanacarolina.o.silva@gmail.com

3 Secretaria Municipal de Educação (SME), Jataí, Goiás, Brasil, E-mail: fabianamouralima@hotmail.com

4 Mestrado Educação - UFJ, Goiás, Brasil, E-mail: ²⁹silva_patricia@discente.ufj.edu.br

questões fundamentais para o processo de inclusão, esse decreto garantiu, por meio de um aparato legal, a formação inicial e continuada dos licenciandos e licenciados, tornando obrigatória a inclusão da disciplina de Libras na formação superior. Além disso, determinou a presença obrigatória de tradutores e intérpretes de Libras nas escolas públicas e privadas que possuam alunos surdos em sala de aula (Brasil, 2005).

No entanto, por diversos fatores, a formação de educadores ainda enfrenta desafios. Muitas vezes os cursos não preparam adequadamente os futuros professores para o ensino de alunos surdos, nem garantem a fluência em Libras (Silva, 2017). Além disso, como aponta Quadros (2004), nem todas as instituições de ensino contam com tradutores e intérpretes de Libras.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua oficial da comunidade surda brasileira, sendo por meio dela que o sujeito surdo comprehende o mundo ao seu redor (Silva, 2017). Reconhecida pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, a Libras tem como principal objetivo promover a inclusão dos surdos nos diversos espaços sociais. Para Silva (2017), essas leis são fundamentais, pois representam um marco na luta pelos direitos da comunidade surda no Brasil. A partir desses dispositivos legais, “a Libras passou a ser alvo de uma série de políticas públicas com o objetivo de se consolidar como efetivo instrumento de inclusão e comunicação dos surdos no país” (Ramos, 2006 *apud* Silva, 2017, p. 38).

No que se refere à aprendizagem da Língua Portuguesa por pessoas surdas como segunda língua, Carvalho, Castro e Silva (2018) destacam que, para esse aprendizado, é essencial que o sujeito surdo tenha um domínio sólido da Libras. Isso ocorre porque a língua de sinais é sua primeira língua e serve como base para a interpretação e compreensão de outras línguas. Os estudos dessas autoras também apresentam um organograma do processo de interpretação e compreensão da metáfora por surdos, estruturado em etapas dinâmicas que contribuem para a assimilação das figuras de linguagem na Língua Portuguesa, com ênfase na metáfora.

No contexto da educação de surdos e do ensino de figuras de linguagem, Moura (2011) aborda o letramento em Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para esse público. O autor argumenta que jovens e adultos surdos necessitam de um domínio aprofundado da semântica e da estrutura linguística da Libras (L1) para viabilizar a compreensão da L2. Nesse processo, recursos tecnológicos e materiais visuais são frequentemente empregados, cumprindo

um papel essencial ao favorecer a formulação de hipóteses e a assimilação dos conteúdos pelos alunos surdos.

Portanto, por terem a Libras como língua materna, os surdos vivenciam o mundo predominantemente por meio de experiências visuais, o que contribui para a construção de uma cultura distinta da dos ouvintes (Strobel, 2008). Diferentemente dos ouvintes, que adquirem os conhecimentos culturais da língua portuguesa de forma natural, os surdos precisam passar por um processo gradual de descoberta e assimilação do significado dessa língua.

Nesse contexto, Carvalho, Castro e Silva (2018) destacam a importância de estratégias específicas no ensino e aprendizagem de alunos surdos. Para que uma criança surda aprenda uma segunda língua, é essencial o uso de recursos visuais, como mapas conceituais, imagens representativas e teatro, entre outros.

Dessa forma, as dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos e o consequente insucesso escolar estão diretamente ligados à falta de preparo das instituições de ensino para oferecer um atendimento pedagógico adequado às suas necessidades (Ramirez; Masutti, 2009). Nesse sentido, conforme Antunes (2012), a educação escolar de surdos deve contemplar

[...] recursos visuais, uso da língua de sinais, estratégias de ensino da língua portuguesa como segunda língua, além de uma série de outras (re) formulações, inclusive sensibilidade do professor, para o (re) conhecimento das necessidades educativas dos sujeitos (Antunes, 2012, p. 13).

Portanto, essa afirmação nos permite compreender que, para garantir um desenvolvimento satisfatório dos alunos surdos, o professor precisa ir além das metodologias tradicionais baseadas no uso de quadro e giz. É essencial que os docentes adotem estratégias que atendam às necessidades visuais desses alunos e reconheçam a cultura na qual estão inseridos, de modo a elaborar materiais pedagógicos que possibilitem a assimilação dos conteúdos (Antunes, 2012).

Ensinar de forma adaptada os conceitos e exemplos de metáforas da Língua Portuguesa durante o ensino de figuras de linguagem pode favorecer a compreensão dos surdos sobre o tema. É possível, portanto, “ampliar seus recursos comunicativos e, consequentemente, sua competência comunicativa

em língua portuguesa, contribuindo para a construção de sentidos de textos” (Faria, 2003, p. 25).

Dessa maneira, este estudo tem como objetivo disponibilizar um material de apoio que auxilie os alunos surdos na compreensão das figuras de linguagem na Língua Portuguesa, além de contribuir com a prática docente. Espera-se que o produto educacional desenvolvido não apenas seja utilizado pelos professores em sala de aula, mas também sirva como um modelo de adaptação acessível e de fácil aplicação.

DESENVOLVIMENTO

A metáfora é uma figura de linguagem que, tanto na Língua Portuguesa quanto na Língua de Sinais, transcende o sentido literal para assumir um significado figurado. Esse processo não apenas organiza o pensamento e aproxima a expressão da emoção e dos sentimentos, mas também contribui para a formação cultural do indivíduo. Dessa forma, a metáfora se torna um meio de transmitir realizações estéticas e expressões humanas, refletindo-se em diferentes gerações (Pereira, 2007).

Trata-se, portanto, de um recurso linguístico que intensifica a comunicação, acrescentando originalidade e novas possibilidades de significado. A linguagem, como instrumento de expressão, revela tanto potencialidades quanto limitações, dependendo de como é trabalhada. Assim, com este estudo, buscamos não apenas apresentar um material educativo, mas também incentivar uma reflexão sobre as práticas de ensino adotadas, promovendo novos olhares e abordagens pedagógicas.

Para os intérpretes de Libras, interpretar metáforas da Língua Portuguesa representa um grande desafio. Isso exige um exercício cognitivo rigoroso para identificar e aplicar estratégias que garantam equivalências interpretativas entre línguas de modalidades tão distintas (Pereira, 2007).

Dessa forma, a criação de um material didático adequado não apenas auxilia o professor em suas aulas, mas também apoia o trabalho do intérprete de Libras, uma vez que se configura como um recurso visual acessível. Com isso, reforçamos a necessidade de buscar estratégias que facilitem a compreensão dos alunos surdos, considerando tanto a Libras como sua língua natural quanto sua subjetividade educativa visual.

Ao elaborar um material acessível, é fundamental respeitar os elementos da cultura surda, garantindo que o significado das mensagens seja preservado e compreendido plenamente. Por essa razão, desenvolvemos um material pedagógico no formato de teatro gravado em vídeo, utilizando imagens para tornar o aprendizado mais significativo para os alunos surdos.

Esse produto educacional está disponível na plataforma *YouTube*, no canal @thabiokamilla, ou diretamente no link: <https://youtu.be/RYelZTN4VmU>.

Para alcançar nossos objetivos, selecionamos 15 metáforas da Língua Portuguesa, que foram interpretadas e gravadas pelas autoras deste estudo, alunas da disciplina Prática como Componente Curricular (PCC) do curso de Licenciatura em Letras Português da Universidade Federal de Jataí, situada na cidade de Jataí, no sudoeste goiano.

A seguir, apresentamos as metáforas escolhidas para o desenvolvimento do produto educacional:

Quadro 1 – Quadro das metáforas

Metáfora	Significado para os surdos
1º Perder a hora	A expressão <i>perder a hora</i> é facilmente compreendida pelos ouvintes, pois se refere diretamente ao fato de se atrasar para um compromisso. No entanto, para uma pessoa surda, a palavra <i>perder</i> pode estar associada à ideia de extravio ou algo que não pode ser recuperado. Dessa forma, há o risco de interpretar a frase literalmente, entendendo que o falante perdeu o relógio, em vez de que se atrasou.
2º Levar um bolo	A expressão <i>levar um bolo</i> é usada para se referir a uma situação em que alguém marca um compromisso, mas a outra pessoa não comparece. No entanto, para os surdos, a interpretação literal pode levar ao entendimento de que a frase se refere a realmente levar um bolo para casa, gerando uma possível confusão de significado.
3º Dar uma cantada	Para os surdos, essa expressão pode ser interpretada literalmente como alguém demonstrando suas habilidades musicais ao cantar. No entanto, no sentido figurado, a expressão se refere a uma pessoa flertando ou paquerando outra. Ambas as interpretações foram representadas em vídeo para ilustrar a diferença de significados.
4º Olho da cara	No sentido literal (denotativo), a expressão foi representada por meio de um desenho de um olho colocado no rosto da aluna. Já no sentido figurado (conotativo), foi gravada uma cena em que a mesma pessoa aparece diante de uma vitrine, demonstrando espanto com o preço de uma bolsa. Essa expressão é comumente utilizada para indicar que determinado produto está muito caro.

5º Falar na lata	Quando alguém fala algo rapidamente, respondendo a outro de forma ríspida. A sua forma literal pode ser interpretada por alguém falando dentro de uma lata.
6º Quebra galho	A expressão refere-se a um ato improvisado para substituir algo que não está disponível no momento. No vídeo, o sentido literal foi representado por alguém quebrando, de fato, um galho de uma árvore. Já no sentido metafórico, a cena mostra uma moça carregando cadeiras pesadas e recebendo ajuda de outra pessoa, que leva uma das cadeiras, tornando a tarefa mais fácil.
7º Andar na linha	Essa expressão é utilizada para se referir a alguém que precisa aprender a fazer as coisas da maneira correta. Para ilustrar essa situação, usamos a encenação. Inicialmente, uma pessoa caminha sobre uma linha desenhada no chão, representando o sentido literal da expressão. No sentido figurado, a cena mostra uma pessoa orientando a outra a seguir regras, enfatizando o aprendizado e a correção do comportamento.
8º Dar bola	Essa expressão tem o sentido literal de uma pessoa entregando uma bola a outra. No vídeo, foi representada por uma moça entregando um objeto a um rapaz. No sentido figurado, significa corresponder a algum sinal emitido por outra pessoa, como uma paquera. No vídeo, essa metáfora foi ilustrada por uma moça correspondendo ao olhar de um rapaz.
9º Pisar em ovos	Esta expressão se refere à necessidade de ter muito cuidado ao falar e agir com determinadas pessoas, especialmente aquelas muito melindrosas. Para representar isso, o vídeo foi gravado mostrando tanto o sentido literal quanto o explicativo, de modo a garantir uma melhor compreensão por parte do público surdo.
10º Banho de água fria	Muitas vezes, ouvimos essa frase e nos questionamos se alguém realmente jogou água em outra pessoa. Se fosse interpretada literalmente, seria isso, e no vídeo, isso é representado por uma pessoa jogando água em outra. No sentido figurado, a expressão é usada para ilustrar uma pessoa que vê seus planos frustrados por outra, o que também foi demonstrado na cena.
11º Dar uma mão	Essa expressão é muito utilizada no cotidiano para enfatizar a ajuda. Quando pedimos <i>uma mão</i> , estamos solicitando ajuda em uma atividade. No vídeo, o sentido literal foi representado por uma moça cumprimentando outra com um aperto de mão. Já o sentido figurado apareceu com uma moça carregando mochila e cadernos com dificuldade, até ser ajudada por outra pessoa.

12º Colocar o carro na frente dos bois	A expressão tem o significado de fazer algo fora da ordem cronológica. Antecipar acontecimentos. Foi representado por uma pessoa que cria uma lista de atividades, que deveriam ser seguidas em sua ordem, mas que ao final, não foi respeitada. Em sua forma literal, foi representado por uma pessoa com um carro tracionado por bois, confeccionado em madeira, em que ela pega a parte do carro e coloca anterior aos bois, o que na realidade seria impossível, pois isso não permitiria o movimento do mesmo.
13º Soltar os cachorros	Seu sentido figurado apresenta a ideia de responder de forma ríspida a alguém. O sentido real é representado por uma pessoa soltando dois animais, cachorros e se afastando.
14º Amarrar o burro	Para quem tem dificuldade de entender essa expressão, pode-se imaginar alguém amarrando um burro em um poste. No entanto, o verdadeiro significado é ficar chateado com algo ou alguém, o que foi transmitido de forma metafórica no vídeo, onde a pessoa demonstra frustração e ressentimento.
15º Chá de Cadeira	A expressão é usada quando se espera muito tempo por alguém que está demorando. No vídeo, isso foi mostrado de forma figurada por uma pessoa bebendo chá feito de uma cadeira. No sentido literal, a cena retratou uma moça esperando ansiosamente por alguém.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Uma vez selecionados, os elementos metafóricos a serem trabalhados nesse produto educacional, nos reunimos com um profissional intérprete de Libras com conhecimento linguístico em ambas as línguas envolvidas, Libras e Português. Vale destacar, que nosso material pedagógico adequado, não se configura em vídeos com interpretação em Libras, pois, nem todos os autores deste estudo, são fluentes em língua de sinais. Além de se configurar em uma ferramenta que seja de fácil produção para os docentes, a adequação por meio de interpretação em Libras foi descartada, e assim, utilizamos de expressões faciais e corporais, além de uso de Classificadores⁵.

Contudo, a reunião com o intérprete de Libras, se justifica pelo conhecimento linguístico, cultural e social que esse profissional tem, no qual contribuiu de forma significativa com o desenvolvimento dos vídeos-teatro. Assim, essa reunião com o intérprete não é um empecilho para os docentes produzirem materiais adequados para o desenvolvimento de suas aulas, visto que este profissional atuará na sala de aula em que houver matriculado

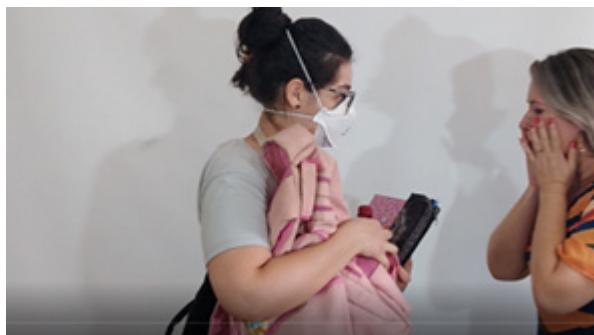
⁵ Os classificadores permitem tornar mais claro e compreensível o significado do que se quer enunciar. Para Quadros e Pimenta (2006, p. 71), esses classificadores “desempenham uma função descritiva podendo detalhar som, tamanho, textura, paladar, tato, cheiro, formas em geral de objetos inanimados e seres animados”.

e cursando, de acordo com o que estabelece no Decreto 5.626/2005. Ainda, sobre essa parceria desenvolvida com o intérprete de Libras, Quadros (2004) esclarece que é fundamental que haja essa parceria entre o docente e o tradutor/intérprete de Libras, o que contribui de forma significativa no processo de aprendizagem dos alunos surdos.

Para isso, após um primeiro encontro virtual realizado por meio do Google Meet (aplicativo de videoconferência), no qual foram definidos os procedimentos para o desenvolvimento deste produto educacional, iniciamos o levantamento das metáforas utilizadas no estudo. Nessa etapa, utilizamos o WhatsApp como principal meio de comunicação. Assim, selecionamos 15 (quinze) metáforas para serem adaptadas em formato de vídeo-teatro.

Após o levantamento das metáforas a serem utilizadas, realizamos mais uma reunião via *Google Meet* para definirmos o processo de gravação. E assim, realizamos 2 (dois) encontros presenciais para realizarmos as gravações. O material pedagógico foi gravado com auxílio da câmera traseira de um celular do modelo *Asus Zenfone Max Shot*. Além de utilizarmos, o quadro branco como fundo dos vídeos e alguns itens para contribuir com a elucidação do teatro. Para a edição dos vídeos, foi utilizado o *software animotica* ao qual é gratuito e de fácil manuseio.

Figura 1: metáfora “*Dar uma mão*”



Fonte: <https://youtu.be/RYelZTN4VmU>. Canal no Youtube - @thabiokamilla.

Nesse vídeo as autoras demonstraram de forma teatral, o significado da expressão *dar uma mão*. Para tanto, houve uma sequência de dois vídeos. No primeiro momento, as autoras demonstraram uma pessoa dando a mão para outra, na forma literal. Já no segundo momento, elas mostraram uma pessoa sobrecarregada de materiais, e outra pessoa se dispôs a ajudar.

Na sequência, apresentaremos o vídeo-teatro que ilustra o significado da expressão “quebrar um galho”. Inicialmente, uma das autoras demonstra a ação literal de quebrar um galho, explicando que esse não é o sentido figurado da expressão. Em seguida, com a participação de outra colega, é representada a situação contextual: enquanto uma pessoa tenta carregar duas cadeiras sozinha e enfrenta dificuldades devido ao peso, a outra oferece ajuda, exemplificando assim o sentido figurado da expressão - no caso, “dar uma mão” (auxiliar).

Figura 2: metáfora “*Quebrar um galho*”



Fonte: <https://youtu.be/RYelZTN4VmU>. Canal no Youtube - @thabiokamilla.

O próximo vídeo teatro que está apresentado abaixo, reflete como é a expressão *tomar um chá de cadeira*. Para tanto, as autoras apresentam um primeiro vídeo, com simulação de estarem tomando chá e comendo cadeiras, mas mostram que esse não é o significado correto. Então, em um segundo momento, a autora demonstra sentada em uma sala de espera aguardando ser chamada.

Figura 3: metáfora “*tomar chá de cadeira*”



Fonte: <https://youtu.be/RYelZTN4VmU>. Canal no Youtube - @thabiokamilla.

Assim, esperamos que esse recurso metodológico visual seja uma ferramenta acessível para o ensino de surdos, e nessa perspectiva de produção de matérias adequados, o documento *Saberes e práticas da inclusão*, organizado pelo Ministério da Educação (MEC) ressalta que,

[...] como elemento integrante e indistinto do sistema educacional, realiza-se transversalmente, em todos os níveis de ensino, nas instituições escolares, cujo projeto, organização e prática pedagógica devem respeitar a diversidade dos alunos, a exigir diferenciações nos atos pedagógicos que contemplem as necessidades educacionais de todos. Os serviços educacionais especiais, embora diferenciados, não podem desenvolver-se isoladamente, mas devem fazer parte de uma estratégia global de educação e visar suas finalidades gerais (Brasil, 2006, p.41).

Dessa forma, nosso produto educacional, além de proporcionar um entendimento acessível para os alunos surdos, também permite uma melhor compreensão dos alunos ouvintes, se configurando em um produto educacional inclusivo que acolhe não somente os alunos com necessidade educacional específicas, mas também toda a turma.

Contudo, de acordo com Silva (2017, p.17) “na medida em que o domínio e o uso da língua de sinais pelos professores não são suficientes para assegurar uma inclusão bem sucedida”, é de suma importância oferecer aos professores conhecimentos que possam auxiliar acerca dos “desafios de ensinar em uma escola engajada para o atendimento à diversidade humana” e assim, com metodologia a partir de práticas inclusivas, haverá condições qualitativas favoráveis para o ensino de surdos no espaço escolar regular (Silva, 2017, p.17).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar que, além de beneficiar os surdos, os professores e, consequentemente, o ensino desses alunos, este estudo também contribuiu para o desenvolvimento dos autores dessa iniciativa. Isso ocorre porque eles se sentem mais preparados para atuar em turmas que incluam estudantes surdos.

Dessa forma, é fundamental ressaltar as contribuições teóricas apresentadas neste estudo, as quais são de extrema importância para a atuação docente diante de uma turma com alunos surdos. Um dos aspectos essenciais para esse contexto é a parceria entre o professor e o intérprete de Libras.

Além disso, ao assumirmos a condução de uma turma com alunos surdos, nós, professores, precisamos sair de nossa zona de conforto e aprofundar nossos conhecimentos tanto sobre a língua e cultura surdas quanto sobre metodologias de ensino adequadas. Esse preparo é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem verdadeiramente acessível e equitativo.

Nosso objetivo ao desenvolver os vídeos de forma simples e caseira foi também demonstrar aos professores que é possível adaptar suas aulas com facilidade. Basta ter empatia e o desejo genuíno de oferecer aos alunos surdos um ambiente propício ao seu desenvolvimento. Assim, os vídeos-teatro se configuram como uma excelente ferramenta pedagógica, especialmente por seu caráter visual.

Entretanto, há aspectos que ainda gostaríamos de aprimorar. As expressões e a performance teatral foram selecionadas e desenvolvidas com a colaboração de um tradutor/intérprete de Libras, profissional que está inserido no ambiente escolar. Isso possibilita que todos os professores interessados em utilizar nosso material educacional também estabeleçam essa parceria com o intérprete presente em sua sala de aula.

A partir da validação final do material, sugerimos que, em todos os vídeos-teatro, além da interpretação em Libras com a janela do intérprete, haja também a explicação dos termos em português oral. Para dar continuidade a essa proposta, pretendemos acrescentar essa etapa futuramente.

Por fim, esperamos que este trabalho incentive os professores a desenvolverem metodologias visuais, alcançando assim resultados satisfatórios no aprendizado e no desenvolvimento dos alunos surdos. Vale ressaltar que a relação entre o teatro visual e o conteúdo abordado (como figuras de linguagem e metáforas) beneficia não apenas os estudantes surdos, mas também os ouvintes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES. A. L. Perspectiva Intercultural e a Educação Inclusiva de Surdos. Campinas, 2012. Palestra promovida no XVI ENDIPE – **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** – UNICAMP, Campinas, 2012.

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 República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 2002. Dispõe sobre a Língua

Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas. 2 ed. MEC/SEESP, Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf. Acesso em: 03 abr. 2017.

CARVALHO, J. F. CASTRO, M. G. F. SILVA, V. de O. A Metáfora: Diferenças Linguísticas De Jovens e Adultos Surdos Que Interferem Em Sua Interpretação. **Revista Aproximando**, Vol.3/ N° 4/ 2018.

FARIA, S. P. A metáfora na LSB e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade de Brasília. Brasília, p. 25, 2003.

LAKOFF, G; MARK, J. **Metáforas da Vida Cotidiana.** Tradução: Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM) sob a coordenação de Mara Sophia Zanotto e pela tradutora Vera Maluf. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

MOURA, D. B. **Surdez E Expressões Metafóricas:** Pela Singularidade Do Letramento. Rio de Janeiro: CIFEIL, 2011. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_3/216.pdf - Acesso em: 14 jan. 2022.

PEREIRA, P. F. **Psicanálise e Surdez:** Metáforas Conceituais da Subjetividade em Libras. Curitiba, 2007. Dissertação (Mestrado em Letras – área de concentração em estudos linguísticos) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEESP, 2004.

QUADROS, R. M. de. PIMENTA, N. **Curso de Libras 1.** Rio de Janeiro: Libras Vídeo, 2006.

RAMIREZ, A. R. G.; MASUTTI, M. L. (Org.). **A Educação de Surdos em uma Perspectiva Bilíngue:** Elaboração de Software e suas implicações pedagógicas. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

SILVA, T. A. **A disciplina de Libras na formação de professores.** 2017. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Jataí. 2017.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.



HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

PERSPECTIVA DO INTÉRPRETE DE Libras

Angelita Barbosa Martins¹

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa fundamenta-se nos estudos acerca da educação inclusiva e dos processos educacionais de pessoas com deficiência. Conforme Costa (2016), quando se refere ao processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência, constata-se que essa temática ainda é insuficientemente abordada e discutida, tanto no âmbito escolar quanto no contexto social mais amplo. Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivos: (1) analisar a trajetória histórica da educação de surdos e seus processos de ensino-aprendizagem sob uma perspectiva inclusiva; e (2) compreender o papel fundamental da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da atuação do tradutor intérprete de Libras no desenvolvimento educacional e social dos estudantes surdos.

Estudos realizados por Strobel (2009), sobre a História da educação de surdos, descreve que a segregação das pessoas com deficiência é de contexto histórico e mundial. Para os filósofos da antiguidade em especial os pensadores Gregos, os deficientes deveriam ser eliminados, pois acreditavam que eles não poderiam ser educados, por esse motivo, não tinham utilidade para a sociedade. “Durante a Antiguidade e por quase toda a Idade Média pensava-se que os surdos não fossem educáveis, ou que fossem imbecis” Lacerda (1996, p.01). Na era medieval os deficientes e surdos que não se comunicavam e eram impedidos judicialmente de se casarem e exercerem cidadania. Desse modo,

¹ Intérprete de Libras da Universidade Federal de Jataí. E-mail: angelita.barbosa@ufj.edu.br .

ao longo da história, a comunidade surda foi sistematicamente excluída, tendo sua língua, identidade e cultura específicas negadas ou não reconhecidas pela maioria ouvinte.

Segunda Lacerda (2009), a educação de surdos iniciou-se na Europa com os monges, eles utilizavam língua de sinais como forma de comunicação entre eles, dentro e fora das igrejas, pois muitos deles faziam voto de silêncio, em consequência disso, começaram a se comunicar com os surdos por meio de gestos e mímicas. A mesma autora ressalta a proposta educacional da época: “A proposta educativa defendia que os educadores deveriam aprender tais sinais para se comunicar com os surdos; eles aprendiam com os surdos e, através dessa forma de comunicação, ensinavam a língua falada e escrita do grupo socialmente majoritário” (Lacerda, 1996, p. 03).

O monge beneditino Pedro Ponce de León (1520-1584) foi considerado o primeiro educador de surdos, mas essa educação era dirigida a elite da Espanha, de acordo com Strobel (2009). O objetivo de Ponce de León era ensinar seus alunos a falar usando os sentidos (tato e a visão), leitura e escrita, também ensinava Latim e Grego. A autora acrescenta que mais tarde, Charles Michel de L'Épée (1712-1789), fundou a primeira escola pública para surdos em Paris, “Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris”, em que, ensinavam os surdos a ler e a escrever, utilizando LS - Língua de Sinais.

No Brasil, a educação de surdos inicia-se quando o professor Eduard Huet propôs a criação de uma escola especializada no ensino para surdos, a D. Pedro II. A proposta foi aceita por D. Pedro, que decretou a construção da primeira escola para surdos no país. O Imperial Instituto dos Surdos-Mudos em (1857), hoje conhecido como INES - Instituto Nacional de Educação dos Surdos, localizado no Rio de Janeiro, tornou-se referência na educação, profissionalização e socialização de surdos.

Segundo Almeida (2012), por muito tempo o Instituto funcionou como asilo, em que só aceitavam alunos surdos do sexo masculino. Em 1881, a Língua de Sinais foi proibida no INES e em todo Brasil e logo após, adotou-se o oralismo como forma de comunicação, conforme relata Capovilla (2000, p.102), o “método oralista objetivava levar o surdo a falar e a desenvolver competência linguística oral”.

Os anos 1990 marcaram de forma fundamental o processo da educação especial no Brasil. A luta pela inclusão continua em busca de reconhecimento social, contexto em que a valorização e a superação das pessoas com deficiência

se tornam possíveis, desde que políticas públicas sejam implementadas em todos os níveis de ensino, respeitando as especificidades de cada aluno. A capacitação de profissionais para o atendimento educacional especializado é assegurada pela Lei de Acessibilidade (Lei nº 7.853/1989, regulamentada pelo Decreto nº 3.298/1999), que estabelece normas para o apoio às pessoas com deficiência e sua plena integração social (Brasil, 2000).

Percebe-se que existem diversas dificuldades no meio pedagógico da educação especial, entretanto, é de suma importância proporcionar condições para o desenvolvimento educacional, assim como uma educação igualitária e de qualidade a todos brasileiros sem distinção

[...] para que a educação aconteça na sua diversidade, o objetivo pedagógico da escola deve ser de tornar o espaço escolar em um local inclusivo, pois não é o aluno que precisa se adaptar a escola e sim a instituição que precisa fazer as mudanças necessárias (Costa, 2016, p. 15).

É fundamental que a inclusão aconteça, ainda que ocorra desafios no processo ensino aprendizagem, dentre eles, destacamos salas de aula com muitos alunos, falta de recursos tecnológicos, acessibilidade estrutural, profissional de apoio capacitado em educação inclusiva, que atenda esses alunos em suas especificidades. A escola precisa estar preparada para receber o aluno surdo, dessa forma, é relevante que a comunidade escolar procure desenvolver didáticas e propostas pedagógicas para o trato social e educacional desses alunos, para que realmente atenda a necessidade pedagógica dos mesmos, proporcionando uma educação de qualidade para todos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a forma de comunicação e expressão dos surdos, foi reconhecida com a promulgação da Lei federal 10.436 de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002), regulamentada pelo decreto 5626/2005 (Brasil, 2005), que dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, formação de professores, instrutores e tradutor/intérpretes de Libras, uso e difusão da Libras e da Língua Portuguesa.

Segundo Quadros (2004), as Línguas de Sinais são denominadas Línguas de modalidade visual (ou espaço-visual), pois a informação linguística é recebida com os olhos e produzida pelas mãos. O aprendizado da gramática da Libras e a Língua Portuguesa pelo surdo, é direcionada e instigada com o objetivo de compreender as diferenças linguísticas entre as duas línguas, este processo é compreendido a longo prazo, visto que, o surdo faz o uso da Libras como primeira língua e o Português como segunda língua.

Considera-se o processo ensino-aprendizagem de alunos surdos uma abordagem Bilíngue, ou seja, aprendizado de duas línguas: a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa. O autor Almeida (2012) destaca que o modelo bilíngue não é universal, as raízes deste modelo estão nos fundamentos históricos, culturais, sociais e linguísticos de cada país, esses fundamentos produzem diferentes modelos educativos com propostas e objetivos que abordam a surdez.

Nesse sentido, a inclusão de surdos na escola comum demanda implementações de ações que beneficiem a aprendizagem nas duas línguas, para isso é necessário criar ambientes educacionais especializados que contemplam todos os alunos independentes de suas especificidades. Damázio (2007), exemplifica essas ações:

Assim, a escola comum precisa implementar ações que tenham sentido para os alunos em geral e que esse sentido possa ser compartilhado com os alunos com surdez. Mais do que a utilização de uma língua, os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades, em todos os sentidos (Damázio, 2007, p. 14).

Neste sentido, é recomendado que o trabalho pedagógico com alunos surdos nas escolas regulares seja feito em um ambiente bilíngue, preferencialmente em sala de Atendimento Educacional Especializado, acompanhados de professores, instrutores e intérpretes condecorados das línguas de sinais a fim de melhorar o aprendizado nas duas línguas de forma eficaz e com qualidade. Menezes *et. al.* (2018) afirma que “as pessoas surdas têm duas limitações biológicas no aprendizado de uma língua oral, a primeira está relacionada ao domínio da habilidade “ouvir” e a segunda ao ato de “falar”.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma modalidade de ensino que disponibiliza recursos e serviços pedagógicos que promovem a acessibilidade e se adequa as necessidades especiais de cada aluno MEC/SEESP (Brasil, 2007). O objetivo não é somente oportunizar o acesso das pessoas com deficiências a uma educação de qualidade, mas também a participação e a sua permanência na comunidade escolar, dessa forma, o AEE passou a garantir apoio complementar para aqueles alunos com dificuldades, para que pudessem acompanhar os demais alunos na sala de aula comum.

Damázio (2007) recomenda que esse atendimento ocorra no contraturno escolar, em salas de recursos multifuncionais, com profissionais especializados em educação especial capacitados para oferecer suporte no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse contexto, a organização didático-pedagógica das aulas em Libras nessas salas deve incluir recursos visuais diversificados - como ilustrações, vídeos, dicionários bilíngues e fotografias - que favorecem tanto o desenvolvimento da comunicação quanto a ampliação do vocabulário nas duas línguas (Português e Libras).

Dessa forma, a escola cumpre sua função social ao implementar projetos pedagógicos que valorizam esse atendimento especializado. Como destacam Menezes *et al.* (2018), é fundamental o desenvolvimento de práticas educacionais em salas de aula inclusivas, garantindo a efetiva participação dos alunos surdos no processo de ensino-aprendizagem.

Ao se trabalhar com alunos inclusos em salas regulares, os professores não podem adotar a mesma prática de ensino para todos. Segundo as informações do projeto Escola Viva (MEC,2000), compete ao professor “o planejamento das estratégias de ensino que pretende adotar em função dos objetivos pedagógicos e consequentes conteúdos a serem abordados. (Menezes *et. al.*, 2018, p. 03).

Dessa forma, evidencia-se a importância do planejamento estratégico com utilização de recursos pedagógicos inclusivos, elaborados para atender à diversidade discente. No que concerne ao processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos em classes regulares, um dos principais recursos para garantir sua efetiva inclusão é a atuação do Tradutor Intérprete de Língua Brasileira

de Sinais (TILS). Este profissional atua em colaboração com o professor regente, mediando a comunicação em sala de aula.

Conforme Menezes *et al.* (2018), os estudantes surdos necessitam de diversos recursos e adaptações, sendo a presença do intérprete um importante suporte educacional. No entanto, os autores ressaltam que a função docente é atribuição exclusiva do professor, cabendo ao intérprete apenas a mediação linguística dos conteúdos ministrados.

O TRADUTOR INTÉPRETE DE LIBRAS

No Brasil, a atuação de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) teve início na década de 1980, inicialmente em contextos religiosos, sendo posteriormente regulamentada pela Lei nº 12.319/2010 (Brasil, 2010), que estabeleceu os parâmetros legais para o exercício profissional. Conforme esta legislação, o intérprete de Libras deve observar rigorosos princípios éticos, incluindo a imparcialidade na mediação linguística, a confiabilidade e sigilo profissional, a discrição na atuação, a fidelidade interpretativa com reprodução precisa do conteúdo comunicado, além da manutenção de distância profissional adequada. Essa regulamentação representou um marco na profissionalização da área, estabelecendo requisitos mínimos de formação e competência linguística para o exercício da função, o que contribui para a qualidade dos serviços de interpretação e para o reconhecimento social da profissão.

No âmbito educacional, os surdos são acompanhados por Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais -TILS que realizam a tradução e interpretação das aulas ministradas, em atendimentos com professores e alunos, palestras, atividades artísticas, viagens, dentre outras. Neste sentido, Menezes *et. al.* (2018) descrevem a importância do intérprete, para o surdo:

[...] o intérprete é o elo de interação entre o professor e o aluno surdo. Isso dá a ele um papel fundamental no complexo processo de ensino-aprendizagem. Assim, entendemos que sua participação e interação com o docente de línguas é imprescindível para o surdo (Menezes *et. al.*, 2018, p. 03).

Nesse contexto, além da interpretação das aulas, o intérprete realiza a mediação da comunicação entre docentes e discentes, em atendimentos

dentro e fora das salas de aula. Porém, a relação entre professor e aluno surdo, em alguns momentos é dificultada pelo fato que nem todos os professores conhecem a língua de sinais, bem como as especificidades da escrita do surdo. Conforme Menezes *et. al.* (2018), muitos professores não entendem de fato qual é o papel do intérprete no processo educativo dos surdos.

[...] situações que não competem ao profissional intérprete de Libras, tais como: Tutorar os alunos (em qualquer circunstância); apresentar informações a respeito do desenvolvimento dos alunos; acompanhar os alunos; disciplinar; realizar atividades gerais extraclasse. Essas proposições nos comprovam que o complexo processo de ensino-aprendizagem é de responsabilidade do professor e não do TILSP (Menezes *et. al.*, 2018, p.02).

A atuação conjunta entre intérprete educacional e professor regente revela-se fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que um planejamento pedagógico bem estruturado e executado favorece tanto o desenvolvimento acadêmico dos estudantes surdos quanto a formação continuada dos profissionais envolvidos. Essa parceria estratégica constitui-se como elemento essencial para a consecução dos objetivos educacionais.

Nessa perspectiva, a abordagem bilíngue, fundamentada em experiências visuais e metodologias específicas, demonstra eficácia no desenvolvimento das competências linguísticas e na construção de conceitos globais por parte dos aprendizes surdos. O crescente acesso desses estudantes ao ensino superior configura-se como um indicador concreto dos resultados positivos alcançados por essa proposta educacional inclusiva.

METODOLOGIA

Este capítulo se embasa nas proposições de pesquisas referentes a educação especial e a inclusão nos processos de ensino-aprendizagem dos discentes surdos. Neste sentido, a metodologia utilizada é a pesquisa bibliografia, em que, de acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é realizada de acordo com materiais já publicados em artigos científicos, teses, legislações, decretos e capítulos de livros. O pesquisador objetiva acessar os materiais já escritos sobre o assunto da pesquisa, proporcionando uma nova

visão com base nas experiências e no conhecimento científico do intérprete de Libras.

Optamos por realizar a pesquisa qualitativa com análises em referenciais bibliográficos que discutem sobre a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito educacional. Posteriormente, a pesquisa se estendeu à leitura de artigos científicos, teses, legislações, capítulos de livros, decretos e documentos, com aporte teórico de autores como, Quadros (2004), Capovilla (2000), Strobel (2009), Menezes (2018), dentre outros.

Os autores destacam que as raízes deste modelo de aprendizagem dos surdos estão nos fundamentos históricos, culturais, sociais e linguísticos de cada país, neste sentido, a pesquisa buscou destacar propostas históricas da inclusão de surdos na educação, a luta pelo reconhecimento social e valorização cultural, respeitando as especificidades de cada aluno.

A superação das pessoas com deficiências é possível desde que políticas públicas sejam implantadas em todos os níveis escolares, oportunizando assim, a ampliação de conhecimentos sobre o processo de ensino inclusivo e a valorização do trabalho dos profissionais tradutores intérpretes de Libras que atuam nessa temática. As teorias e práticas revelam o avanço das metodologias alternativas utilizadas com alunos surdos e proporcionam uma nova visão com base nas experiências e no conhecimento científico do intérprete de Libras.

RESULTADOS

Em relação aos resultados, percebe-se que é recente o processo de educação escolar dos surdos, bem como sua inclusão nas escolas em todos os níveis de ensino. Desse modo, é de fundamental importância a efetivação de ações inclusivas a fim de promover a acessibilidade e avanço no processo ensino aprendizagem. A oferta da Disciplina de Libras (Língua Brasileira de Sinais) pode contribuir de forma significativa no processo de inclusão e comunicação entre a comunidade surda e a ouvinte proporcionando a efetivação e permanência da Libras dentro das instituições.

A oferta de uma educação especial inclusiva de qualidade, mediada com auxílio do profissional tradutor intérprete de Libras em parceria com o professor regente e profissionais capacitados em Línguas de sinais,

pode possibilitar melhora na aprendizagem, autonomia, e senso crítico da comunidade surda, bem como, o desenvolvimento da comunicação e interação social na comunidade escolar em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História da educação de surdos revela desenvolvimento no progresso e nas conquistas no processo educacional, isso é alcançado por meio de lutas de pessoas que apoiam a inclusão e a comunidade surda, desde a Antiguidade até os dias atuais. Muitos caminhos ainda precisam ser percorridos para garantir ao surdo o acesso o que lhe é de direito com respeito às suas especificidades.

As Instituições educacionais necessitam ampliar a oferta dos atendimentos especiais com salas multifuncionais (AEE), aquisição de materiais pedagógicos especiais, bem como a oferta de cursos de capacitação para profissionais que atuam nesta área. Dessa forma, esses profissionais passam a contribuir com o processo de inclusão escolar e social do público inclusivo em geral.

Nota-se que a educação das pessoas surdas em todos os níveis de ensino precisa de investimento na organização da escola, nas grades curriculares, na adequação do currículo, na adaptação dos materiais e principalmente na formação dos professores que atuam com essa população na rede básica e no ensino superior. Neste sentido, é de extrema relevância a inserção do Libras nas disciplinas curriculares desde a educação básica, como também, na formação contínua de docentes, intérpretes, discentes e da comunidade externa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. P; ALMEIDA, M. E. História de Libras: característica e sua estrutura. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro: CiFEFiL, ano 18, n. 54. 2012.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de Dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: www.libras.org.br/leilibras.htm. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. **Lei 12.319 de 01 setembro de 2010**. Regulamenta a Profissão de Tradutor e Intérprete de Libras. Brasília. Disponível em: www.libras.org.br/leilibras.htm. Acesso em: 13 mar. 2017.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: www.libras.org.br/leilibras.htm. Acesso em: 10 dez. 2019.

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 República Federativa do Brasil], Brasília. Disponível em: Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Brasília: MEC/SEE, 1961. Acesso em: 10 dez. 2019.

CAPOVILLA, F. C. : Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, v.6, n. 1. 2000.

COSTA, V. B. **Inclusão Escolar do Deficiente Visual no Ensino Regular**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

DA SILVA, A. C. P.; DE SOUZA, F. M.; DE MENEZES, R. D. O ensino de língua espanhola para surdos: a integração entre professor e intérprete e as adaptações metodológicas. **Revista ESPACIOS**, vol. 39, nº 43, 2018.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado**. Paraná: Cromos, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º. ed. - São Paulo. Atlas, 2002.

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Conheça o INES**. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

LACERDA. C. B. F. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte examinando a construção de conhecimento**. Campinas: Unicamp, Faculdade de Educação. Tese. (Doutorado em Educação), 1996.

LACERDA. C. B. F. de. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no fundamental. Porto Alegre; Mediação/FAPESP, 2009. p.29.

MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado

pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004

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



A EDUCAÇÃO DO ESTUDANTE SURDO NO MUNDO MODERNO

Flávia Ferreira Rodrigues¹

Vanderlei Balbino da Costa²

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, as pessoas com deficiência foram estigmatizadas sob diferentes perspectivas: ora vistas como incapazes, “débeis mentais” ou amaldiçoadas, ora consideradas seres com vínculos divinos. Independentemente da conotação atribuída - positiva ou negativa - o resultado foi sempre o mesmo: sua exclusão do convívio social e a perpetuação de um olhar carregado de piedade e paternalismo. Os surdos, em particular, foram sistematicamente tratados como indivíduos fracassados, que não se adequavam aos padrões sociais vigentes.

Felizmente, essa perspectiva tem sofrido transformações gradativas. Estudos e pesquisas acadêmicas têm nos permitido compreender com maior profundidade a trajetória histórica da comunidade surda, revelando tanto suas lutas por reconhecimento quanto os avanços conquistados nos âmbitos social e educacional.

Na Idade Média, a forma pela qual os nobres dividiam suas heranças, eram casando indivíduos pertencentes à mesma família, mantendo assim sua riqueza. Com estes casamentos, nasciam muitas crianças com deficiência, dentre elas, crianças surdas. Ainda neste período, as crianças surdas, possivelmente

¹ Universidade Federal de Jataí (UFJ). E-mail: flaviaatendenteterapeutica@gmail.com

² Universidade Federal de Jataí (UFJ). E-mail: profvanderleuufg@gmail.com

não falavam e consequentemente também não podiam confessar, porque ninguém os compreendia, de forma que suas almas eram consideradas impuras.

Meserlian e Vitaliano (2009) nos relatam sobre esta época afirmam que:

Constatamos que os surdos durante os diversos períodos da história foram colocados à margem do mundo econômico, social, cultural, educacional e político, sendo considerados como deficientes, incapazes e desapropriados de seus direitos e da possibilidade de escolhas (Meserlian; Vitaliano, 2009, p. 3737).

Devido à grande incidência de nascimentos pessoas surdas na família, o matrimônio entre parentes foi tornando-se inviável, uma vez que os surdos não podiam se casar e não podiam receber herança. Este fato esta situação começou a despertar grande preocupação na realeza.

Esse fatores históricos motivaram membros da realeza a buscarem métodos educacionais para pessoas surdas. O primeiro método sistemático surgiu da observação dos monges beneditinos, que praticavam o “voto de silêncio” como forma de preservar os conhecimentos sagrados. Para manter a comunicação sem violar seus votos, os religiosos desenvolveram um sistema de sinais gestuais.

A eficácia dessa comunicação não-verbal chamou a atenção da nobreza, que passou a recrutar esses monges como preceptores para educar indivíduos surdos. Assim, a linguagem gestual monástica tornou-se a base dos primeiros métodos educacionais formais para a comunidade surda.

Na idade moderna, a situação social do surdo começou a ter avanços, já que se começou a pensar com mais dedicação em uma possível forma de educação para eles. Assim, no século XVI, o médico pesquisador italiano Gerolamo Cardano, que viveu no período de (1501-1576), concluiu que a surdez não prejudicava a aprendizagem; também podemos destacar o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1510-1584) que foi reconhecido como o primeiro professor de surdo.

Em relação a aprendizagem do surdo neste período, Duarte *et al.* (2013) apontam que:

A preocupação com a aprendizagem dos surdos data do século XVI. Anteriormente, os chamados surdos-mudos não eram considerados aptos para receber educação formal, pois a palavra oral tinha importância fundamental. A educação formal dos indivíduos surdos-mudos iniciou-se na Espanha, em 1555, quando o padre beneditino Pedro Ponce de León educou uma pessoa surda de família nobre (Duarte *et al.*, 2013, p.1718).

Pedro Ponce de Leon, conseguiu ensinar a linguagem articulada aos surdos, mas destinada apenas aos filhos surdos de ricos e nobres. O primeiro livro de educação dos surdos foi publicado em Madri, escrito em 1620 pelo espanhol Juan Pablo Bonet, e foi chamado de “*Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar os los mudos*”.

A Alemanha e a França foram pioneiras na adoção de métodos específicos para alfabetização de estudantes surdos em suas instituições de ensino. Sobre essa importante iniciativa histórica, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES, 2008) registra:

Alemanha e França representavam duas grandes escolas que acabaram por dar nome a essas tendências. A escola alemã representava o método oral e a escola francesa o método combinado. Inúmeras publicações registram o debate público realizado entre abade francês Charles Michel L'Epée (1712-1789) e o pastor alemão Samuel Heinicke (1729-1790), expoentes das duas escolas (INES, 2008, p. 15).

De acordo com Kalatai; Streiechen (2012, p. 5), “O principal objetivo da metodologia oralista era desenvolver a fala do surdo [...]. Os pesquisadores que defendiam este método, consideravam essencial a linguagem oral para o desenvolvimento das crianças surdas. Já o método combinado, tinha como principal objetivo ensinar o surdo a se expressar de forma que, para ele, houvesse significado.

Um dos responsáveis pela mudança na história da educação dos surdos foi o abade Charles Michel de L'Epée (1950). Ele aprendeu com os surdos pobres que viviam nas ruas de Paris a língua de sinais e introduziu esse sistema de signos na educação de outros surdos, possibilitando uma transformação significativa da realidade. L'Epée foi de grande importância na educação dos surdos, pois foi ele que desenvolveu a língua de sinais para comunicação dos surdos.

O método combinado utilizado por L'Epée contribuiu de forma significativa para a aprendizagem do surdo. Em sua escola, o abade chegou a ter 60 alunos entre ricos e pobres, e utilizavam sinais pelos quais os surdos se comunicavam entre si. A escola era privada e gratuita até o ano de 1778. Por esses motivos, o abade foi considerado o “pai dos surdos”.

Na Inglaterra, Thomas Braidwood, e na Alemanha, Samuel Heinicke, lideraram abordagens educacionais para surdos baseadas exclusivamente no método oralista. Esses pioneiros rejeitavam veementemente o uso de línguas de sinais, impondo aos estudantes surdos a comunicação oral por meio de técnicas severas - incluindo a prática de amarrar as mãos para impedir a sinalização. Sobre essa controvertida metodologia, Rosa (2013) destaca:

Os surdos são ensinados a falar e a fazer leitura labial por incansáveis atendimentos de fonoaudiologia, são proibidos de utilizar qualquer sinal gestual, chegando a ficar com as mãos amarradas para não gesticularem, sendo reprovada também a interação com outros surdos, entendendo que estes devem socializar com pessoas ouvintes e utilizá-las como modelos (Rosa, 2013, p. 10).

O método visual proporcionava aos surdos uma aprendizagem mais eficaz, uma vez que, na impossibilidade da fala, utilizavam predominantemente a visão para compreender e interagir com o mundo ao seu redor. Contudo, Samuel Heinicke persistia na defesa do método oralista, que foi posteriormente consolidado durante o II Congresso Internacional de Educação de Surdos, realizado em Milão no ano de 1880. Sobre os fundamentos dessa metodologia oralista, Kalatai e Streiechen (2012) ressaltam que:

O principal objetivo da metodologia oralista é desenvolver a fala do surdo, pois para os defensores deste método, a língua falada era considerada essencial para a comunicação e desenvolvimento integral das crianças surdas. Esta metodologia foi proposta e defendida em um evento internacional realizado em Milão/Itália chamado ‘Congresso Internacional de Educação de Surdos’ (Kalatai; Streiechen, 2012, p. 5).

E neste mesmo congresso ficou decidido que o método a ser usado na educação dos surdos seria a educação oral, assim, com esta nova imposição,

os professores surdos foram afastados do cargo de educadores e a língua de sinais foi proibida.

Na década de 1960 chegou-se à conclusão de que o método oral não estava dando resultados plausíveis na educação destes estudantes, desta forma aparece uma nova abordagem, um novo método para que ajudasse na educação dos surdos, ou seja, a comunicação total. Kalatai; Streiechen (2012, p. 7) dizem que: “[...] os surdos poderiam utilizar toda e qualquer forma de comunicação”. Surge, então, o método que ficou conhecido como “comunicação total”, que se diferencia um pouco do oralismo mais que também tem como principal objetivo o desenvolvimento da fala no surdo. Dessa forma, Bisol (2010) afirma que

[...] a comunicação total, apresentada como uma abordagem que contemplava todas as formas de comunicação era uma língua feita simultaneamente sinais e fala ao mesmo tempo, mas esta nova forma de comunicação não foi muito bem vista pelos surdos (Bisol, 2010, p. 151).

Esse novo método apresentava revolucionar a educação de surdos, apresentando-se como uma abordagem inovadora. Contudo, com o tempo, evidenciou-se que, assim como o oralismo, a comunicação total também não atendia plenamente às necessidades dos surdos, pois limitava sua capacidade de expressar sentimentos e emoções com autonomia. Foi nesse contexto que emergiu uma proposta mais inclusiva: a educação bilíngue.

A abordagem bilíngue, surgida na década de 1980, representa uma das mais recentes inovações na educação de estudantes surdos. Seu princípio fundamental estabelece que a aquisição da língua de sinais deve anteceder o aprendizado da língua oral utilizada pela comunidade ouvinte à qual o surdo pertence.

A escola bilíngue é concebida especificamente para atender às particularidades educacionais dos surdos. Nesse modelo todos os profissionais devem ser proficientes em Língua Brasileira de Sinais (Libras), o ensino é ministrado exclusivamente em Libras e as metodologias são desenvolvidas considerando as especificidades dos estudantes surdos.

Atualmente, embora muitos especialistas considerem essa a abordagem mais adequada, persistem debates sobre a conveniência de escolas exclusivas para essa comunidade, destacando a necessidade de reflexões mais aprofundadas sobre inclusão e acessibilidade.

O movimento histórico do surdo não aconteceu de um dia para o outro. Foi preciso que estudiosos, pesquisadores e interessados por estas pessoas desenvolvessem métodos para sua aprendizagem. Assim percebemos de forma clara sua evolução até chegar ao ingresso dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino, tendo como objetivo a entrada destas pessoas que antes eram marginalizadas pela sociedade e tornam-se parte integrante como sujeitos ativos do ensino oferecido a todos os outros estudantes.

Meserlian e Vitalino (2009) apontam que:

Após refletirmos sobre a trajetória histórica da educação dos surdos, percebemos que é de fundamental importância que os educadores que atuam diretamente com os mesmos e, até mesmo os que ainda não tiveram esta experiência conheçam esse processo histórico vivenciado pelas pessoas surdas para que possam construir práticas pedagógicas, pautadas na reflexão para não se repetir no futuro os erros do passado e seus equívocos (Meserlian; Vitalino, 2009, p. 3748).

Entre estes equívocos podemos citar a forma com que professores ouvintes tentavam e ainda tentam ensinar a Língua Portuguesa ao estudante surdo, como se ela fosse sua primeira forma de se comunicar, não aceitando a Libras como sua língua materna ou mesmo obrigando-os a olhar em seus lábios para fazerem a leitura labial (como se essa habilidade fosse natural para todos os surdos) ou ainda outros, que querem fazer com que eles falem a qualquer custo.

Dentre esses eventos, podemos citar a Convenção Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990 (Unesco, 1990). Durante a conferência, foi apresentada a Declaração Mundial de Educação para Todos, com finalidade de incentivar os esforços para oferecer uma educação adequada para toda a população em seus diferentes níveis de ensino.

Um marco significativo no âmbito internacional foi a elaboração da Declaração de Salamanca, documento fundamental produzido durante a Conferência Mundial sobre Educação Especial. Realizada em 1994 na cidade espanhola de Salamanca, esta conferência estabeleceu diretrizes essenciais para a reformulação de políticas e sistemas educacionais, alinhando-os aos princípios do movimento inclusivo. Seu principal objetivo consistia em promover a reestruturação dos processos educativos segundo uma perspectiva de inclusão social.

O movimento acontecido no Brasil, como aponta Barros (2014):

Um dos eventos que marcaram a constituição desse coletivo foi a manifestação ocorrida em maio de 2011, em Brasília, com o intuito de chamar atenção do MEC, questionando o método da escola inclusiva e propondo alternativas que levam em consideração as peculiaridades metodológicas no ensino de crianças surdas (Barros, 2014, p. 1).

Estes movimentos acontecem até os dias atuais. A comunidade surda ainda luta pelo seu reconhecimento educacional, e as mudanças nas metodologias usadas na educação do surdo. Os surdos ainda não conseguiram totalmente o reconhecimento e o respeito de seus direitos, por isso não deixaram de lutar pela sua conquista educacional.

Entretanto, entendemos que apesar de estas leis como a Constituição de 1988, a LDB, a Lei Federal 10.098, a Lei 10436 e o Decreto 5626 entre outras, facilitarem a inclusão dos estudantes nas instituições de ensino, apenas elas não são suficientes para classificar uma instituição como inclusiva, pois acreditamos que o processo de incluir não se resume ao fato de abrir as portas da universidade, uma vez que a inclusão deve fazer parte de todas as atividades realizadas dentro e fora da sala de aula.

Todos os servidores universitários – desde os porteiros, profissionais da limpeza, docentes e demais funcionários – devem estar preparados para acolher adequadamente os estudantes surdos. Como afirma Daroque (2011, p. 35): “A educação de surdos no Espírito Santo é recente e os estudos estão em fase inicial, demandando profundas reflexões sobre o ingresso de alunos surdos no ensino superior e sobre como as universidades recebem esses estudantes”.

Após extensa análise da literatura especializada, constata-se que o processo de aceitação e inclusão de pessoas com deficiência na sociedade percorreu uma longa trajetória histórica – e continua em desenvolvimento. Compreendemos que a educação inclusiva, embora represente um avanço significativo, ainda necessita de aprimoramentos contínuos para garantir a efetiva aprendizagem dos estudantes surdos.

A relevância do estudo histórico sobre os estudantes surdos vai além do simples conhecimento acerca de uma cultura ou grupo específico. Essa abordagem tem como propósito fundamental possibilitar transformações

concretas na realidade educacional, mediante uma análise crítica dos diversos aspectos que envolvem essa trajetória. Quando examinamos as lutas, os movimentos sociais, a evolução das leis e decretos, as metodologias educacionais e as políticas de inclusão, bem como a vasta produção acadêmica composta por artigos e teses sobre o tema, percebemos que esse conhecimento não pode permanecer apenas no campo teórico. É essencial que se reflita sobre como esses elementos se materializam na prática educacional, analisando especialmente as condições reais de ingresso e permanência dos estudantes surdos nas instituições de ensino. Nesse contexto, reconhece-se a importância central do professor como agente fundamental nesse processo de transformação. Como afirmam Toledo e Martins (2009):

Torna-se necessário ao professor, já em serviço, refletir sobre sua formação, seu preparo para atuar nessa escola que está para todos. Do professor espera-se que desempenhe de forma adequada sua prática pedagógica e promova de fato uma educação de qualidade, considerando a heterogeneidade do grupo (Toledo; Martins, 2009).

A docência é uma profissão que exige grande dedicação, pois o professor deve estar constantemente comprometido com os estudos, a pesquisa e a busca por novos conhecimentos, além de refletir sobre seu desenvolvimento profissional. Ser educador significa estar sempre aberto ao novo, às metodologias inovadoras e à contínua avaliação de sua prática pedagógica, a fim de garantir uma aprendizagem efetiva e sem limitações para todos os estudantes. Os tempos em que o professor era visto como detentor absoluto do saber ou em que o ensino se resumia a métodos ultrapassados ficaram no passado. As escolas contemporâneas recebem alunos com perfis e necessidades muito diferentes dos de outrora, o que nos leva a refletir sobre como essas instituições estão acolhendo esses estudantes.

É fundamental questionarmos se esses alunos estão de fato sendo integrados ou incluídos, ou se estamos apenas aderindo superficialmente a um discurso de modernidade. Deixamos de usar termos pejorativos como «mudinho», «surdo-mudo» ou «deficiente auditivo» — muitas vezes carregados de preconceito — para adotar a nomenclatura “Surdos”. No entanto, essa mudança não pode se restringir apenas à linguagem; é preciso que seja acompanhada de transformações concretas em nossas atitudes, pois são essas barreiras comportamentais que ainda impedem a verdadeira inclusão e a efetiva

participação desses estudantes no processo de aprendizagem. Como bem afirma Freire (1987):

A educação autêntica, repitamos não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperança ou desesperanças que implicitam temas significativos, a base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (Freire, 1987, p. 84).

Ao nos referimos ao estudante não importa se este possui ou não deficiência, porque como nos adverte Vygotsky (1989) em uma das obras, precisamos tirar o foco da deficiência, o que é mais relevante é que estes alunos participem de fato da escola, da universidade ou de qualquer instituição de ensino. Déa; Rocha (2017) afirmam:

No sistema educacional inclusivo, em todos os níveis e modalidades, desde a educação básica à educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem desses alunos (Déa; Rocha, 2017, p. 47).

É possível perceber os avanços que acontecem na educação do estudante surdo nos espaços educacionais, mas sabemos também que ainda faltam algumas mudanças de estrutura de várias escolas e universidades, adaptações nas metodologias de ensino, formação adequada dos profissionais que tem contato diretamente com estes alunos para que este sujeito se constitua como participante desta sociedade com o reconhecimento da sua língua, da sua identidade, alteridade, cultura e diferença surda.

Quando dizemos que é preciso que tiremos os olhos da falta do funcionamento de um órgão, falamos de deixarmos de lado alguns conceitos que carregamos conosco, como o falso pensamento de que o ouvinte por ouvir é melhor que o surdo, como também nos escreveu Vygotsky através da compensação: esta falta é revertida como estímulo para ser usado com mais precisão outro órgão.

Portanto, na maioria das vezes a deficiência seja ela biológica ou adquirida não impede o indivíduo de se desenvolver. Por meio dos estudos de Vygotsky

(1989), através da compensação podemos claramente perceber que esta deficiência é naturalmente compensada, o organismo reforça sua atividade, que compensa o “defeito”. A pessoa é determinada pela sua própria necessidade de ser, igualmente seu próprio organismo atua de forma natural para compensar o problema existente.

Nos dias atuais, temos como referência de ensino superior a Universidade Gallaudet, que é a primeira e única universidade bilíngue e foi fundada em 1864, localizada em Washington. É uma faculdade de artes liberais para estudantes Surdos, onde a língua utilizada nas aulas da universidade é a Língua de Sinais. No ambiente da faculdade tanto os estudantes como os professores, todas as pessoas que trabalham neste local se comunicam em Língua de Sinais.

A universidade bilíngue faz a diferença no cotidiano do estudante surdo, e nesse sentido veja o que nos afirma Bisol *et al.* (2010) com o relato de dois surdos, obtido por meio de um estudo que realizou, com o objeto de compreender a vivência universitária de estudantes surdos que frequentaram escolas bilíngues.

P1: Eu acho que os surdos, bom, vamos sonhar. De repente professores surdos, professores que dominassem mais a língua de sinais, professores que tivessem mais fluência, que deixassem essa questão oral de lado, apenas para os ouvintes, e que nós estivéssemos dentro de um contexto de um ambiente linguístico bilíngue. P2: Eu próprio quero no futuro faculdade com professores também surdos, aprender a trabalhar na faculdade e intérpretes para oralizar para os ouvintes. Surdos são capazes de ter no futuro faculdade própria para os surdos (Bisol, 2010, p. 160).

No relato do primeiro surdo que é identificado como P1, ele fala do sonho de ter professores que dominassem a língua de sinais, professores que tivessem fluência na língua, que não se firmassem tanto no oral, mas que o ambiente da sala de aula se tornasse bilíngue; já o surdo P2 sonha com uma faculdade para surdo que nela tivesse ouvintes que contrate intérpretes para oralização.

O que o surdo P1 diz é muito sério, que em toda a trajetória de educação do surdo a maioria dos professores queiram dar suas aulas oralizando, ou seja, pede para o interprete ficar de lado e começam a falar para que o surdo faça

leitura labial do que ele diz; infelizmente isso acontece nas nossas universidades e é terrível para o estudante surdo. Oliveira e Pôrto (2014) nos falam que:

A aprendizagem é tomada por conceitos que muitas vezes a situam em um estreito elo com um espaço físico determinado, quer seja a escola, a universidade ou a própria sala de aula. Nesses espaços é que se constituem as trocas de informações, onde ocorre assimilação de conteúdo, formula-se saber e se desenvolve cognitivamente (Oliveira; Pôrto, 2014, p. 336).

É fundamental destacar que a aprendizagem está intrinsecamente ligada ao espaço físico, o qual deve ser acolhedor e estimulante para que os alunos possam desenvolver plenamente suas potencialidades. Nesses ambientes, novos conhecimentos são construídos por meio da troca de experiências e informações, evidenciando a importância crucial de espaços educacionais bem planejados. Aprender Libras e utilizá-la no cotidiano escolar torna-se essencial, uma vez que os estudantes surdos já estão presentes nessas instituições. Cabe a toda a comunidade escolar não apenas respeitar, mas valorizar ativamente a língua de sinais como meio de comunicação e expressão desses indivíduos e de todos que com eles interagem.

Diante desse contexto, surge uma reflexão fundamental: qual seria o ambiente mais adequado para o aluno surdo - a sala de aula regular ou a escola bilíngue? Ao analisarmos o funcionamento das escolas regulares para surdos, constatamos a necessidade de buscar referências teóricas que ampliem nossa compreensão sobre o tema. A campanha pela inclusão desses alunos no ensino regular, sintetizada no lema “Escola para Todos”, nos leva a profundas reflexões. Não é necessário grande expertise para perceber que ainda estamos distantes de uma escola que verdadeiramente ofereça metodologias e práticas pedagógicas inclusivas para todos.

A proposta de uma “Escola para Todos” representou, sem dúvida, um avanço significativo ao garantir o direito de pessoas com deficiência - que antes estudavam em instituições especializadas - de frequentarem as redes regulares de ensino em igualdade de condições com os demais alunos. Em tese, esse modelo pressupõe que a educação deve ser oferecida sem distinções de qualquer natureza, seja de cor, raça ou outras diferenças. No entanto, como bem assinala Monteiro (2014):

A educação, enquanto dever do Estado e realidade social, não foge ao controle do Direito. A Constituição Federal a enuncia como direito de todos, dever do Estado e da família, com a tríplice função de garantir a realização plena do ser humano, inseri-lo no contexto do Estado Democrático e qualificá-lo para o mundo do trabalho. A um só tempo, a educação representa tanto um mecanismo de desenvolvimento pessoal do indivíduo, como da própria sociedade em que ele se insere (Monteiro, 2014, p. 1).

Conforme destacado na citação anterior, a educação é um direito universal e deve ser acessível a todos, garantindo igualdade de oportunidades no processo de aprendizagem. A educação desempenha um papel transformador na vida dos cidadãos, capacitando-os e preparando-os para o mercado de trabalho, além de exercer profunda influência tanto no desenvolvimento individual quanto no progresso social como um todo.

Para os estudantes surdos, essa conquista representa mais uma etapa em sua luta contínua por reconhecimento e inclusão efetiva. A verdadeira inclusão só será alcançada quando esses alunos puderem se sentir plenamente pertencentes ao ambiente escolar e acadêmico. Para isso, é fundamental que as instituições de ensino desenvolvam um conhecimento aprofundado sobre quem são esses estudantes surdos que frequentam suas salas de aula. Nesse sentido, Robson de Lima Peixoto (2015) oferece valiosos esclarecimentos sobre a construção da identidade surda:

Identidade surda flutuante: é aquela na qual a pessoa com surdez flutua entre a cultura ouvinte e a cultura surda, sem ter vínculo de pertencimento. Geralmente este sujeito tem grande dificuldade de se aceitar como surdo e de comunicação, pois os conhecimentos tanto da Língua Oral como da Língua de Sinais, são fragmentados.

Identidade surda incompleta: pessoas com surdez que não convivem com outros surdos. Geralmente a família proíbe este convívio com outros surdos e o aprendizado da Língua de Sinais. Estes sujeitos se enxergam com sentimento de inferioridade, pois acreditam que os ouvintes são superiores aos surdos.

Identidade surda de transição: a maioria dos surdos passa por este momento de transição, visto que são filhos de pais ouvintes. O contato destes sujeitos com a comunidade surda

e com a Língua de Sinais, geralmente é realizado tardiamente, geralmente depois do período de aquisição de linguagem.

Identidade surda híbrida: é a identidade surda apresentada pelos sujeitos que nasceram ouvintes, que conhecem bem a língua portuguesa (sua primeira língua) e que adquiriram surdez posteriormente. Depois de inserido na comunidade surda, onde participam ativamente, estes sujeitos alcançam a fluência em Língua de Sinais, se tornando assim bilíngues.

Identidade surda: reflete o vínculo com a comunidade surda, pois este sujeito está totalmente inserido nela. Tem envolvimento político com a militância pelo direito de ser diferente, é usuário da língua de sinais e normalmente é surdo congênito ou ensurdeceu muito cedo (Peixoto, 2015, p. 22-23). **(Grifo nosso)**

As comunidades surdas apresentam identidades diversas e complexas, onde cada indivíduo constrói sua própria identidade a partir de suas experiências culturais, do ambiente em que foi criado e das relações estabelecidas com seus pares. Essas múltiplas identidades precisam ser reconhecidas e valorizadas em suas singularidades. Para tanto, é fundamental que o professor, enquanto mediador do processo educacional, compreenda profundamente a trajetória de vida de cada estudante surdo, identificando em qual contexto identitário ele se insere, conforme destacam Perlin e Strobel (2008).

Gladis Perlin, em seus estudos sobre as identidades surdas, esclarece que essa diversidade decorre de diferentes situações vivenciadas pelos surdos ao longo de suas histórias pessoais. Entre essas experiências distintas, podemos citar: surdos filhos de pais surdos; surdos sem qualquer contato com outros surdos; surdos que nasceram em centros urbanos; e aqueles que tiveram acesso à Língua de Sinais desde a primeira infância. A autora ressalta que essas identidades estão em constante processo de transformação, o que demanda o respeito às suas particularidades em permanente evolução.

A identidade surda manifesta-se principalmente através da identidade cultural, o que exige dos educadores uma compreensão abrangente da realidade de cada estudante. É imprescindível conhecer seu contexto familiar, seu ambiente social e as pessoas com quem convive cotidianamente. Somente através dessa análise cuidadosa será possível identificar adequadamente o lugar que cada indivíduo ocupa no espectro das identidades surdas e, consequentemente, oferecer um atendimento educacional verdadeiramente inclusivo e respeitoso.

METODOLOGIAS USADAS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Desde os primeiros registros históricos envolvendo os jesuítas até os dias atuais, observa-se uma constante busca por parte de pesquisadores e educadores para identificar as abordagens pedagógicas mais eficazes que garantam a efetiva aprendizagem de todos os estudantes. Nesse contexto histórico, a trajetória educacional das pessoas surdas apresenta particularmente diversas tentativas de implementação de métodos que, embora idealizados para promover resultados satisfatórios, frequentemente resultaram em experiências traumáticas para muitos indivíduos. A aplicação agressiva de certas metodologias, marcada pela falta de sensibilidade e compreensão das especificidades surdas, gerou não apenas dificuldades de aprendizagem, mas também casos de abandono escolar e profundo repúdio por parte dos estudantes surdos. Como destacam Constâncio, Oliveira e Pereira (2017) em sua análise sobre esses processos históricos:

O fracasso escolar de muitos possibilitou reflexões e debates que oportunizaram a elaboração, ajustes e criação de novas legislações que foram necessárias e essenciais para que mudanças atitudinais pudessem contribuir com a prática pedagógica e o direito à educação respeitando as especificidades do jeito de ser e estar no mundo. Somente após décadas é que surge um novo entendimento de que os fracassos ocorreram por conta de modelos educacionais que não respeitavam a especificidade linguística do sujeito surdo (Constâncio; Oliveira; Pereira, 2017, p. 3).

Ao longo de décadas e até os dias atuais, o fracasso escolar tem sido amplamente discutido, com novas legislações buscando solucionar esse problema persistente. Os modelos educacionais tradicionais, que durante tanto tempo ignoraram as especificidades linguísticas dos surdos, foram gradualmente sendo questionados. A comunidade surda conquistou, através de lutas históricas, o reconhecimento oficial da Libras e o direito de acesso às escolas regulares.

Esse processo de inclusão enfrentou obstáculos significativos, especialmente após o Congresso de Milão em 1880. Na ocasião, educadores ouvintes defenderam veementemente o método oralista como abordagem exclusiva, documentando suas posições em atas e registros. A decisão majoritária baniu o uso da língua de sinais, como exemplifica a declaração de Susana E. Hull em 7 de setembro de 1880: “Estou certa de que os sinais sempre prejudicaram

a língua; a oralidade é tão natural para os surdos quanto é para nós, quando apresentada como único meio de comunicação, ocorrendo o mesmo com outras crianças” (INES, 2008, p. 71).

Como consequência, as línguas de sinais foram marginalizadas por um longo período. A trajetória educacional dos surdos foi marcada por diversos métodos, cada um deixando seu legado. Sobre o impacto do oralismo nesse processo, Carvalho (2010) oferece uma análise pertinente:

A primeira fase é constituída pelo oralismo, uma abordagem educacional que tem como principal objetivo a aquisição da linguagem oral pelo surdo. Nesse sentido, o espaço escolar atua como um laboratório de fonética, no qual se utiliza da técnica de terapia de fala para que o aluno supere seu déficit (a surdez), fazendo assim com que se assemelhe a um membro da comunidade ouvinte (Carvalho, 2010, p. 29).

O que mais nos leva à crítica ao oralismo é o fato de a língua do surdo não ser respeitada e insistirem em implantar uma nova forma de comunicação para o surdo se eles já tinham a Língua Brasileira de Sinais a Libras como língua; então imaginamos que fizeram isso sob a ótica da pessoa padrão, ou seja, se todos mexiam os lábios ao se comunicar então todos deveriam fazer o mesmo ao se comunicar.

Assim, a maioria que era ouvinte tenta defender a sua forma oral de falar sobre a minoria que são os surdos que usam a Língua de Sinais para sua comunicação, assim com o decorrer do tempo foi percebido que o uso da abordagem oral não satisfazia a comunicação do surdo; agora começam a pensar na língua de sinais como forma de comunicação com dos surdos.

O método da comunicação total representou um avanço ao aceitar o uso da Língua de Sinais, embora não reconhecesse a Libras como o sistema de comunicação mais eficaz para os surdos. Essa abordagem surgiu como mais uma tentativa de promover a interação entre surdos e ouvintes, buscando facilitar o processo de socialização. No entanto, como aponta Carvalho (2010):

A segunda fase baseia-se na ideia da comunicação total. Nessa abordagem educacional o uso dos sinais é permitido com a finalidade de propiciar o desenvolvimento da linguagem da criança surda, ainda assim estes sinais aprendidos têm como objetivo principal a aquisição da linguagem oral por parte dos sujeitos surdos. Vale salientar que esses sinais

eram ensinados na escola dentro de uma estrutura da língua portuguesa (Carvalho, 2010, p. 29).

A segunda fase da comunicação total surgiu não para eliminar completamente a abordagem oralista, mas como resposta às dificuldades encontradas na tentativa de restringir a comunicação dos surdos apenas à leitura labial. Diante dos resultados frustrantes obtidos com métodos exclusivamente oralistas, os educadores propuseram uma nova abordagem - a Comunicação Total - que passou a permitir o uso da Libras, ainda que com o objetivo limitado de auxiliar no desenvolvimento linguístico da criança surda. Nessa perspectiva, o indivíduo surdo poderia utilizar diversos recursos comunicativos, como leitura labial, língua de sinais, escrita e leitura.

Contudo, embora a Comunicação Total representasse um avanço em relação aos métodos anteriores, mostrou-se ineficaz como forma de pleno respeito à identidade surda. Essa abordagem continuava a impor limitações, privando os surdos da liberdade de escolher sua forma preferencial de comunicação e de valorizar plenamente sua língua materna. Além disso, não conseguiu resolver as dificuldades dos surdos em relação à leitura e escrita do português, pois mantinha como objetivo final o domínio de uma língua que não lhes pertencia naturalmente. Como bem adverte Freire (1987, p. 9): “Os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido”.

O método da Comunicação Total mostrou-se ineficaz justamente por manter características opressoras, limitando a liberdade de expressão e a autonomia comunicativa dos surdos. Sobre essa questão, Carvalho (2010) elucida:

A terceira fase é composta pela educação bilíngue. O bilinguismo é uma proposta que possibilita ao estudante surdo a aprendizagem no espaço escolar de duas línguas: a língua de sinais e a língua portuguesa, essa última na modalidade escrita (Carvalho, 2010, p. 29).

Na terceira fase, o bilinguismo surge como uma proposta mais coerente e significativa para a educação dos surdos. Nesse modelo, a aprendizagem ocorre em um ambiente verdadeiramente bilíngue, especialmente concebido para atender às necessidades dos estudantes surdos. A ideia central é que todos os professores sejam fluentes em Libras - preferencialmente professores surdos - e que toda a comunidade escolar domine a língua de sinais. O português,

nessa abordagem, é trabalhado principalmente na modalidade escrita como segunda língua.

A proposta bilíngue de fato representa um avanço significativo, pois respeita a Libras como língua materna (L1) do surdo, enquanto o português assume o papel de segunda língua (L2). Essa abordagem traz sentido real para a educação dos surdos, colocando a Libras no centro do processo de aprendizagem. No entanto, como toda inovação educacional, o bilinguismo também suscita reflexões importantes. Questiona-se, por exemplo, se a criação de escolas bilíngues exclusivas para surdos não representaria um retorno às antigas escolas especiais, configurando uma nova forma de segregação. Esses questionamentos são necessários para garantir que as decisões tomadas realmente beneficiem essa minoria linguística que já enfrentou tantos desafios históricos.

O diferencial fundamental dessa proposta em relação ao oralismo e à comunicação total está no respeito à identidade surda. Ao contrário dos métodos anteriores, que buscavam fazer o surdo se assemelhar ao ouvinte e adotar o português como língua principal, o bilinguismo valoriza a Libras como língua de instrução e reconhece o direito do surdo de viver em um ambiente que respeite sua diferença linguística. Nesse modelo, as aulas são ministradas em Libras, com professores que estabelecem contato visual direto com os estudantes e promovem a participação ativa de todos. Como elucida Silva (2014, p. 16): “No ambiente escolar, todos os seus atores têm papel fundamental na consecução da educação inclusiva”. De fato, a escola inclusiva exige o comprometimento de todos - professores, funcionários, direção e alunos - para criar um ambiente onde a inclusão social seja plenamente vivenciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“De nada valem as ideias sem homens que possam pô-las em prática.”

KARL MARX (1818 - 1883)

Serão feitas aqui as considerações que mais merecem destaque para que uma verdadeira inclusão do estudante surdo no ensino superior aconteça, disponibilizando a este discente o direito à igualdade na aprendizagem. As considerações serão realizadas de forma que esperamos que contribuam para a continuação desta pesquisa com o objetivo de melhorias na entrada e permanência deste estudante no ensino superior.

Lacerda (2006, p.166) afirma que:

A inclusão apresenta-se como uma proposta adequada para a comunidade escolar, que se mostra disposta ao contato com as diferenças, porém não necessariamente satisfatória para aqueles que, tendo necessidades especiais, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas pela escola (Lacerda, 2006, p. 166).

De fato, a inclusão apresenta-se como uma proposta adequada para a comunidade escolar, porém não é satisfatória para atender os estudantes com necessidades especiais nas escolas e universidades. Infelizmente, a maioria dos ambientes educacionais não são inclusivos, muitas vezes confundem inclusão só com a presença do surdo e do intérprete de Libras na sala de aula, porém inclusão não se resume a isto, mas sim, vai muito além.

Dessa forma, sintetizaremos aqui um pouco sobre a inclusão do estudante surdo no mundo moderno, como funciona esta educação, e demonstrando se ela está acontecendo em sua integralidade. Não podemos deixar de dizer que mudanças aconteceram, providências importantes foram tomadas para que estes estudantes com necessidades especiais saíssem do seu estado de passivos, incapazes, para mostrar que a deficiência não era motivo para viverem assim, ao contrário seria uma forma de mostrar ao mundo que a deficiência não era empecilho para o seu isolamento.

Com o passar dos tempos, a partir do momento que passamos ver as pessoas com deficiência com outros olhos, começamos a pensar em métodos para que este pudesse ser inserido na sociedade, várias formas de aprendizagem foram elaboradas para que a deficiência fosse superada.

REFERÊNCIAS

BARROS, E. M. **Mobilizações políticas e o movimento surdo:** sobre os (novos) arranjos das ações coletivas contemporâneas. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1402002726_ARQUIVO_EUDENIAMAGALHAES-ArtigoCompleto.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2018.

BISOL, C. A. VALENTINI, C. B.; SIMIONI, J. L.; ZANCHIN, J. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.147-172, jan./abr. Caxias do Sul, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Diário Oficial da União. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 07 mai. 2017.

CARVALHO, N. S.; **Departamento de Educação** – Campus I Pedagogia – Anos Iniciais. Universidade do Estado da Bahia – UNEB: Salvador, 2010.

CONSTÂNCIO, R. F. J.; OLIVEIRA, E. N. de; PEREIRA, S. L. P. A trajetória da educação de surdos e a importância do reconhecimento linguístico da libras. **Interletras**, v.6, ed.; 24, outubro de 2016 a abril de 2017.

DEA, V. H. S. D.; ROCHA, C. de S. Política de acessibilidade na Universidade Federal de Goiás: construção do documento. **Polyphonía**, v. 28/1, jan-jun, Goiânia-GO, 2017.

DUARTE, S. B. R. *et al.* Aspectos históricos e socioculturais da população surda. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.20, n.4, out.-dez. 2013, p.1713-1734.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, v.21, 1987. (Coleção leitura)

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Participantes do Enem 2017 surdos ou deficientes auditivos ganham orientações em Libras**. 06 de outubro de 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

KALATAI, P.; STREIECHEN, E. M. **As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil**. Centro-Oeste Campus de Irati. 2012. Disponível em: <<http://anais.unicentro.br/seped/pdf/iiiv3n1/120.pdf>> acesso>. Acesso em: 08 ago. 2017.

MESERLIAN, K. T.; VITALIANO, C. R. Análise sobre a trajetória histórica da educação dos surdos. **IX EDUCERE**: Paraná-PR, 2009. Disponível em: <<https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Analise-sobre-a-trajetoria-historica-da-educacao-dos-surdos.pdf>> Acesso em: 23 ago. 2017.

MONTEIRO, R. M. C. **A educação no Brasil: direito social e bem público.** Universidade de Sorocaba. 2014. Disponível em: <https://uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/3_es_mercado_e_sociedade/04.pdf> Acesso em: 03 out. 2017.

OLIVEIRA, K. K. de F.; PÔRTO, C. M. V. Comunicação entre acadêmicos surdos e ouvintes na mediação aprendizagem no ensino superior. **Cad. Ter. Ocup.** UFSCar, São Carlos, v. 22, n. 2, p. 335-345, 2014. Disponível em:<<http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/cto.2014.055>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

PEIXOTO, R. de L. **Fábulas na Comunidade Surda:** Estratégias que concorrem para a clareza e estética da produção. João Pessoa, 2015. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/wpcontent/uploads/2015/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Robson-Peixoto.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2017.

ROSA, D. G. da. **Educação e surdez:** em defesa da língua de sinais para a inclusão social dos surdos. Rio de Janeiro – RJ, agosto/2013.

TOLEDO, E. H. de; MARTINS, J. B. **A Atuação do Professor Diante do Processo de Inclusão e as Contribuições de Vygotsky.** Paraná, PUCPR, 2009. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/20450630/a-atuacao-do-professor-diante-do-processo-de-inclusao-e-as-contribuicoes-de-vygo>>. Acesso em: 08 jul. 2017.



CONTRIBUIÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO-UFCAT





O DIREITO À INFORMAÇÃO E O PROTAGONISMO SURDO

UMA ANÁLISE DO TELEJORNALISMO BRASILEIRO

Maria Eduarda Furtado Borges¹

João Victor Luiz²

Kassia Mariano de Souza³

INTRODUÇÃO

Desde a Antiguidade, as pessoas que não tinham audição e, consequentemente, não se comunicavam oralmente, já desenvolviam a visualidade linguística para se expressarem. O decreto nº 5.625/2005 institui que as pessoas surdas são aquelas que, por terem perda auditiva, se comunicam e se expressam por meio de percepções visuais, especialmente por meio da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Na contemporaneidade observa-se diversas discussões acerca da concepção da surdez e, em uma sociedade em que a renovação de conceitos, terminologias e ideias é constante, nota-se que, muitas vezes, a convicção permanece, reiterando que os modelos são passíveis de contestação na medida em que podem ser cotejados com a percepção dos indivíduos. Observa-se, portanto, a existência de dois segmentos classificatórios para a surdez: o modelo orgânico-biológico que preconiza a reabilitação quanto à audição e à fala, priorizando o desenvolvimento da língua oral e o modelo socioantropológico, que contempla a pessoa surda em sua integralidade, reconhecendo-a como parte de um grupo social linguístico e cultural.

¹ Universidade Federal de Catalão (UFCAT). E-mail: maria.borges@discente.ufcat.edu.br

² Universidade Federal de Catalão (UFCAT). E-mail: joao.luiz@discente.ufcat.edu.br

³ Universidade Federal de Catalão (UFCAT). E-mail: kassia_mariano@ufcat.edu.br

Assim, a cada dia o modelo socioantropológico de surdez ganha espaço e respeito na sociedade a partir da concepção identitária, linguística e cultural da pessoa surda. Entretanto, concomitantemente a isso, o preconceito ainda define a história dos surdos (Skliar, 2005), reforçando a importância de discussões e reflexões a respeito da promoção da inclusão e acessibilidade linguística e comunicacional para as pessoas surdas brasileiras.

A trajetória deste grupo é marcada por inúmeras lutas e reivindicações quanto ao direito à comunicação e a valorização das Línguas de Sinais. No território brasileiro os primeiros passos rumo à educação de surdos ocorreram no ano de 1855, por intermédio do educador francês Ernest Huet que veio ao Brasil por intermédio do então imperador Dom Pedro II (Gesser, 2009). Em 1857, no Rio de Janeiro, foi fundada a primeira escola para surdos no país, atualmente nomeada Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES.

Apesar de todo esse percurso histórico, somente em 2002 obteve-se o reconhecimento da Libras como o meio de expressão e comunicação das pessoas surdas brasileiras por meio da Lei Federal nº 10.436/2002. Esta lei reconheceu não apenas a Libras, mas também as pessoas surdas enquanto parte da sociedade que desfruta de processos identitários, linguísticos e culturais legítimos, ao passo que a Libras torna-se a primeira língua (L1) das pessoas surdas brasileiras e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, a segunda língua (L2).

Sob o viés das discussões a respeito da comunicação, surge a necessidade de reflexão e problematização a respeito de um importante veículo de informação para a sociedade brasileira: a televisão e os diversos recursos midiáticos a ela relacionados.

Ricco e Vanucci (2017), ao dissertarem a respeito do surgimento e da relevância da televisão para os lares brasileiros, apontam o ano de 1950 como o divisor de águas a partir do lançamento do aparelho e da primeira emissora de TV no país. Desde quando foi oficialmente implantada, a televisão vem experimentando novas linguagens, formatos, modelos e narrativas. A história nos mostra que as inovações tecnológicas marcam a trajetória de desenvolvimento e alcance territorial inicialmente por meio do videotape, do satélite, da cor, da transmissão via cabo e, mais recentemente, via *internet* (Silva; Moreira, 2021).

Concomitante ao surgimento dos aparelhos de TV no país, advém o gênero jornalístico na televisão dando ênfase a um novo meio de comunicação:

o telejornalismo. Os telejornais assumem a função primordial de disseminar notícias de forma integral, a fim de cumprir um papel público de extrema relevância no Brasil, exercendo uma importante função social, cultural, política, econômica e de desenvolvimento tecnológico (Souza, 2021).

De acordo com Silva e Moreira (2021), a televisão é capaz de levar a notícia do analfabeto ao doutor, e é realmente universal do ponto de vista linguístico. No entanto, embora muitos autores e teóricos da área da comunicação considerem a televisão um meio de comunicação acessível a todos, convém situar uma importante parcela da sociedade que ainda não é, de fato, contemplada pela universalidade da televisão: as pessoas surdas brasileiras. Parte dessa afirmação deve-se ao desconhecimento a respeito da comunidade surda por parte da sociedade e, por consequência, pelos profissionais da área da comunicação, que muitas vezes não se atentam às questões éticas ao se referirem às pessoas surdas.

Dito isso, o objetivo desta pesquisa é analisar a representatividade e o protagonismo das pessoas surdas nas reportagens a elas vinculadas e as estratégias adotadas pelas emissoras de TV a respeito da promoção da acessibilidade comunicacional para as pessoas surdas no que se refere à Libras e ao tratamento ético ao referenciar uma pessoa surda.

A hipótese desta pesquisa é que as pessoas surdas, além de não terem acesso aos conteúdos vinculados na mídia devido à falta de inserção da Libras, ainda enfrentam o preconceito e o desconhecimento dos comunicadores quanto aos processos linguísticos e culturais que perpassam a constituição do Ser Surdo.

Atualmente, apesar da existência de leis que garantem a acessibilidade em Libras e o direito à comunicação e informação, é notório que tais medidas ainda não são devidamente implementadas pelas emissoras de televisão. A partir dessas reflexões surgem algumas indagações: sendo a televisão e o telejornalismo veículos midiáticos de grande alcance na sociedade, quais estratégias são adotadas a fim de garantir a acessibilidade comunicacional para as pessoas surdas? Como as pessoas surdas são a(re)presentadas nas notícias e reportagens que lhes são pertinentes?

Norteada por esses e outros questionamentos, a pesquisa aqui apresentada tratou da identificação e seleção de reportagens telejornalísticas que abordam temas pertinentes às pessoas surdas, com ênfase nos desafios de comunicação acerca do acesso à informação por meios dos telejornais,

bem como o direcionamento e o protagonismo das pessoas surdas na condução das entrevistas por parte dos profissionais da área da comunicação.

O *corpus* de estudo foi composto por quatro reportagens relacionadas às pessoas surdas, possibilitando uma análise do modo como a mídia concebe a surdez e a Língua de Sinais. As reportagens foram classificadas em duas categorias: *o protagonismo da pessoa surda nas vinculações telejornalísticas brasileiras e o preconceito velado por meio de termos pejorativos utilizados no telejornalismo*.

O interesse pela realização desta pesquisa se deu a partir de discussões tecidas durante a disciplina Libras, vinculada à grade curricular dos cursos de Graduação da Universidade Federal de Catalão - UFCAT e após uma observação particular dos autores a respeito da discrepância entre o tema noticiado e a despreocupação com a acessibilidade linguística para o público interessado, como é o caso de reportagens sobre pessoas surdas sem a devida interpretação para a Libras.

Este estudo pretende fomentar o debate a respeito da urgente necessidade de reformulação estrutural dos serviços midiáticos, com ênfase no telejornalismo e abrir caminhos para novas investigações concernentes à promoção da acessibilidade comunicacional e informativa para as pessoas surdas.

O TELEJORNALISMO E O DIREITO DA PESSOA SURDA À COMUNICAÇÃO

Ao comemorar 75 anos de existência em 2025, a televisão e o telejornalismo ainda constituem o meio de comunicação mais popular e onipresente na sociedade. A inclusão de textos, som e imagem, desde a década de 1950, tornou-se cada vez mais cultuada, registrando o seu lugar como um meio de comunicação massivo que atinge públicos de todas as classes sociais, ainda que, nos seus primórdios, fosse voltada para a ala mais elitizada da sociedade (Ricco; Vanucci, 2017).

No entanto, ainda que a televisão seja o veículo de comunicação mais utilizado na contemporaneidade, a alegação de que a mídia a ela vinculada é capaz de atingir a todos os grupos de pessoas é um tanto quanto errônea. As pessoas surdas, por exemplo, enfrentam diariamente inúmeros obstáculos quanto à comunicação devido à falta de incentivo e de políticas públicas

para o ensino e capacitação a respeito da surdez e da Libras para as pessoas ouvintes de nosso país. No que diz respeito ao acesso às informações veiculadas nas grandes mídias, as pessoas surdas estão sempre um passo atrás em relação ao restante da população brasileira.

Em um telejornal, por exemplo, quando é noticiado um acidente natural ou uma onda de ataques violentos, as pessoas surdas compreendem o tema apenas pela visualização de imagens, enquanto a pessoa ouvinte acompanha simultaneamente ao texto oral contendo as principais informações como quando, onde e por qual motivo tal fato ocorreu. Situações como essas contribuem para o aumento do nível de ansiedade e, muitas vezes, do desespero das pessoas surdas por não saberem se algo grave pode estar acontecendo próximo de si ou de algum familiar.

Concernente à acessibilidade comunicacional, a Lei nº 13.146/2015 institui: “barreiras nas comunicações e na informação como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação” (Brasil, 2015).

Ainda neste cenário, o capítulo II da referida Lei, na seção que trata especificamente do acesso à informação e à comunicação, reconhece a “[...] forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras)” (Brasil, 2015), como estratégia de acessibilidade comunicacional para as pessoas surdas, principalmente por meio da inserção da Janela com interpretação para a Libras.

A acessibilidade em comunicação na televisão

A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), em 2005, criou o documento “Acessibilidade em comunicação na televisão”, o qual objetiva estabelecer diretrizes gerais a serem observadas para acessibilidade em comunicação no meio televisivo, assim, para ser considerada acessível, a televisão deve atender ao disposto nestas diretrizes. Essas normas são fundamentais para a garantia da equidade e inclusão de todas as pessoas ao acesso à informação. Nesse viés, a norma estabelece recursos de acessibilidade à comunidade surda na TV, sendo elas a legenda oculta (*closed caption*), e a janela de Libras.

Contrariamente ao que muitos acreditam, a disponibilização do recurso legendas não garante o acesso efetivo à informação para as pessoas surdas devido ao fato de grande parte desse grupo não ter sido alfabetizada integralmente na modalidade escrita da Língua Portuguesa, o que torna inviável a leitura das legendas. Essa discussão pode ser fundamentada na precarização da oferta educacional das pessoas surdas, que desde a primeira fase da escolarização enfrentam as dificuldades de comunicação e defasagem no ensino pela falta de professores bilíngues e profissionais intérpretes de Libras que garantam o desenvolvimento da criança surda.

O recurso fundamental instituído por meio da ABNT para garantia da acessibilidade comunicacional e informacional para as pessoas surdas é a janela de Libras, na qual durante as transmissões de programas de TV são realizadas interpretações simultâneas em Libras das falas dos participantes. A NBR 15610-3 em 2016, criou o documento Televisão digital terrestre – Acessibilidade Parte 3: Língua de Sinais (Libras) - “Janela Libras”, que estabelece diretrizes normativas para a inserção da janela de interpretação em Libras nos conteúdos audiovisuais transmitidos a sociedade. De acordo com essas diretrizes, esse recurso deve atender diversos requisitos técnicos para garantia da acessibilidade (ABNT, 2016).

Os programas televisivos devem obter um local de gravação com espaço suficiente para o intérprete desenvolver o seu trabalho, com iluminação adequada e câmera fixada em um tripé. Durante a transmissão, a janela de Libras deve ser nítida, assim, o contraste entre o intérprete e o fundo deve ser em cores ou em preto e branco, possibilitando que os sinais sejam claros e visíveis. Em relação a altura da janela de Libras, deve ocupar pelo menos metade da altura da tela, posicionado de forma que não seja obstruída pelo *closed caption*. Desse modo, para que a interpretação seja realizada com qualidade, é imprescindível que o intérprete tenha vestimenta adequada, evitando confusão visual pelo surdo. Logo, essas diretrizes visam proporcionar uma transmissão acessível, garantindo que a comunicação em Libras seja eficaz para o público surdo (ABNT, 2016).

No entanto, conforme já mencionado neste capítulo, a implementação desta e de outras medidas de acessibilidade ainda não constituem uma realidade na TV aberta do Brasil, havendo normalmente a inclusão do conteúdo acessível em Libras apenas em propagandas eleitorais e propagandas vinculadas ao governo.

No telejornalismo, além do acesso à informação e à comunicação, as pessoas surdas enfrentam, ainda, outros problemas, talvez mais graves. Trata-se da conduta das emissoras e dos profissionais da área da comunicação mediante às situações de abordagem e referência às pessoas surdas nos casos em que a notícia ou reportagem envolve uma pessoa surda. Termos como “surdo-mudo”, “linguagem dos sinais” exemplificam o desconhecimento e o preconceito reducionista atrelado às pessoas surdas.

Em situações nas quais a pessoa surda deveria ser a protagonista, geralmente a atenção é automaticamente direcionada a uma pessoa ouvinte, que na situação é vista como o representante ou o porta voz da pessoa surda, desconsiderando a sua capacidade, invalidando a sua língua e subestimando o seu potencial em detrimento da condição de ouvinte de uma terceira pessoa. Desse modo, o protagonismo da pessoa surda, nas raras vezes em que poderia ganhar espaço na mídia, é transferido a uma pessoa ouvinte, reforçando o ideário popular de que pessoas com limitações ou deficiências são incapazes e inferiores.

O CORPUS DA PESQUISA

Com o intuito de analisar a a(re)presentação das pessoas surdas nos telejornais e entrevistas, bem como a acessibilidade de comunicação destinada a este público nas emissoras de TV aberta no Brasil, foi constituído um *corpus* de pesquisa que reúne amostras provenientes de quatro reportagens telejornalísticas que abordam temas relacionados à comunidade surda.

Os vídeos contendo o material analisado são disponibilizados nas plataformas *Youtube* e *Globo Play*. As reportagens foram exibidas em quatro emissoras, sendo elas *Rede Globo*, *Rede Record de Televisão Ltda*, *Sistema Brasileiro de Televisão (SBT)* e *Canal Futura*. Os telejornais responsáveis pela divulgação do conteúdo são respectivamente: *Jornal da Paraíba* e *Jornal Anhanguera*, ambas afiliadas da *Rede Globo*, *Jornal da Record*, *Jornal do SBT* e *Jornal Futura*.

Nesse ínterim, as reportagens analisadas trataram de diferentes aspectos relacionados às pessoas surdas, apresentando temas como: desafios na comunicação, inclusão, acessibilidade e representatividade na mídia. O caminho percorrido na análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa. A priori, as reportagens foram assistidas na íntegra, com a finalidade

de identificar trechos que evidenciam reflexões sobre a representação das pessoas surdas nos telejornais, os desafios enfrentados por essa população e as soluções apresentadas nas matérias jornalísticas. A posteriori, foram analisadas as estratégias discursivas utilizadas pelos telejornais para retratar a temática, investigando se as matérias favoreceram a conscientização sobre os direitos e necessidades da população surda ou se apresentaram nítidos estereótipos com essa comunidade.

ANÁLISES

A partir dos dados analisados, foi possível categorizar os eventos reflexivos em duas categorias, sendo elas: *O protagonismo das pessoas surdas nas vinculações telejornalísticas brasileiras* e *O preconceito velado por meio de termos pejorativos utilizados no telejornalismo*.

O protagonismo das pessoas surdas nas vinculações telejornalísticas brasileiras

Com base nas análises das reportagens telejornalísticas, foi possível identificar elementos que refletem desafios na representação da cultura surda na mídia. Dessa forma, as reportagens abordam várias questões relacionadas às pessoas surdas, no entanto, percebe-se que na maioria dos casos, os surdos aparecem de maneira secundária e sem voz ativa nas construções jornalísticas.

Imagen 1: Mercado de trabalho para pessoas com surdez⁴



Fonte: Jornal Futura, exibida em 2015.

⁴ Mercado de trabalho para pessoas com surdez - Jornal Futura - Canal Futura. Disponível em: <https://youtu.be/aiW-3mGVXPQ?si=Z3RiINgdQOR26Gt3>. Acesso em: 2 fev. 2025.

A reportagem analisada foi exibida no Jornal Futura, ligado à emissora Futura, que discutia o acesso ao mercado de trabalho para a comunidade surda no Brasil. A matéria destaca as barreiras enfrentadas por esse público para o acesso aos cargos profissionais, apresentando a escassez de vagas e a falta de políticas públicas de inclusão no mercado. Para endossar a discussão, a equipe redatoria do telejornal convidou a então diretora do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), uma figura importante na luta pelos direitos das pessoas surdas.

Entretanto, apesar da relevância da convidada entrevistada, a reportagem telejornalística apresenta limitações importantes como não ceder espaço direto às pessoas surdas, tratando-as como um pequeno grupo sobre o qual se fala, mas que não permite ao telespectador visualizar a pessoa surda enquanto um cidadão capaz de lutar por si e por seus pares, tampouco de relatar a sua experiência. Situações como essas corroboram para a construção de uma abordagem assistencialista, na qual a pessoa surda é vista como alguém que precisa de suporte, mas não como um sujeito ativo na sociedade e nas discussões sobre sua própria realidade.

No caso analisado, além do fato de não haver ali uma pessoa surda, mesmo que para complementar a fala da diretora ouvinte e representar, de fato, as pessoas surdas, a reportagem é excludente com o público que deveria ser o alvo da discussão ao não disponibilizar a interpretação simultânea para a Libras. Dessa forma, as pessoas surdas são concebidas como meros objetos na construção da reportagem, pois não são representadas e não têm acesso ao que discutem sobre elas.

Nesse viés, esse cenário demonstra uma prática assistencialista, citada acima, a qual os surdos são tratados como indivíduos passivos, sem condições de expressar por si mesmos, em vez de serem protagonistas de suas histórias. Logo, se os meios midiáticos, ao abordarem temas como o mercado de trabalho para as pessoas surdas, e não envolver diretamente essas pessoas e não usarem meios inclusivos de comunicação, estão considerando que os surdos são incapazes (Silva; Moreira, 2021).

Imagen 2: Estudante com paralisia cerebral é aprovado em Ciências da Computação na UFCAT⁵



Fonte: Jornal Anhanguera, exibido em 2025.

Em uma reportagem recente é possível identificar padrões semelhantes aos dados analisados anteriormente. O tema da reportagem, apesar de o título não mencionar, é referente a um jovem surdo e com paralisia cerebral, que superou inúmeras dificuldades e alcançou o sucesso no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, sendo aprovado em um curso de nível superior em uma Universidade Federal.

Em uma primeira análise, observa-se que a reportagem deveria cumprir o objetivo de inspirar e influenciar pessoas surdas e/ou com outras deficiências associadas a persistirem na formação e qualificação profissional, todavia, o diálogo acerca da conquista da pessoa surda é dirigido pelo repórter à mãe ouvinte do jovem protagonista do noticiário. Em casos como esse, é nítido o desconhecimento da equipe jornalística ao preparar uma reportagem sem atentar-se às especificidades de seu interlocutor principal e providenciar a presença de um profissional intérprete de Libras para mediar a comunicação entre o entrevistador ouvinte e o entrevistado surdo utente da Língua Brasileira de Sinais.

Ademais, a exibição da matéria na TV aberta sequer obteve a interpretação para a Libras de modo a proporcionar aos telespectadores surdos a possibilidade de compreensão do tema tão importante e necessário que foi discutido. Assim, uma reportagem de grande potencial para a visibilidade das pessoas surdas, além de redirecionar o protagonismo da pessoa surda e não alcançar integralmente

⁵ Estudante com paralisia cerebral é aprovado em Ciências da Computação na UFCAT. Jornal Anhanguera. Canal Globo. Disponível em: <https://g1.globo.com/goias/videos/ja-1-edicao/video/estudante-com-paralisia-cerebral-e-aprovado-em-ciencias-da-computacao-na-ufcat-13343630.ghtml>. Acesso em: 2 fev. 2025.

o público, também contribui para a perpetuação de uma comunicação desigual e excludente.

Carvalho (2012) pontua que vivemos em uma sociedade capitalista na qual o indivíduo deve produzir e consumir para ser visto como cidadão, no entanto, apesar de as pessoas surdas atenderem aos critérios estabelecidos, ainda experienciam a marginalização de suas experiências enquanto membros de uma comunidade linguística e cultural.

Diante disso, a ausência de situações em que possam exercer verdadeiramente o protagonismo por meio de suas narrativas, demonstra uma falha estrutural no reconhecimento de sua identidade. E ainda, a falta de acessibilidade em Libras nos conteúdos telejornalísticos, reforçam as barreiras linguísticas e contrariam um direito garantido por lei aos cidadãos surdos (Silva, 2021; Macedo, 2022).

Preconceito velado por meio de termos pejorativos utilizados no telejornalismo

Imagen 3: A linguagem silenciosa para surdos e mudos ⁶



Fonte: Jornal da Paraíba, Globo, exibida em 2013.

No que diz respeito ao preconceito que estrutura parte da sociedade, os termos pejorativos contribuem significativamente para a consolidação de ideias e concepções equivocadas acerca das pessoas surdas. Na reportagem analisada, apesar da inserção da janela com a interpretação para a Libras e do

⁶ A linguagem silenciosa para surdos e mudos. Jornal da Paraíba 1. Canal Globo. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/2487654/>. Acesso em: 2 fev. 2025.

relevante tema abordado durante a entrevista, o diálogo entre a repórter e o psicólogo convidado é nomeado com termos pejorativos como “surdo-mudo”, “linguagem silenciosa” “criança que fala normalmente” e outros.

O termo “surdo-mudo” foi considerado inapropriado, principalmente a partir da lógica oralista, que reduzia a capacidade de expressão da pessoa surda à fala oral. No entanto, como se observa na prática, a surdez não impede a fala e, portanto, associá-la à mudez é um erro conceitual. Esse uso incorreto da terminologia, como no caso da reportagem, contribui para a perpetuação de estigmas e preconceitos contra essa população, reforçando a ideia errônea de que o surdo não possui voz ou capacidade de comunicação eficaz (Cerqueira, 2021).

A reportagem em questão, foi transmitida durante um quadro do Jornal da Paraíba, afiliada da Globo, a qual aborda várias questões da comunidade surda. No decorrer da matéria, segundo o psicólogo convidado pela emissora de TV, as pessoas que não têm a capacidade de se comunicar oralmente, apresentam uma certa inibição, apesar da língua de sinais cobrir essa falta. No entanto, essa afirmação carece de uma análise mais profunda, pois sugere uma visão reducionista e discriminatória sobre a surdez.

A associação feita pelo psicólogo entre a falta de fala e a “inibição” reflete um entendimento errôneo sobre a comunicação das pessoas surdas, desconsiderando a rica estrutura da Libras e o fato de que as pessoas surdas podem ser tão expressivas e socialmente atuantes quanto as pessoas ouvintes. Além disso, ao tratar a surdez como uma deficiência que limita a expressão humana, a reportagem contribui para a marginalização e estigmatização dessa comunidade, reforçando a ideia de que sua maneira de se comunicar é inferior ou incompleta (Marinho, *et al.*, 2021.; Oliveira, *et al.*, 2015).

Imagen 4: Quadrilha formada por surdos e mudos é presa em Minas Gerais ⁷



Fonte: SBT News, exibido em 2015.

A reportagem em questão informa a respeito de uma quadrilha, formada por pessoas surdas, presa no estado de Minas Gerais, assim como na reportagem anterior, a nomenclatura utilizada para se referir à pessoa surda é pejorativa e representa uma concepção ultrapassada da surdez.

Um outro termo pejorativo presente na fala da apresentadora do telejornal é o “uso de mímica”, fator que elucida o desconhecimento a respeito da língua tanto pela jornalista, quanto pelos policiais. O termo “mímica”, foi desconstruído em 1960, quando o linguista norte americano Willian Stokoe iniciou algumas observações a respeito da Língua de Sinais Americana (ASL), e constatou cientificamente que os sinais eram organizados por alguns parâmetros, que podem ser comparados às regras gramaticais das línguas orais (Souza, 2023).

Diante das análises aqui empreendidas, pode-se afirmar que as emissoras de televisão utilizam inúmeros recursos de linguagem, como áudio, produções de vídeos, fotos, reproduções de textos escritos e produção de imagens computadorizadas em várias dimensões a fim de tornar o conteúdo acessível a todos os possíveis públicos. No entanto, é fato a existência de falhas na comunicação para a comunidade surda, e, especificamente no telejornalismo, que executa o importante papel de informar e noticiar eventos importantes para a população, é exponencial a oferta da acessibilidade linguística para o público que ainda permeia na invisibilidade social.

Salienta-se a importância da abordagem a respeito da diversidade cultural e linguística de nosso país na formação dos profissionais da área da comunicação,

⁷ Quadrilha formada por surdos e mudos é presa em Minas Gerais - SBT News - Canal SBT. Disponível em:<https://youtu.be/iiKhsrAjOaE?si=ty2vEMy7BLbMARHq>. Acesso em: 2 fev. 2025.

como jornalistas, repórteres e apresentadores de telejornais. Estes profissionais, além de serem responsáveis por levarem a informação aos lares dos brasileiros, também contribuem significativamente para a manutenção do conhecimento, formação de opinião e consciência coletiva.

Se as emissoras de televisão e os comunicadores cometem equívocos quanto à terminologia e ferem os direitos de um grupo, preconizando a língua e a cultura das pessoas ouvintes em detrimento da língua e cultura das pessoas surdas, consequentemente reforçam o processo de hegemonia e supremacia que a comunidade ouvinte exerce sobre a comunidade surda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão a respeito do modo como a mídia e a televisão se refere às pessoas surdas elucida um cenário de exclusão social e invisibilidade revelado pelas atividades jornalísticas que ignoram a inclusão da Libras, falhando em garantir a acessibilidade e na utilização de termos pejorativos e preconceitos enraizados. Além disso, a falta de protagonismo da pessoa surda, nas narrativas supracitadas demonstram um desalinhamento entre a realidade da cultura surda e a maneira como a mídia as retrata, tratando-as como indivíduos secundários mesmo quando as pautas se tratam de suas demandas ou conquistas.

Dante disso, é urgente a conscientização da população a respeito da condição de surdez, da Língua Brasileira de Sinais, da cultura e da comunidade surda. Desde 1857 a língua de sinais é uma realidade no Brasil e desde 2002 ela é reconhecida legalmente como o meio de comunicação e expressão das pessoas surdas brasileiras. Torna-se preocupante o fato de que reportagens exibidas a mais de uma década depois ainda demonstrem tamanho desconhecimento, como são os casos das reportagens de 2013 e 2015 analisadas neste estudo. Ainda mais preocupante é perceber que no ano de 2025 a TV aberta e o telejornalismo brasileiro não tenham apresentado um avanço rumo à inclusão e à acessibilidade linguística para as pessoas surdas.

Convém mencionar que, ao contrário do que muitos acreditam, o respeito e a inclusão da pessoa surda na sociedade vão além do conhecimento específico da Língua Brasileira de Sinais, sendo a conscientização e o respeito acerca da trajetória, das lutas, da língua, da cultura e das questões identitárias, um fator determinante para construção de uma sociedade que preza pela verdadeira inclusão e acessibilidade.

REFERÊNCIAS

- ABNT (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS). **NBR 15290:2005 – Acessibilidade na TV**. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Comissoes/DireitosFundamentais/Acessibilidade/NBR_15290-2005_Comunica%C3%A7%C3%A3o_TV.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.
- ABNT (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS). **NBR 15610-3:2016 – Janela de Libras**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.abntcolecao.com.br/mpf/grid.aspx>. Acesso em: 10 out. 2024.
- AYRES, M. B. MEDITSCH, E. Diversidade e desigualdade na tela: a estrutura da notícia em quatro telejornais latino-americanos. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**. 2011. Disponível em: <https://www.alaic.org/revista/index.php/alaic/article/viewFile/86/81>. Acesso em: 22 dez. 2024.
- BRASIL. **Decreto-Lei 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 2005; 23 dez. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/566431#:~:text=REGULAMENTA%20A%20LEI%2010.436%2C%20DE,19%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202000>. Acesso em: 2 mar. 2025.
- CANAL FUTURA. **Mercado de trabalho para pessoas com surdez**. 2014. Disponível em: <https://youtu.be/aiW-3mGVXPQ?si=Xuc79eOjXEJIF3CK>. Acesso em: 2 fev. 2025.
- CARVALHO, R. P. Q. O surdo e o mercado de trabalho: conquistas e desafios. **IV SEMINÁRIO ENIAC**, 4., 2012, Guarulhos. Anais. Guarulhos: ENIAC, 2012. p. 1-7. Disponível em: <https://ojs.eniac.com.br/index.php/Anais/article/download/91/96>. Acesso em: 13 jan. 2025.
- CERQUEIRA, I. F. **Vendo vozes e ouvindo mãos: o que os sinais caseiros nos dizem sobre aquisição de linguagem ou da linguagem**. 2021. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/36040/1/Tese%20de%20Doutorado.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2025.
- ESPOTE, R.; SERRALHA, C. A.; SCORSOLINI-COMIN, F.. Inclusão de surdos: revisão integrativa da literatura científica. **Psico-USF**, v. 18, n.

1, p. 77–88, jan. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/kcXkXchtQsncxsgcjTMCm7d/?form=MG0AV3>. Acesso em: 4 jan. 2025.

FERREIRA, G. M.; LINHARES BRANT REIS, J.; PEREIRA DA SILVA, D. . Acessibilidade no audiovisual: as práticas comunicativas na cobertura da pandemia. **Culturas Midiáticas**, [S. l.], v. 15, p. 21, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.2763-9398.2021v15n.60199. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/cm/article/view/60199>. Acesso em: 13 jan. 2025.

JORNAL ANHANGUERA. **Estudante com paralisia cerebral é aprovado em ciências da computação na UFCAT**. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/videos-ja-1-edicao/video/estudante-com-paralisia-cerebral-e-aprovado-em-ciencias-da-computacao-na-ufcat-13343630.shtml>. Acesso em: 2 fev. 2025.

JORNAL DA PARAÍBA. **A linguagem silenciosa para surdos e mudos**. 2013 Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/2487654/>. Acesso em: 2 fev. 2025.

MACEDO, Y. M. A COMUNIDADE SURDA NO MERCADO DE TRABALHO PERCURSOS DA EDUCAÇÃO À INCLUSÃO. **Interfaces Científicas - Humanas e Sociais**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 102–115, 2022. DOI: 10.17564/2316-3801.2022v9n3p102-115. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/humanas/article/view/7833>. Acesso em: 14 mar. 2025.

MARINHO, N. M.; OLIVEIRA, L. M. S. R.; LIMA, K. M. **Entendendo o universo surdo para além da surdez**. Juazeiro, BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/732697/1/entendendo-o-universo-surdo-para-alem-da-surdez.pdf?form=MG0AV3> Acesso em: 14 mar. 2025.

MONTARDO, S. P. *et al.* Fotos que fazem falar: desafios metodológicos para análise de redes temáticas em fotologs. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 37, p. 75-84, dez. 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Liliana-Passerino/publication/228336691_Inclusao_social_via_acessibilidade_digital_proposta_de_inclusao_digital_para_Pessoas_com_Necessidades_Especiais/links/568e72db08ae78cc0515e7d7/Inclusao-social-via-acessibilidade-digital-proposta-de-inclusao-digital-para-Pessoas-com-Necessidades-Especiais.pdf?form=MG0AV3&form=MG0AV3. Acesso em: 5 jan. 2025.

McBURNEY, S. History of sign languages and sign language linguistics. In: PFAU, Roland; STEINBACH, Markus; WOLL, Bencie (Orgs.). **Sign Language: An International Handbook**, Berlin, Boston: Berlin: De Gruyter Mouton, 2012, p. 909-948. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/9783110261325.909>. Acesso em: 5 jan. 2025.

OLIVEIRA, Y. C. A. DE . *et al.*. Conhecimento e fonte de informações de pessoas surdas sobre saúde e doença. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 19, n. 54, p. 549–560, jul. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/W7G9YkCGbYHcgtfjZkKytrt/?form=MG0AV3>. Acesso em: 5 jan. 2025.

RECORD GOIÁS. **Jovem com paralisia cerebral é aprovado na Universidade Federal de Catalão (GO)**. 2025. Disponível em: <https://youtu.be/fhO6mGs63Dc?si=xXJLfVuKZlatVHhp>. Acesso em: 2 fev. 2025.

RICCO, F.; VANUCCI, J. A. **Biografia da televisão brasileira**. 1. ed. São Paulo: Matriz, 2017.

SBTNEWS. **Quadrilha formada por surdos e mudos é presa em Minas Gerais**. 2014. Disponível em: <https://youtu.be/iiKhsrAjOaE?si=DyRLHpzuaTFjLCci>. Acesso em: 2 fev. 2025.

SILVA, M. de O. da .; SANTOS, E. C. R. dos; VIEIRA JUNIOR, N.. O protagonismo da pessoa surda: A educação como possibilidade de ascensão social. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 5, p. e16810514832, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i5.14832. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/14832>. Acesso em: 13 jan. 2025.

SILVA, T. R.; DUARTE, F. S. Políticas públicas e capacitação em Libras para profissionais de saúde: Avanços e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 36, n. 1, p. 150-169, 2020.



LITERATURA SURDA, O QUE É ISSO?

CULTURA E IDENTIDADE DE UM POVO EM PRODUÇÕES BRASILEIRAS

Juliana Cassemiro de Souza¹

Lucas Silvério Martins²

Lucas Eduardo Marques-Santos³

INTRODUÇÃO

Esta é uma pesquisa de cunho bibliográfico e de caráter qualitativo que se vincula a uma interseccionalidade estabelecida entre a Literatura, baseada em Lajolo (1995), e os Estudos Culturais, desenvolvidos por Hall (1997a), mais especificamente a representação cultural surda na constituição de uma área de estudo denominada literatura surda Karnopp (2006; 2008). Assim, busca-se, com isto, oferecer visibilidade a um povo que por séculos e, ainda atualmente, é silenciado em uma sociedade majoritariamente ouvinte.

Neste sentido, sendo surda, utente de Libras e discente do curso de licenciatura em Língua Portuguesa, me interessou compreender as contribuições da comunidade surda brasileira e as especificidades da produção literária realizada por este povo.

Esta investigação, portanto, tem como objetivo geral realizar um levantamento bibliográfico das produções literárias vinculadas à literatura surda no Brasil. Ainda, possui os seguintes objetivos específicos: a) ampliar a discussão relacionada à literatura surda enquanto área de conhecimento

¹ Graduada Letras – Português, do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Federal de Catalão -UFCAT. E-mail: jullycass20@gmail.com

² Doutorando em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão. E-mail: lucas_martins@ufcat.edu.br

³ Coordenador do Núcleo de acessibilidade da Universidade Federal de Catalão. E-mail: lems.lucas@gmail.com

e produção; b) valorizar a cultura surda tendo em vista as múltiplas identidades surdas contemporâneas e c) compilar as produções brasileiras que têm contribuído para a visibilidade do povo surdo e suas diversas comunidades.

Os movimentos culturais dessas comunidades surdas fomentaram diversas discussões baseadas em uma cultura minoritariamente visual, principalmente quando comparada ao meio ouvinte em que a sociedade contemporânea foi construída. Posto isso, nota-se que o movimento literário, considerando essa especificidade, tem um desabrochar tardio, o que trouxe impactos não apenas acadêmicos, mas identitários e socioculturais que, segundo Strobel (2009) podem ser observados ao se referir ao termo ‘literatura surda’, pois este se constitui como um dos artefatos culturais que compõem a chamada ‘cultura surda’.

Ao longo da história, as pessoas surdas foram marginalizadas e tidas como incapazes, como afirma Berthier (1840). Isso põe em voga a força dos movimentos surdos que foram conquistando espaços que antes lhes eram cerceados. No Brasil a legislação tem garantido desde o ano de 2002 os direitos à língua e o acesso às instituições públicas, bem como ao Nível Superior.

Segundo Berthier (1840), na idade antiga os surdos eram vítimas de extermínio, sendo abandonados em campos e florestas ou lançados em rios e penhascos. Alguns povos, como os gregos, não lhes computavam inteligência, pois o saber filosófico era advindo da retórica, ou seja, a arte do bem falar. Além disso, os egípcios e os persas acreditavam que a eles era confiado algum segredo de seus deuses.

Ainda de acordo com o autor, na idade média esses surdos eram proibidos de exercer a cidadania e até mesmo receber herança, pois eram tidos como pagãos, dado que não professavam a fé e nem conseguiam confessar. A idade moderna trouxe consigo avanços como as metodologias de ensino para surdos, sendo elas o oralismo puro na Alemanha, o método orofacial na Inglaterra e o ensino pautado em língua de sinais na França.

Vale destacar que o ano de 1880 constitui-se um marco histórico alcançado para educação de surdos, pois o método oralista passou a ser adotado. Contudo, após eminentes fracassos, surge nos anos 60 e 70 a Comunicação Total como um método de ensino misto que utiliza todos recursos disponíveis para desenvolvimento do ensino, inclusive as línguas de sinais.

No Brasil, a chegada de E. Huet⁴ e a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, contribuiu para o desenvolvimento das comunidades surdas brasileiras e suas múltiplas identidades. Por meio da Língua Brasileira de Sinais - Libras, que foi reconhecida como língua oficial do povo surdo pela Lei 10.436/02 sendo amparada pelo Decreto 5.626/05, os surdos passaram a assumir seu papel cidadão.

Outro ponto de vital relevância para o processo educacional dos surdos brasileiros foi a criação dos cursos de licenciatura em Letras: Libras, no ano de 2006, e de bacharelado na mesma área, no ano de 2008, que descontinam em todo território nacional o desenvolvimento e o conhecimento de aspectos linguísticos ligados à modalidade viso-espacial iniciados por Stokoe (1960) e Battison (1974;1978), literários Karnopp (2008) entre outros.

Sendo que a literatura possibilita o desenvolvimento artístico, e que se utiliza da linguagem para representar e guardar na memória de suas páginas a cultura de uma determinada sociedade por meio da mimesis e da verossimilhança, infere-se, portanto, que este é um aspecto que carece de estudos no cenário de nosso país. De modo que na próxima seção farei uma revisão teórica das áreas que envolvem esta investigação.

LITERATURA E CULTURA: O QUE É? CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Nesta seção serão abordados os conceitos e definições teóricas relacionados à literatura e à cultura. A seguir, buscarei fazer um levantamento bibliográfico para embasar cientificamente esta pesquisa.

A cultura, segundo o dicionário Aurélio, é um conjunto dos hábitos sociais e religiosos, das manifestações intelectuais e artísticas e, ainda, caracteriza uma sociedade. São exemplos que ilustram esta informação casos como, a saber: a cultura inca, a cultura helenística, entre outras. Isto é, são “normas de comportamento, saberes, hábitos ou crenças que diferenciam um grupo de outro” (Dicio, 2019, s. p.).

⁴ Conforme explicitado por Rocha (2008), este foi o idealizador da criação de um Instituto para que os surdos brasileiros tivessem acesso à educação e que resiste até os dias de hoje sendo chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. A autora ainda destaca que “o próprio nome do idealizador tem sido objeto de dúvida. Todos documentos por ele assinados, e que constam no acervo do INES, não revelam seu primeiro nome. Sua assinatura tem apenas uma pequena variação ou E. Huet ou E. D. Huet” (Rocha, 2008, p.28).

Dessa forma, a cultura pode ser compreendida como um conjunto de hábitos sociais ou normas de comportamentos que podem ser encontrados em diversos meios de organização social humana, ou seja, em uma mesma cidade é possível encontrar diferentes manifestações culturais, que podem ser transmitidas através da literatura.

Canelo (2018) reconhece que ambas – literatura e cultura – são aliadas no conceito de nação, visto que estão ligadas ao território e à língua de uma sociedade, trazendo voz de resistência àqueles a margem.

Neste sentido, a relação das ideias de literatura e cultura estão relacionadas à noção de valor social, intelectual, espiritual e estético do ser humano (Canelo, 2018). A autora afirma, ainda, que a cultura pode ser compreendida como vasta e dinâmica com representações de diferentes grupos sociais. Desta maneira, ela constitui uma prática de significados representados pela linguagem, sendo uma das formas de manifestar a cultura.

Já Eagleton (1997) considera que a literatura é um tipo elevado de escrita, relacionada à erudição e à arte. Além disso, aborda que o caráter literário vem das diferenças entre os tipos de discursos. Para ele, qualquer texto pode ser convertido em literatura e, também, qualquer conteúdo textual pode deixar de ser compreendido enquanto literatura. Por isso o conteúdo literário é passível de várias leituras e está sujeito às mudanças e/ou reescritas, possuindo um caráter subjetivo que depende do leitor do texto e suas experiências:

Alguns textos nascem literários, outros atingem a condição de literários, e a outros tal condição é imposta. Sob esse aspecto, a produção do texto é muito mais importante do que o seu nascimento. O que importa pode não ser a origem do texto, mas o modo pelo qual as pessoas o consideram. Se elas decidirem que se trata de literatura, então, ao que parece, o texto será literatura, a despeito do que o seu autor tenha pensado (Eagleton, 1997, p.12).

Destarte, é possível notar que nem sempre um texto nascerá literário, isso resulta da interpretação daquele que o lê e o contempla, da mesma forma um escrito pode ter sua gênese literária e, ao longo do tempo, deixar de corresponder a este discurso. Para o crítico russo Jakobson (1960, p. 350 - 377), a literatura é a escrita que representa uma violação à fala comum, já que modifica e afasta a fala cotidiana dos indivíduos. Vários foram os critérios para

identificar a literatura, a saber: tipo de linguagem, os textos e a identificação do autor sobre a obra, mas uma característica completa a outra, assim, dificilmente se chegará a consenso único sobre o tema (Lajolo, 1995).

Nota-se que, de acordo com os autores citados acima, que há a criação de diferentes vivências e sentidos em cada ser humano. Ela, a literatura, não é somente transmissora de informações, pois envolve a imaginação do indivíduo que pode, ou não, ser baseada em fatos, com a produção de personagens ficcionais ou que já existiram e/ou existem. A literatura e a cultura são o reflexo da vida em sociedade e de seus contextos históricos (Canelo, 2018), e representam as origens e histórias da humanidade desde quando ela comprehende sua existência. Na seção a seguir serão apresentados elementos que compõem a base teórica dessa pesquisa e que tratam da compreensão conceitual de uma cultura partilhada pelos surdos e a consequente construção de suas identidades.

Cultura e Identidade Surda

De acordo com o exposto anteriormente, diante do conceito de que existem inúmeras culturas, ou seja, o multiculturalismo, pode-se compreender que ele

está intimamente associado à “política de identidade”, à “política da diferença” e à “política de reconhecimento”, todas as quais partilham um compromisso de revalorizar identidades desrespeitadas e de mudar os padrões dominantes de representação e comunicação (Song, 2010, s. p.).

Desta maneira, observa-se que o sujeito surdo se encontra inserido em uma cultura majoritariamente ouvinte. Desde seu nascimento, muitos surdos entram em contato com um discurso ouvintista⁵, o que confere a estes indivíduos uma adequação a outra cultura, que é oral, na tentativa de torná-los “normais” e considerando a não adaptação um comportamento “desviante” (Strobel, 2008, p. 23).

⁵ O termo ouvintismo foi utilizado como uma tradução ao termo norte americano *audism* cunhado por Bauman (2004) e se refere à imposição e preconceito ouvinte em relação à condição sociocultural e de cidadania das pessoas surdas e suas especificidades, sejam elas linguísticas, arquitetônicas e/ou socioculturais.

De modo que, para entender a cultura surda e suas especificidades, é preciso ter em mente que, para os surdos, o mundo é compreendido pelas informações captadas a partir de suas experiências viso-espaciais do meio que os cerca. Além disso,

Não me parece possível compreender ou aceitar o conceito de cultura surda senão através de uma leitura multicultural, ou seja, a partir de um olhar de cada cultura em sua própria lógica, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções. No contexto, a cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é seu revés. Não é uma cultura patológica (Skliar, 1998, p. 28).

O meio ao qual o sujeito está inserido constitui sua identidade surda, conviver com pessoas que possuem a mesma condição é um fator importante para essa constituição e, por isso, partilham das diversas lutas associadas à busca por seus direitos. Nessa perspectiva, a identidade cultural, entendida por Hall (1997), não existe naturalmente, ou seja, ela é construída pelo próprio grupo e pelos outros, portanto não é única, fixa e nem estável, pois está intrinsecamente ligada à produção da subjetividade da pessoa que se torna, para ele, um “ator social” (Hall, 1997b, p. 24), já que nossas identidades seriam como sedimentações que se modificam ao longo do acúmulo das experiências humanas. Para tal, como será exposto no item a seguir, observar-se-á a constituição da literatura surda.

LITERATURA SURDA

O estudo voltado à literatura surda é muito recente e vem despertando interesse entre os estudiosos e pesquisadores tanto surdos, quanto ouvintes. Essa é uma área que está ligada aos conceitos de cultura e identidade surdas escritas ou narradas em sua língua materna e/ou na L1, no caso do Brasil, a Libras. Nesse ponto de vista, a literatura assume um lugar de constituição de uma identidade própria que é marcada por um tempo/local específico na sociedade em que as pessoas estão inseridas. Para o Karnopp (2008),

A literatura surda está relacionada com a cultura surda. A literatura da cultura surda, contada na língua de sinais de determinada comunidade lingüística, é constituída pelas

histórias produzidas em língua de sinais pelas pessoas surdas, pelas histórias de vida que são frequentemente relatadas, pelos contos, lendas, fábulas, piadas, poemas sinalizados, anedotas, jogos de linguagem e muito mais (Karnopp, 2008, p. 14-15).

Esse campo, o da literatura surda, espelha a necessidade do sujeito surdo em se expressar dando visibilidade à sua identidade e mostrar a realidade surda na sociedade. Isso se realiza no discurso literário quando o surdo se assume como o sujeito de um determinado enunciado.

Santos (2016, p.24) afirma que a literatura surda “[...] é uma forma de produzir os textos dentro de um ambiente literário de língua, cultura e identidade surda, em que os artefatos culturais estão intrinsecamente relacionados principalmente ao seu ambiente linguístico – Libras”. Cabe destacar que esta modalidade de literatura se constitui na perspectiva de quem vive na comunidade surda e é usuário da língua de sinais seja como L1 ou L2.

Para compreendermos melhor o processo de formação da literatura surda, é preciso compreender, rapidamente, sobre a própria literatura. Sendo um espelho da sociedade e da forma como ela se organiza, o texto literário trata, em seus campos de percepção, os mais variados temas e emoções relativos à experiência humana, provocando instantes de análise não só do outro, mas, principalmente, de si. Por isso a literatura é sempre espelho fiel da cultura e da identidade: ela, como nenhum outro campo da arte, consegue retratar as forças e os quereres. Assim, as narrativas literárias estabelecem vínculos com leitores e autores, e, dentre estes sujeitos, se encaixam as pessoas surdas, afinal, elas também têm sua cultura e identidade representada em páginas literárias.

A literatura surda pode ser realizada em material impresso ou em vídeos, que podem ser disponibilizados em várias plataformas digitais e mídias sociais, como o *Youtube*; o *Instagram* e outras. Para Karnopp (2010) o meio digital passou a ser considerado um elemento atualmente, afirmação que comprova não só a influencia dos meios digitais mas, também, a possibilidade de democratização do acesso aos compêndios literários, movimento que não era percebido até o século XIX quando ainda não havia tecnologia para tal. Vale destacar que antes do século XX a literatura surda era realizada em língua de sinais e passada de geração em geração por seus pares linguísticos.

Com o advento da tecnologia, a literatura surda se tornou mais acessível à comunidade surda, pois utiliza imagens, textos e tradução em língua de sinais e os mais diversos recursos visuais que são fornecidos pelo avanço

da indústria audiovisual e as novas tecnologias, bem como de sua organização interna e recursos gráfico-editoriais. Com isso, as histórias produzidas em língua de sinais pelas pessoas surdas trazem aspectos e referências visuais da comunidade surda:

Nesse sentido, utilizamos a expressão “literatura surda” para histórias que têm a língua de sinais, a questão da identidade e da cultura surda presentes na narrativa. Literatura surda é a produção de textos literários em sinais, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, possibilitando outras representações de surdos, considerando-os como um grupo linguístico e cultural diferente (Karnopp, 2006, p.102).

É importante salientar que muitas vezes a área tradicional da literatura trata o surdo e a surdez sob a questão patológica e não no sentido social e antropológico que deixa a identidade e a cultura surda de lado, anulando todo o contexto histórico vivenciado por esses sujeitos. Por isso a literatura surda é tão significativa, pois além de sua característica histórica e artística consolidada, abrange a questão de pertencimento entre estas pessoas, e é através dela que são representados.

Nesse viés, segundo Mourão (2012) existem três tipos de produções disponíveis na literatura surda, a saber: criações, adaptações e traduções.

A primeira é aquela formada por textos originais, produzidos a partir de um movimento de histórias e ideias atreladas à comunidade surda.

O segundo tipo são os textos adaptados da literatura clássica infantil⁶ para o contexto da comunidade surda, como os apresentados nos artigos que estudam *Cinderela Surda* (Hessel; Rosa; Karnopp, 2003), *Rapunzel Surda* (Silveira; Rosa; Karnopp, 2011) entre outros. Essas adaptações possuem um enredo modificado para valorizar a identidade e a cultura surda, fazendo com que estas pessoas consigam e ver em histórias canônicas, dando visibilidade e contribuindo para a inserção delas em diferentes campos da arte e, também, da identificação de si e do outro.

Por último, tem-se as traduções que, para Mourão (2012, p.03), “caracterizam-se como traduções para a Libras de clássicos da literatura”. Tais materiais contribuem para o conhecimento e divulgação do acervo literário

⁶ A literatura se subdivide em vários gêneros, dentre eles a literatura infantil. Este campo de produção literária possui características próprias e seus clássicos, textos canônicos conhecidos e consolidados com o tempo.

de diferentes tempos e espaços, já que são traduzidos para a língua utilizada pela comunidade surda". Esse tipo de produção corrobora para o fortalecimento da comunidade surda por mostrar a eles diferentes tempos e espaços.

Com isso, a literatura surda assume uma importância que vai além dos estudos literários, visto que aborda temas que representam as experiências de vida da comunidade surda e traz mais acessibilidade e inclusão dessa comunidade.

METODOLOGIA

Este é um estudo bibliográfico de caráter qualitativo que visa discutir a produção de literatura surda como um meio de produção artístico que torna visível a comunidade surda, mais especificamente, a comunidade surda brasileira. Segundo Denzin e Lincoln (2005), esta

é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem (Denzin; Lincoln, 2005, p. 3).

De acordo com o exposto acima, esta investigação foi realizada em uma perspectiva científica em que, inicialmente, foi feito um levantamento das produções teóricas publicadas no *Google* acadêmico sobre o tema. Para isso, foram utilizados os seguintes campos de pesquisa: Literatura surda e cultura surda. Diante desse fato, se propôs a analisar dois artigos científicos cujo tema central é a defesa da existência do conceito de literatura surda e a identidade surda publicados no ano de 2021. A seleção do material bibliográfico foi realizada no *site* de periódicos da CAPES⁷, como pode ser observado na tabela 1.

⁷ Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>. Acesso em: 22 Out. 2023.

Tabela 1: *Corpus* selecionado.

Palavras-chave	Título e autor	Ano de publicação
“Literatura surda” e “cultura surda”	“Cinderela surda: aspectos políticos-identitários na literatura surda como obras de (re)existência” Gomides, Paula Aparecida Diniz; Campello, Ana Regina e Souza ; Silva, Erlíandro Felix ; Francioni, William Velozo (1)	2021
“Literatura surda” e “cultura surda”	“Literatura Surda: análise de um conto infantil à luz da tradução intercultural e intermodal” Cruz, Lyvia de Araújo ; Guedes, Michelle Arrais ; Lemos, Andrea Michiles	2021

Fonte: elaborado pelos autores.

Considerando a tabela 1, nota-se que há relevância em realizar tal análise já que os artigos selecionados apresentam duas formas literárias diferentes encontradas na composição da área denominada **literatura surda** (grifo nosso), em que no primeiro artigo trata-se de uma abordagem impressa que, utiliza recursos multimodais⁸ e multissemióticos⁹ para expressar elementos da cultura viso-espacial das comunidades surdas. Já o segundo artigo faz referencia à produção sinalizada, ou seja, a literatura manifestada em língua de sinais, neste caso a Libras. Na próxima sessão serão iniciadas as discussões a cerca dos elementos utilizados para validar a literatura surda como uma área específica de produção literária.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dois artigos selecionados, que compõem o *corpus* desta pesquisa, tratam de aspectos relacionados ao surgimento de uma área específica de produção literária, a qual é denominada, como vimos, literatura surda, e que é permeada pela cultura e pelas identidades surdas. Mas cada um desses artigos contém um enfoque específico, como pode ser observado a seguir.

No primeiro artigo “Cinderela surda: aspectos políticos-identitários na literatura surda como obras de (re)existência”, Gomides *et al.* (2021) discutem a literatura surda como uma forma de resistência política e identitária da comunidade surda. O texto se concentra na análise da obra *Cinderela Surda*

8 São aqueles recursos que envolvem mais de um modo de comunicação ou representação, que ao invés de depender apenas de texto escrito, incorporam elementos visuais, auditivos e/ou táteis para transmitir informações. Podendo, por exemplo, utilizar imagens, vídeos, áudio, gráficos, animações, infográficos, textos, interações táteis entre outros.

9 Estes são recursos que utilizam múltiplas formas de comunicação ou sistemas de signos para transmitir informações ou mensagens. Eles combinam diferentes modalidades de comunicação, como texto, imagem, som e movimento, para criar uma experiência mais rica e abrangente para o usuário.

(2003), uma adaptação do conto de fadas clássico da literatura infantil e juvenil, *Cinderela* (1697), de Charles Perrault, para a Libras, delineando aspectos específicos da cultura surda e refletindo, em suas análises, sobre a produção cultural de uma minoria linguística, neste caso, a comunidade surda brasileira.

A literatura surda está circundada por aspectos históricos e sociais da vida dos surdos. Ela reúne aspectos da cultura surda tornando-se significativa para essa comunidade, relacionando-se às experiências visuais constituindo o empoderamento cultural da comunidade surda. Os contadores de histórias incluem em suas narrativas aspectos que focalizam a vida do surdo. Os personagens envolvidos nas narrativas são surdos e passam por situações que remetem à vida desses sujeitos, com tramas que envolvem as diferenças entre o mundo surdo e o ouvinte (Leguari; Santos, 2016, p. 30).

Os autores também apontam como esta representação literária está intrinsecamente relacionada com a visão social da surdez. Assim, eles compreendem que a literatura surda traz em seu cerne as práticas e crenças do povo surdo que, por sua vez, acabam vinculando a essas produções elementos não somente linguísticos, mas de luta e de opressão dessas comunidades minoritárias.

Destarte, no livro *Cinderela Surda* (2005), por meio da língua de sinais, os autores indicam que o protagonismo surdo promove uma espécie de “autoaceitação por meio de modelos de representação que se contrapõem aos discursos ouvintista” (Gomides et al., 2021, p. 9).

Assim, os recursos de tessitura da obra apresentam um olhar voltado ao entendimento da surdez, focada na diferença e não na falta, ou seja, na inabilidade, na negação, na patologia etc. Isso promove uma quebra de padrões sociais estigmatizantes que se pautam em uma estereotipia do indivíduo e coloca em evidência a necessidade do desenvolvimento tanto da produção literária quanto no uso de língua de sinais na promoção de uma educação modelada em uma perspectiva bilíngue. Com efeito, é possibilitado à pessoa surda ampliar suas conexões sociais e cognitivas com o mundo, afinal,

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo

novas situações e novo comportamento. [...] A psicologia denomina de imaginação ou fantasia essa atividade criadora baseada na capacidade de combinação de nosso cérebro (Vigotski, 2009, p. 14).

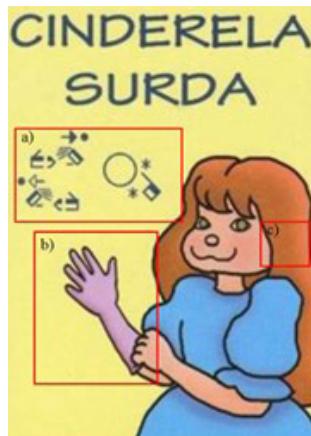
Além disso, o protagonismo surdo que se desenrola no enredo contribui para a construção das identidades surdas que segundo Strobel (2008) são “múltiplas e multifacetadas”, pois as histórias traduzidas, adaptadas e criadas dão destaque às experiências surdas, favorecendo a visibilidade dessa comunidade e, assim, colocam os surdos em seu lugar de fala.

Por esse motivo, um ponto que merece destaque foi a substituição do sapatinho de cristal, encontrado no conto original, para a luva, um elemento de adaptação cultural que partiu da experiência viso-espacial dessa comunidade. A luva é um item emblemático para a comunidade surda pois, de acordo com Cram e Maat (2001), Dalgarno foi um pioneiro na criação de métodos de comunicação para surdos, e seu trabalho demonstra uma abordagem inovadora e dedicada em encontrar soluções para facilitar a comunicação dentro dessa comunidade. O uso de um alfabeto bimanual¹⁰ mapeado na mão, onde os surdos poderiam usar luvas com letras escritas para escrever rapidamente, apontando as letras na mão, foi uma ideia criativa e prática para promover a comunicação eficaz.

Como pode ser observado na figura 1, em a) aparece um modelo de escrita de sinais chamado *sing writing* que transforma os parâmetros de formação dos sinais em um sistema gráfico de símbolos. Em b) observa-se o uso da luva como já mencionado anteriormente e em c) nota-se que a personagem, bem como os demais, não possui orelhas, evidenciando assim que a surdez não é um comprometimento impeditivo para uma vida social plena das personagens e nem para os leitores da obra. Este último item não é mencionado na análise das autoras.

¹⁰ Refere-se ao uso das duas mãos do sinalizante para elaborar uma letra do alfabeto em algumas línguas de sinais, como no caso da Língua Britânica de Sinais (BSL). Vale destacar que a Libras, devido sua raiz francesa, não possui um alfabeto bimanual, ou seja, esse recurso que é visto como empréstimo linguístico das línguas orais é monomanual, pois há apenas a utilização de uma das mãos do sinalizante.

Figura 1: Capa do livro “Cinderela Surda”

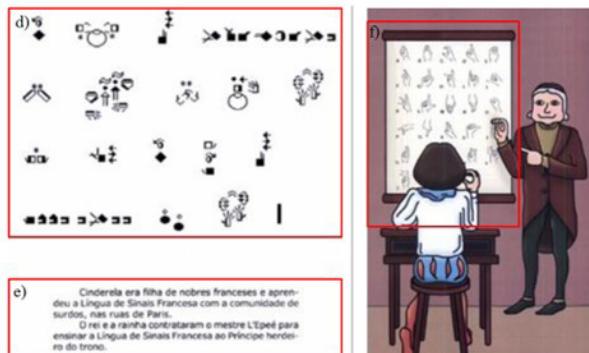


Fonte: Silveira, Rosa e Karnopp (2011).

A história *Cinderela Surda* (2003) retoma características específicas dessas comunidades.

Na figura 2 pode-se destacar que na oitava página da história Silveira, Rosa e Karnopp (2011) se preocuparam em produzir um material bilingue, usando para tal a escrita de sinais e a Língua Portuguesa, como expresso nos itens d), e por fim, e). Dito isso, foi também possível observar que as autoras se preocuparam em estabelecer uma justificativa para construção das personagens no enredo, em que tanto Cinderela quanto o príncipe são surdos e aprendem Língua de Sinais Francesa (LSF) como é exibido na página nove, verificada à direita da figura 2.

Figura 2: Páginas do livro *Cinderela Surda* (2003)



Fonte: Silveira; Rosa; Karnopp (2011, p. 8-9).

Os autores do artigo sobre a história indicam também que texto é uma produção que revela elementos da cultura surda. Nela foram desenvolvidas estratégias de marcação para expressar o uso de língua de sinais, como o quadro em que o professor L'Eppe¹¹ ensina as configurações de mão¹², como mostrado no item f) da figura 2, e a colocação de orações em caixa alta, denotando um diálogo sinalizado. Porém, os autores alertam quanto à estrutura frasal, posto que ela obedece a norma padrão da língua portuguesa e não a estrutura viso-espacial de comunicação, como pode ser observado nos fragmentos a seguir.

Exemplo 01:

SOU SURDA! [...] EU TAMBÉM SOU SURDO! (Silveira; Rosa; Karnopp, 2011, p. 22).

ESPERE, ESPERE! AQUI ESTÁ A SUA LUVA! (Silveira; Rosa; Karnopp, 2011, p. 26).

Além dessas estratégias, como apontado na figura 3, na página sete a protagonista sofre infortúnios por parte de suas duas meias-irmãs e sua madrasta que, no enredo, representam o meio ouvintista¹³ no qual Cinderela é menosprezada, enquanto o príncipe é colocado em um cenário acolhedor, inclusive tendo aulas com o célebre abade L'Epee, e produz uma comunicação natural com os servos do palácio e sua família. Outro item que evidencia a cultura surda na obra pode ser conferido no item g), no qual Cinderela apresenta uma expressão facial diferente de suas meia-irmãs que a olham com escárnio. Para Battison (1974/1978) as expressões não-mánuas são um item fonológico das línguas de sinais, tornando-se, portanto, o quinto parâmetro de formação dos sinais. As expressões não-mánuas são uma parte da língua de sinais que,

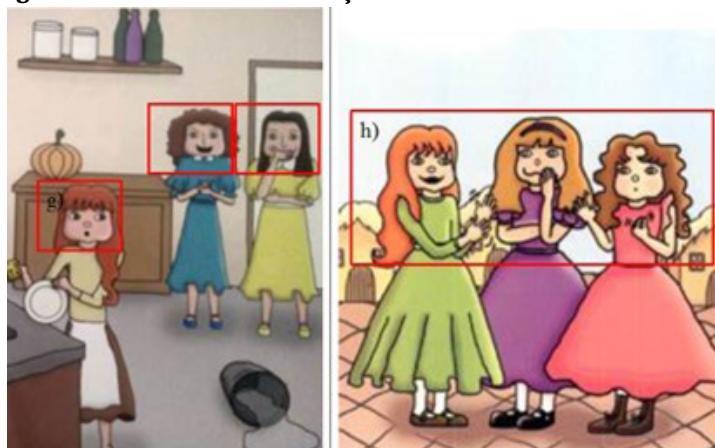
11 No final do século XVIII, o representante mais importante do gestualismo a que se tem registro foi o abade Charles Michael De L'Epée, que foi o primeiro a se dispor a estudar a língua de sinais utilizada por surdos [...]. A partir dessa linguagem gestual, De L'Epée desenvolveu um método educacional ao acrescentar sinais metódicos à linguagem de sinais da comunidade dos surdos que observava. A proposta era que os professores aprendessem esta língua de sinais e por meio dela, educassem os surdos na língua falada e escrita do grupo majoritário (o ouvinte). Em 1775, De L'Epée fundou a primeira escola para surdos e em 1776 publicou suas técnicas em um livro. Para o abade, a linguagem de sinais deve ser considerada como a língua natural dos surdos. [...] O método gestual do abade foi significativo para a história da surdez e, em 1791, essa sua escola se transformou no Instituto Nacional de Surdos e Mudos de Paris. [...], que se constituiu na primeira escola de surdos no mundo (DE SOUZA *et al.* 2011, p. 576).

12 Este conceito foi elaborado por Stokoe (1960), em que a configuração de mão (CM) compõe um dos cinco parâmetros que formam um determinado sinal e se refere à forma como as mãos são posicionadas, moldadas ou movidas para produzir um sinal específico.

13 Este termo vem de ouvintismo que é "... um conjunto de representações dos ouvintes a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Nessa perspectiva é que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas" (Skliar, 1998, p. 15).

como pode ser observado em Ferreira-Brito (1995) e Quadros e Karnopp (2004), atuam na morfologia, na sintaxe, na semântica e na pragmática dessas línguas viso espaciais.

Figura 3: Cinderela e suas relações com a família e outros surdos



Fonte: Silveira; Rosa; Karnopp (2011, p. 7-13).

Em vista disso, na página treze Cinderela aparece utilizando a língua de sinais em interação com outras personagens surdas, marcando assim a experiência de uma comunicação agradável e acessível. No item h) ela aparece sorridente e o uso da língua de sinais pode ser observado tanto em sua mão quanto na mão de suas amigas que também são surdas. Isso indica um olhar não patológico sobre a utilização de uma comunicação visual, como difundido em 1880, a partir do congresso de Milão, que traçou uma vertente oralista para educação de surdos no mundo. As personagens, então, como afirma Strobel (2009) apresentam um dos artefatos culturais que compõem a cultura surda, a língua de sinais.

Já no segundo artigo “Literatura Surda: análise de um conto infantil à luz da tradução intercultural e intermodal e identidade surda”, Cruz, Guedes, Lemos (2021) fazem uma análise de uma tradução do livro infantil *O Sanduíche da Maricota*¹⁴ que foi disponibilizado na plataforma YouTube à luz da tradução

¹⁴ As responsáveis pelo artigo não buscaram a autorização da autora dos vídeos em Libras para a utilização de sua imagem. Embora o YouTube seja uma plataforma pública, elas decidiram reproduzir as imagens do artigo com uma sinalizante participante do estudo. Por esse motivo, alguns elementos que podem colaborar na construção de histórias em Libras não serão visualmente mostrados neste estudo, se resumindo à discussão destes.

intercultural¹⁵ e intermodal¹⁶ que, segundo as autoras, esses modelos de tradução trazem elementos que propiciam a compreensão dos surdos, além de reforçar e promover a constituição de suas identidades.

Elas discutem, também, sobre a importância da realização de uma tradução intercultural e intermodal para a literatura surda e como esse modelo de literatura contribui para a construção identitária do cidadão surdo.

Ainda segundo as autoras “a linguagem visual é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e criativo dos surdos, eles necessitam dessa linguagem [...]” (Cruz; Guedes; Lemos, 2021, p. 231). Elas também, no que tange à produção sinalizada da literatura, utilizam o termo “mãos literárias” cunhadas por Mourão (2016), em que para o autor a criação estética é um processo concebido a partir do uso da língua de sinais enquanto língua natural resultando em efeitos visuais que expressam a multiplicidade de possibilidades dessa língua. Para as autoras, então, essas “mãos literárias” produzem “as características que encontramos na literatura surda [que] são o uso do antropomorfismo, classificadores¹⁷, efeitos visual e espacial, expressões facial/corporal, incorporações, imagens visuais, movimento visual e performance” (Cruz; Guedes; Lemos, 2021, p. 234), como podemos observar na figura 4 a seguir.

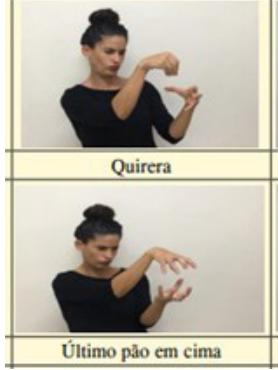
15 Nas duas últimas décadas, os Estudos de Tradução têm tomado um outro rumo, de forma que a preocupação exclusiva com os aspectos linguísticos vem dando lugar à atenção com os problemas de ordem intercultural. [...] De acordo com este ponto de vista, percebemos, então, que os estudos tradutórios vêm alcançando uma dimensão muito mais ampla e abrangente. Sabemos hoje que algo indispensável à Tradução Intercultural é a influência dos Estudos Culturais; na verdade, alguns teóricos da área consideram a Tradução Intercultural como sendo uma ramificação de tais estudos. Isso se faz evidente ao considerarmos, por exemplo, que ambas as áreas trabalham com o contato entre diferentes culturas, contato este que tem como mediador a tradução. Além disso, é importante lembrar que a tradução exige um profundo conhecimento das culturas alvo e fonte assim como da história dos povos em questão. Pesquisadores dessa linha, [...] dizem que olhar para a Tradução significa estar profundamente comprometido com questões relativas à interação cultural [...] (Valente; Guarisch, 2010, p.162).

16 “A tradução entre línguas das diferentes modalidades, como Língua Portuguesa para Língua Brasileira de Sinais, Língua Inglesa para Língua Americana de Sinais – ASL, entre outras, pode ser considerada uma **Tradução Intermodal** [...] Os Estudos da Tradução aplicados aos Estudos Surdos e de Língua de Sinais é muito recente. As pesquisas teóricas estão apenas começando e, por isso, o uso do termo **Tradução Intermodal (interlinguística)** ainda não foi reconhecido na pesquisa da comunidade surda” (Segala, 2010, p. 28, grifos do autor).

17 Classificadores em Libras são um conjunto de sinais icônicos que representam objetos, pessoas ou animais de forma mais específica. Eles são utilizados de forma criativa e flexível pelos usuários fluentes da língua para transmitir informações de maneira eficaz e expressiva. Eles desempenham um papel importante na comunicação cotidiana e na expressão de conceitos complexos na língua de sinais.

Figura 4: Elementos para a produção de literatura surda sinalizada.

Antropomorfismo	 <p>A galinha anda e... Abriu a porta.</p>	Cruz, Guedes, Lemos (2021, p. 242).
Classificadores	 <p>Pão Milho</p>	Cruz, Guedes, Lemos (2021, p. 240).
Expressões facial/ corporal	 <p>Falta a sardinha</p>	Cruz, Guedes, Lemos (2021, p. 245).

Incorporações		Cruz, Guedes, Lemos (2021, p. 241).
Imagens visuais		Guedes (2000, p. 6-7).

Fonte: elaborado pelos autores.

Como pode ser visto na figura 4, os elementos que as autoras destacaram puderam ser encontrados, porém, três deles carecem de um olhar que deverá estar intimamente ligado ao avanço tecnológico e as novas possibilidades de elaboração de efeitos visuais e espaciais, além do uso de imagens visuais mescladas à sinalização e de captura cada vez mais nítidas de elementos não estáticos. Estas melhorias exponenciam a qualidade do movimento visual e performance dos autores que se propõem a realizar essa modalidade de literatura.

De acordo com Cruz, Guedes, Lemos (2021, p. 227) “as produções surdas existem desde quando um surdo encontra o seu outro semelhante”, e isso revela a singularidade linguística dessa comunidade que partilha experiências de mudo por meio da visualidade.

Nesse sentido, a linguagem visual, como afirmam as autoras, não tem limites e, para os surdos, a criação estética escrita comum à literatura não sugere uma transmissão de emoção ocasionando na necessidade de uma ressignificação de informações e uso de estratégias de organização textual em casos de textos impressos e de uma reelaboração criativa em língua de sinais.

Por esse motivo, no que tange aos aspectos culturais e identitários voltados à produção literária surda, o primeiro artigo apresenta a discussão sobre a literatura surda escrita como uma forma de resistência política e identitária da comunidade surda que desafia a hegemonia da cultura ouvinte e permite, aos surdos, expressarem suas próprias histórias e experiências. Por isso, pode-se afirmar, com os estudos apresentados, que a literatura é assim denominada, pois

está intimamente relacionado com cultura e com a identidade surda, trazendo elementos próprios das vivências das pessoas surdas, em uma sociedade majoritariamente ouvinte, para produzir uma visão outra acerca da surdez, compartilhada nas diversas representações literárias como livros impressos, poemas em vídeos, piadas, anedotas, dentre outras (Gomides *et al.*, 2021, p. 3).

As autoras, ainda, apresentam uma visão crítica e reflexiva sobre a literatura surda, destacando sua importância como uma ferramenta de empoderamento e (re)existência¹⁸, que contribui para a afirmação das identidades surdas e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. As estudiosas destacam também que a literatura surda é uma forma de expressão que desafia as normas dominantes e possibilita a criação de uma narrativa própria dos surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura surda é uma área em desenvolvimento que assume um papel fundamental na promoção do empoderamento e na construção das identidades surdas. Através de obras literárias, que são produzidas em formato impresso ou em língua de sinais, os surdos têm a oportunidade de expressar suas experiências, valores e visões de mundo de uma forma autêntica e representativa. Além disso, a literatura surda contribui para a conscientização da sociedade sobre as questões relacionadas à surdez e para a desconstrução de preconceitos e estereótipos.

Os artigos “Cinderela surda: aspectos políticos-identitários na literatura surda como obras de (re)existência” e “Literatura Surda: análise de um conto

¹⁸ [...] um processo de permanência, modificada por uma ação política que se firma nos elementos socio-culturais. Significa re-enraizar para continuar enraizado ou poder criar novas raízes e mesclá-las com as já existentes, formatando espacialidades como condição para continuar (Re)Existindo. (Pelá; Mendonça, 2010, p. 54).

infantil à luz da tradução intercultural e intermodal” apresentam importantes contribuições para a compreensão e valorização da literatura surda enquanto uma área específica do campo literário. Ao analisar obras literárias que envolvem a temática da surdez e sua cultura, os autores buscaram discutir aspectos políticos-identitários e interculturais. Por isso, os artigos destacam a importância da literatura surda para a construção da identidade surda e para a promoção do diálogo intercultural.

Os autores também se apoiam em uma análise cuidadosa da obra *Cinderela Surda* (2011), destacando aspectos importantes como a representação da linguagem de sinais e a construção de personagens que desafiam estereótipos e preconceitos, como já foi destacado anteriormente. No entanto, o texto poderia apresentar uma discussão mais ampla sobre o papel da literatura surda na sociedade, assim como um maior aprofundamento teórico sobre a relação entre a literatura surda Karnopp (2006) e a identidade surda Perlin (2016).

Já no segundo artigo, Cruz, Guedes, Lemos (2021) abordam como aspectos da tradução podem auxiliar a compreensão e valorização da literatura surda sinalizada. As autoras destacam a necessidade de se considerar as especificidades da língua de sinais e da cultura surda para a realização de uma tradução mais eficiente e que produza significados inteligíveis para os surdos.

Além disso, as autoras também discutem como a literatura surda pode contribuir para o fortalecimento da comunidade surda e para o combate à exclusão social e cultural ao utilizar a tradução intercultural e intermodal para a promoção da inclusão e do respeito às diferenças linguísticas e culturais, além de dar visibilidade a cidadãos que outrora experimentaram uma vida marginalizada.

Karnopp (2006) destaca que essas histórias são releitura dos clássicos da literatura e contemplam a língua, cultura e identidade, apresentados em uma versão bilingües, ou seja, em Língua de Sinais e Português: “a experiência de viver em contato com duas ou mais línguas pode possibilitar o movimento das pessoas em universos linguísticos¹⁹ diferentes. Além disso, essa constante transgressão de fronteiras pode lhes permitir” (Karnopp, 2006, p. 107). Assim, a língua de sinais se torna imprescindível para estas comunidades, sendo a porta de entrada para o acesso e pertencimento social enquanto cidadãos.

19 Este termo foi ajustado ao novo acordo ortográfico brasileiro iniciado em 2009.

Considerando os dois artigos sobre a literatura surda, é possível destacar a importância da representatividade e empoderamento na construção da identidade surda, afinal, essa modalidade de produção literária possibilita a (re)cognição da existência de uma cultura pautada em elementos específicos da visualidade, sobretudo com a utilização de Língua de Sinais, além de permitir o acesso à informação e entretenimento de forma acessível e inclusiva.

Em suma, a relevância da produção e divulgação de obras literárias em Língua de Sinais ou impressas podem ser destacadas, como forma de fortalecer a comunidade surda e promover a sua inclusão social. Portanto, a literatura surda não deve ser vista apenas como entretenimento, mas como uma ferramenta de valorização, de alteridade e de empoderamento dessas comunidades.

REFERÊNCIAS

- BATTISON, R. M. Phonological deletion in American Sign Language. *Sign Language Studies*, v. 5, p. 1-19, 1974.
- BATTISON, R. M. **Lexical borrowing in American Sign Language**. Silver Spring, MD: Linstok Press, 1978.
- BAUMAN, H-D. L. Audism: exploring the metaphysics of oppression. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 9, n. 2, p. 239-246, 2004.
- BERTHIER, F. **Les sourds-muets avant et depuis l'abbé de L'épée**. Paris: Ledoyer, 1840.
- BRASIL. **Decreto-Lei 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 2005; 23 dez. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/566431#:~:text=REGULAMENTA%20A%20LEI%2010.436%2C%20DE,19%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202000>. Acesso em: 2 mar. 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 República Federativa do Brasil. Disponível em: www.libras.org.br/leilibras.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.

CANELO, M. J. Literatura e cultura. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. especial, p. 217-236, 2018.

CRAM, D.; MAAT, J. **George Dalgarno on Universal Language**. The art of signs (1661), The deaf and dumb man's tutor (1680) and the Unpublished Papers. New York: Oxford University Press, 2001.

CRUZ, L. A.; GUEDES, M. A.; LEMOS, A. M. Literatura Surda: análise de um conto infantil à luz da tradução intercultural e intermodal. **Cadernos de Tradução**, v. 41, p. 223-249, 2021.

DE SOUZA, G. P. O.; OLIVEIRA, P. C. R.; JUSTINO, S. M. R.; SOUZA, V. I. A **Integração da Pessoa com Surdez ao Longo do Tempo**. 2011. Disponível em: <https://encurtador.com.br/vF027>. Acesso em: 30 Nov. 2023.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **The Sage handbook of qualitative research**. Sage, 2005.

DICIO. **Dicionário On-line de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 30 Jul. 2022.

EAGLETON, T. **Teoria da Literatura**: Uma Introdução. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de línguas de sinais**. TB-Edições Tempo Brasileiro, 2010.

GOMIDES, P. A. D.; CAMPELLO, A. R. S.; SILVA, E. F.; FRANCIONI, W. V. Cinderela surda: aspectos políticos-identitários na literatura surda como obras de (re) existência. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-25, 2021.

GUEDES, Avelino. **O sanduíche da Maricota**. Moderna, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997a.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & realidade**, v. 22, n. 2, 1997b.

HESSEL, C.; ROSA, F.; KARNOOPP, L. B. **Rapunzel Surda**. Canoas, RS: ULBRA, 2005.

HESSEL, C.; ROSA, F.; KARNOOPP, L. B.. **Cinderela Surda**. 1. ed. Canoas: Ulbra, 2003.

JACOBSON, R. **Style in language**. Nova York / Londres: Massachesetts Institute of technology / Wiley e Sons, 1960, p. 350-377. Disponível em:<http://anthroweb.ucsd.edu/~jhaviland/LanguageCulture/READINGS/JakobsonLinguistics&Poetics.pdf>. Acesso em: 13 Jul. 2022.

KARNOPP, L. B. Literatura surda. ETD – **Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.98-109, jun. 2006. Disponível em:http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10162/ssoar-etd-2006-2-karnoppliteratura_surda.pdf?sequence=1. Acesso em: 28 Jul. 2022.

KARNOPP, L. B. **Literatura Surda**. Material elaborado para uso na disciplina “Introdução aos Estudos Literários”, do curso de Licenciatura em Letras-Libras, na modalidade a distância. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifico/literaturaVisual/assets/369/Literatura_Surda_Texto-Base.pdf. Acesso em: 31 Jul. 2022.

KARNOPP, L. B. “Produções culturais de surdos: análise da literatura surda”. In: **Cadernos de Educação (UFPEL)**, v. Ano 19, p.155-174, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1605/1488>. Acesso em: 25 Jul. 2022.

LAJOLO, M. **O que é Literatura**. São Paulo, Ed. Brasiliense, 17^a ed. 1995.

LEGUARI, D. H.; SANTOS, G. M. Literatura Surda como recurso na construção da identidade surda, pp. 30–50. In.: SALVADOR, J. A. S. et al. (orgs.). **Estudos e reflexões sobre Língua Brasileira de Sinais**. Paraná: FASUL Editora. 2016.

MOURÃO, C. H. N. Adaptação e tradução em literatura surda: a produção cultural surda em língua de sinais. **IX ANPED SUL**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região sul. 2012.

PELÁ, M.; MENDONÇA, M. M. Cerado Goiano: encruzilhada de tempos e territórios em disputa. In: PELÁ, M.; CASTILHO, D. (orgs.). **Cerrados: perspectivas e olhares**. Goiânia, Editora Vieira, 2010.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. p.51-73.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Artmed Editora, 2004.

ROCHA, S. 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. v. 01, 2ed. Rio de Janeiro, 2008.

SANTOS, A. B. O suporte digital de língua portuguesa para a comunidade surda: o caso da obra “as aventuras de pinóquio em língua de sinais/ português. Dissertação de Mestrado. Programa de Pesquisa em Letras – PPGL, Universidade Federal de Sergipe. 2016.

SEGALA, R. Tradução intermodal e intersemiótica/interlinguística: português escrito para a língua de sinais. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) Universidade Federal de Santa Catarina. 2010.

SILVEIRA, C. H.; ROSA, F.; KARNOOPP, L. B. Cinderela surda. **Canoas/RS: ULBRA**, v. 3, 2011.

SKLIAR, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SONG, S. Multiculturalism. 2010. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/ENTRIES/multiculturalism/>. Acesso em: 14 Out. 2023.

STOKOE, W. Sign and Culture: A Reader for Students of American Sign Language. Silver Spring, MD: Listok Press, 1960.

STROBEL, K. As imagens do outro sobre a cultura surda. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

STROBEL, K. Educação de surdos. 2009. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificas/historiaDaEducacaoDe-Surdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 22 Jul. 2022.

VALENTE, M.; GUARISCHI, R. M. A Tradução Intercultural e seus desafios: uma questão para os Estudos da Linguagem ou para os Estudos Culturais?. **Revista Alpha**, n. 11, p. 161-166, 2010.

VIGOTSKI, L. S. Imaginação e criação na infância. Tradução de Zolia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

SURDEZ, LIBRAS E SAÚDE

REVISÃO INTEGRATIVA ACERCA DA ASSISTÊNCIA EM SAÚDE ÀS PESSOAS SURDAS NO BRASIL

João Victor Luiz¹

Maria Eduarda Furtado Borges²

Kassia Mariano de Souza³

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, elaborada após o fim da Ditadura Militar, estabelece a saúde como um direito fundamental de todos os cidadãos brasileiros. Em seu artigo 196, determina que é dever do Estado garantir políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação. Portanto, o direito à saúde é garantido a todas as pessoas, independente de suas limitações e deve ser ofertado segundo os princípios do Sistema Único de Saúde - SUS que abrangem a universalidade, a equidade e integralidade (Brasil, 1988).

No que se refere às políticas públicas de saúde para as pessoas surdas brasileiras, nota-se que são especialmente direcionadas à concepção orgânico-biológica, que é pautada na reabilitação do aparelho auditivo e prioriza a comunicação pela via auditivo-oral. Tal abordagem, foge completamente da concepção socioantropológica da surdez e da perspectiva inclusiva e respeitosa com as pessoas surdas (Soleman; Bousquat, 2021).

¹ Universidade Federal de Catalão (UFCAT). E-mail: joao.luiz@discente.ufcat.edu.br

² Universidade Federal de Catalão (UFCAT). E-mail: maria.borges@discente.ufcat.edu.br

³ Universidade Federal de Catalão (UFCAT). E-mail: kassia_mariano@ufcat.edu.br

Em 2004, com base do Ministério da Saúde - MS, foi instituída a Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva - PNASA, que tem como objetivo o desenvolvimento de estratégias de promoção, prevenção, tratamento e reabilitação em todos os níveis de atenção. Essa política busca garantir a ampliação do acesso a serviços de saúde auditiva, promover a conscientização sobre a surdez e as condições auditivas (Brasil, 2004).

As últimas políticas públicas referentes à deficiência auditiva e surdez foram promulgadas em 2012, quando o MS aprovou as Diretrizes de Atenção à Triagem Auditiva Neonatal, com o propósito de identificar precocemente a deficiência auditiva nos neonatos (Brasil, 2012). Posteriormente, em 2014, tornou pública a decisão de incorporar ao SUS procedimentos relativos à saúde auditiva, tais como o Implante Coclear e prótese auditiva ancorada no osso (Brasil, 2014).

Nota-se que o SUS preocupa-se com a surdez enquanto patologia, desconsiderando-a como a condição aceita e respeitada por um grupo de pessoas que se reconhece e se orgulha por Ser Surdo, manifestando a sua língua e cultura por meio da visuo-espacialidade. Na concepção socioantropológica, o sujeito é o foco, considerando suas especificidades linguísticas, culturais e sociais. Nessa abordagem, a pessoa surda é reconhecida não como um indivíduo que precisa ser “curado”, mas sim como uma pessoa que possui uma língua própria, no caso do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais - Libras (Soleman; Bousquat, 2021).

Apesar de desenvolvida e utilizada amplamente pelas pessoas surdas há décadas, o reconhecimento da Libras como a língua de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras se deu apenas no ano de 2002, e foi um marco importante para o povo surdo. A aprovação da Lei Federal nº 10.436/2002 assegura que a Libras desempenha, para as pessoas surdas, as mesmas funções de uma língua oral para os ouvintes, no entanto, sem substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa (Brasil, 2002).

A Libras é um sistema linguístico estruturado que possui todos os níveis aplicáveis a uma língua, diferenciando-se das línguas orais pela sua modalidade visual-espacial, sendo, portanto, instituída como a primeira língua (L1) das pessoas surdas brasileiras. Isso significa que é direito de todas as pessoas surdas, que utilizam a Libras para se comunicar, o atendimento educacional, hospitalar e nos diversos outros espaços sociais (Fernandes, 2024).

O decreto nº 5.626/2005, dentre outras atribuições, prevê que serviços públicos e privados, direto e indireto, garantam às pessoas surdas a acessibilidade em Libras e institui o “atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação (Brasil, 2005).

Diante do exposto, surgiram alguns questionamentos quanto à garantia destes direitos em detrimento da legislação vigente: Quais são as experiências e desafios enfrentados pelas pessoas surdas e pelos profissionais de saúde no contexto da assistência em saúde; e quais estratégias têm sido adotadas pelos serviços de saúde para a promoção de uma assistência mais inclusiva e acessível às pessoas surdas?

Para responder a estes e outros questionamentos, a presente pesquisa traçou como objetivo a identificação, seleção e análise da produção científica e acadêmica publicada acerca da assistência à saúde para pessoas surdas, com ênfase nos desafios de comunicação e acesso aos serviços de saúde. Assim, realizou-se uma revisão integrativa baseada em artigos científicos, investigando as principais barreiras enfrentadas pelas pessoas surdas e as estratégias apresentadas nas pesquisas para superá-las. Os artigos foram classificados em três categorias: Experiência das pessoas surdas em relação à assistência em saúde; Experiência dos profissionais de saúde no contexto do atendimento ao paciente surdo; e Estratégias adotadas para a promoção da acessibilidade linguística no atendimento na área da saúde para pessoas surdas.

O interesse pela realização deste estudo surgiu mediante a profunda imersão dos autores nas discussões tecidas durante a disciplina Libras, vinculada a grade curricular dos cursos de Graduação da Universidade Federal de Catalão - UFCAT. A atividade intitulada Vivências Surdas, cujo objetivo é proporcionar momentos de interação entre os graduandos e as pessoas surdas da comunidade, evidenciou a constante queixa dos participantes em relação às condições de acessibilidade no serviço de saúde a eles disponibilizado. Ante o exposto, os discentes dedicaram-se à uma pesquisa de revisão integrativa a fim de observar as produções acadêmicas que versam sobre a temática.

A DEFICIÊNCIA AUDITIVA E A SURDEZ: UMA QUESTÃO DE TERMINOLOGIA?

A deficiência auditiva e a surdez têm sido tratadas como sinônimos em boa parte da produção científica no campo da saúde. O decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, estabelece que pessoas surdas são aquelas que, por terem perda auditiva, compreendem e dialogam com o mundo por meio de percepções visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras. Por outro lado, a deficiência auditiva seria a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz a 3.000Hz (Brasil, 2005).

Desde a década de 70, movimentos em defesa dos direitos humanos, incluindo as pessoas com deficiência se intensificaram, culminando em transformações importantes, dentre elas, a mudança do próprio termo deficiência, que passou a ser considerado como uma mescla entre os agravos infringidos ao corpo e às barreiras que impedem a plena participação na sociedade (Finsterbusch, 2016).

Apesar da alteração no conceito desencadear avanços positivos, algumas especificidades ainda requerem atenção. Atualmente a deficiência auditiva é compreendida como a perda da audição, que pode ser ocasionada por fatores internos e externos ao indivíduo. As pessoas que se consideram deficientes auditivas são aquelas que usualmente recorrem a estratégias que buscam equiparar o dano da perda auditiva, como por exemplo a utilização de aparelhos auditivos, implantes cocleares e até mesmo a leitura labial como forma de compreensão em situações comunicativas.

As pessoas surdas, por exemplo, nem sempre se subjetivam como pessoas com deficiência por entenderem a sua limitação auditiva como uma diferença linguística e cultural. Se autointitulam pessoas surdas, membros de uma comunidade surda que cumpre uma agenda de lutas e conquistas ao longo dos anos em prol do reconhecimento e valorização da língua de sinais como uma marca identitária e cultural. Os surdos se descobrem na diferença e não na deficiência (Perlin, 1998, p. 32).

A oferta do serviço de saúde às pessoas surdas

Conforme discorrido na introdução deste capítulo, a preocupação quanto a oferta do serviço de saúde para as pessoas surdas, usualmente referenciadas como pessoas com deficiência auditiva, se dá primordialmente pelo viés orgânico-biológico e em busca do tratamento, intervenções cirúrgicas e cura. No entanto, as pessoas surdas utentes da Língua Brasileira de Sinais, têm os seus direitos cerceados devido à falta de políticas públicas que compreendam a oferta do serviço de saúde acessível em Libras por meio da capacitação em Libras para os profissionais de saúde ou disponibilização de profissionais intérpretes de Libras.

Devido à dificuldade de comunicação, desde o atendimento inicial na recepção dos hospitais e unidades básicas de saúde até a consulta com o profissional da área da saúde, muitas pessoas surdas deixam de recorrer aos serviços de saúde. O distanciamento entre profissionais e pessoas surdas pode afetar diretamente o estado de saúde destes indivíduos, impactando a prevenção de agravos e a promoção de saúde (Mazzu-Nascimento, 2020).

Tendo em vista que a comunicação com o paciente é fundamental para o atendimento integral à saúde, o princípio da integralidade do SUS é comprometido no contexto de oferta do serviço às pessoas surdas. É notório que a comunicação eficaz entre o paciente e o profissional da saúde resulta na construção de vínculos concretos, e que se caracteriza como um dos elementos da acessibilidade. Outrossim, a promoção da acessibilidade, deve funcionar como um fator de disseminação de consciência e possibilidades de uma sociedade mais inclusiva (Mazzu-Nascimento, 2020).

Quando as pessoas surdas precisam de atendimento no serviço de saúde, habitualmente precisam ser acompanhadas por um amigo ou familiar que possa mediar a comunicação com o profissional da saúde (Vianna *et al.*, 2022). Entretanto, eventualmente essas pessoas podem assumir o protagonismo da situação e decidir condutas de saúde, no lugar da pessoa surda, como é o caso de uma paciente surda que foi vítima de violência obstétrica ao ser submetida ao processo de laqueadura sem o devido consentimento.

Constata-se que a comunidade surda brasileira é uma minoria linguística e cultural, que sofre com a exclusão e a impossibilidade de desfrutar de inúmeros direitos devido a precariedade de políticas públicas e incentivo do Estado para a difusão e inserção da Libras nos espaços sociais. A oferta na área da saúde,

por consequência, é nitidamente afetada prejudica não apenas as pessoas surdas, como também alguns profissionais que se sentem incapazes diante do atendimento ao paciente surdo.

A PRODUÇÃO ACADÊMICA E CIENTÍFICA BRASILEIRA ACERCA DA ASSISTÊNCIA EM SAÚDE PARA PESSOAS SURDAS

Ao percorrer os caminhos da revisão integrativa das produções científicas e acadêmicas sobre o tema aqui dissertado, nos deparamos com uma quantidade significativa de pesquisas que situam a pessoa surda ao contexto da assistência em saúde no Brasil. A revisão integrativa é uma abordagem metodológica referente às revisões, que permite uma compreensão completa do fenômeno analisado (Whittemore; Knafl, 2005). Trata-se de um estudo de revisão da literatura, que consiste na coleta de dados realizados a partir de fontes secundárias, por meio de levantamento bibliográfico nas bases de dados. Convém ressaltar que, devido às características desta modalidade de pesquisa, é dispensada a submissão para a apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP.

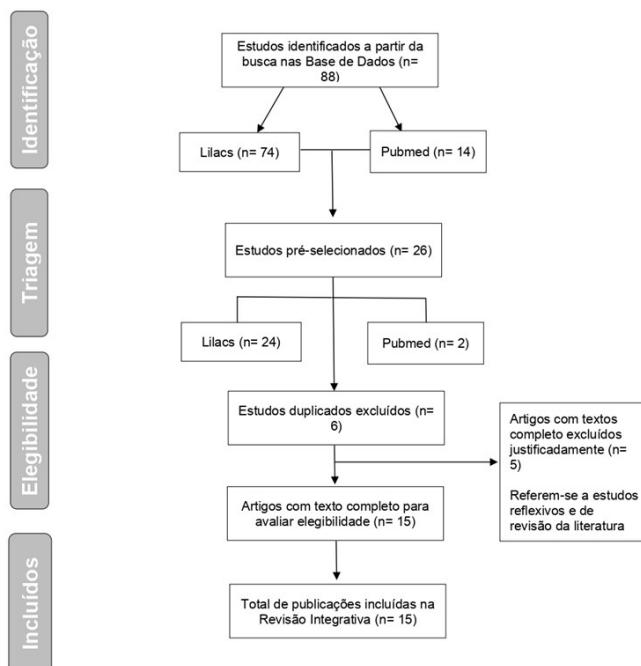
Para o levantamento dos artigos na literatura, realizou-se uma busca nas seguintes bases de dados: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e *Medical Literature Analysis and Retrieval Sistem on-line* (Medline), utilizando os descritores nas línguas portuguesa e inglesa: “Saúde” and “Surdos” and “Língua Brasileira de Sinais” and “Deficiente Auditivo”, indexados nos Descritores em Ciências da Saúde - DeCS e *Medical Subject Headings* - MeSH. Não foi aplicada a delimitação de datas para as publicações, uma vez que o objetivo do trabalho é abranger o número máximo de produções até o momento publicadas.

Em relação aos critérios de inclusão foram definidos artigos originais, gratuitos, com resumos disponíveis nas bases de dados selecionadas, no idioma português, inglês e espanhol. Para a composição do corpus de estudo foram selecionados artigos que tratavam a respeito da oferta do serviço de saúde para pessoas surdas, bem como as dificuldades enfrentadas pelos profissionais de saúde para a garantia da qualidade no trabalho com esses pacientes. Foram excluídas revisões de literatura, dissertações de mestrado, teses de doutorado, estudos de caso, reflexões, relatos de experiências e artigos que analisavam estudos internacionais.

Na busca realizada, foram identificados 74 estudos na base de dados Lilacs e 14 na PubMed (Figura 1). Após a eliminação dos itens duplicados e a leitura dos textos na íntegra, identificando a pertinência e consistência do conteúdo e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram excluídos 74 artigos, sendo 61 da base de dados Lilacs e 13 da PubMed. Ao todo foram selecionadas 15 pesquisas, dentre as quais, 13 estavam disponíveis na base de dados Lilacs e 02 na PubMed.

A organização sistemática das etapas de seleção e análise das produções que atenderam aos critérios de inclusão pode ser observada na Figura 1, ao passo que a partir da pergunta norteadora do estudo, foi possível identificar resultados que culminaram na classificação dos dados em três categorias: Experiência das pessoas surdas em relação a assistência em saúde; Experiência dos profissionais de saúde no contexto do atendimento ao paciente surdo; e Estratégias adotadas para a promoção da acessibilidade linguística no atendimento na área da saúde para pessoas surdas.

Figura 1: Fluxograma de seleção dos artigos



Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Moher *et al.*, 2009.

Para análise e interpretação dos 15 artigos científicos selecionados, foi elaborado um quadro sinóptico (Quadro 1), que apreciou os seguintes aspectos: autores, ano de publicação, título, base de dados e revista de suporte.

Quadro 1: Distribuição dos artigos selecionados segundo autores, ano de publicação, título, base de dados e revista.

Nº	Autores	Ano	Título	Base de dados	Revista
1	Rezende, Guerra, Carvalho.	2021	A perspectiva do paciente surdo acerca do atendimento à saúde	Lilacs	Revista CEFAC.
2	Rezende, Guerra, Carvalho.	2020	Satisfação do usuário surdo com o atendimento à saúde	Lilacs	Revista CEFAC.
3	Santos e Portes.	2019	Perceptions of deaf subjects about communication in Primary Health Care.	Pubmed	Revista Latino-Americana de Enfermagem.
4	Rodrigues, Lago e Paz	2023	Sistema Único de Saúde: acessibilidade das pessoas surdas no interior da Bahia	Lilacs	Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde
5	Lopes, Vianna e Silva	2017	Comunicação do surdo com profissionais de saúde na busca da integralidade	Lilacs	Revista Saúde e Pesquisa,
6	Vieira, Caniato e Yonemotu	2017	Comunicação e acessibilidade: percepções de pessoas com deficiência auditiva sobre seu atendimento nos serviços de saúde	Lilacs	Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde
7	Aragão, Magalhães, Coura, Silva, Cruz e França	2014	Acesso e comunicação de adultos surdos: uma voz silenciada nos serviços de saúde	Lilacs	Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental Online.

8	Marquete, Costa e Teston.	2018	Comunicação com deficientes auditivos na ótica de profissionais de saúde	Lilacs	Revista Baiana de Enfermagem
9	Soares, Lima, Santos e Ferreira.	2018	Como eu falo com você? A comunicação do enfermeiro com o usuário surdo	Lilacs	Revista Baiana de Enfermagem
10	Gomes, Machado, Lopes, Oliveira, Holanda, Silva, Barletta e Kandratavicius.	2017	Conhecimento de Libras pelos Médicos do Distrito Federal e Atendimento ao Paciente Surdo	Lilacs	Revista Brasileira de Educação Médica
11	França, Pontes, Costa e França	2016	Dificuldades de profissionais na atenção à saúde da pessoa com surdez severa	Lilacs	Ciencia y enfermería
12	Magrini e Santos	2014	Comunicação entre funcionários de uma unidade de saúde e pacientes surdos: um problema?	Lilacs	Revista Distúrbios da Comunicação
13	Machado, Machado, Figueiredo, Tonini, Miranda e Oliveira.	2013	Língua de sinais: como a equipe de enfermagem interage para cuidar de clientes surdos?	Lilacs	Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental Online.
14	Pereira, Passarin, Nishida e Garcez	2020	“Meu Sonho É Ser Compreendido”: Uma Análise da Interação Médico-Paciente Surdo durante Assistência à Saúde	Lilacs	Revista Brasileira De Educação Médica
15	Cardoso, Rodrigues e Bachion	2006	Perception of persons with severe or profound deafness about the communication process during health care	Pubmed	Revista Latino-Americana de Enfermagem.

Fonte: elaborado pelos autores.

Uma vez apresentados, os dados serão analisados mediante às categorias anteriormente mencionadas.

Experiência das pessoas surdas em relação à assistência em saúde

Nos artigos analisados, a percepção das pessoas surdas é unânime: a comunicação é a maior barreira enfrentada no contexto de atendimento de saúde, devido à diferença linguística que permeia a interlocução entre os pares profissional de saúde e paciente surdo. Nos estudos de Rezende e colaboradores (2020) e Magrini e Momensohn (2014), os participantes surdos relatam a insatisfação gerada a partir de uma tentativa frustrante de comunicação durante um atendimento, o que prejudica sobremaneira a qualidade do serviço prestado e a limitação quanto aos diagnósticos e tratamentos de saúde.

Considera-se ainda que, de acordo com Chaveiro e Barbosa (2005), as dificuldades de comunicação levam os pacientes a recorrerem ao processo de escrita durante o atendimento a fim de relatarem os sintomas ao profissional de saúde. Esta medida nos permite questionar severamente se a conduta adotada corresponde à relação esperada durante a oferta de um serviço de saúde. O distanciamento e a possível perda de informações relevantes entre os atores sociais ali representados comprometem significativamente o sucesso do atendimento.

Outra reflexão a respeito da prática mencionada se dá a partir da compreensão de que nem todas as pessoas surdas foram alfabetizadas na escrita da Língua Portuguesa, o que implica na limitação quanto ao processo de escrita, gerando, muitas vezes, um constrangimento ainda maior para a pessoa surda. Esse cenário é evidenciado nos dados da pesquisa acima mencionada, onde 39% dos participantes afirmaram se comunicar exclusivamente por meio da Libras, ou seja, não leem e não escrevem em Língua Portuguesa, o que reflete as dificuldades encontradas também no processo de escolarização das pessoas surdas que não gozam do direito à educação bilingue Libras/Língua Portuguesa desde a educação básica.

Gomes *et al.* (2017) ressalta que as percepções de um diálogo eficaz são diferentes, pois, para o médico a escrita do paciente ou a gesticulação e mímicas são medidas suficientes para a consulta do paciente surdo, no entanto, para as pessoas surdas, a maneira mais eficiente seria a comunicação por meio da Libras, minimizando desconfortos e perda de autonomia: *Fico meio triste com isso, meio chateado com eles, por não ter essa comunicação [...] as pessoas têm que aprender a conviver com os surdos* (Cavagna *et al.*, 2017, p. 37).

É incontestável a necessidade de os profissionais de saúde receberem uma capacitação em Libras a fim de ofertar ao paciente surdo um ambiente seguro e acolhedor que valorize a sua língua e a sua cultura. No entanto, diante do baixo investimento na capacitação destes profissionais e a complexidade e especificidade da comunicação no contexto da saúde, em algumas das pesquisas aqui analisadas, a presença do profissional intérprete de Libras surge como uma forma de minimização dos danos no contexto da assistência em saúde para pessoas surdas: *Cada posto médico poderia ter intérprete. Tem palavras no português que são difíceis. O intérprete precisa estar junto pra gente entender claro e aprender* (Rezende, et al., 2020, p. 5).

No território brasileiro, o profissional Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais - TILS tem a sua profissão reconhecida por meio da Lei nº 12.319/2010, e regulamentada pela Lei nº 14.704/2023. De acordo com a legislação vigente, a formação desse profissional deve efetivar-se por meio dos cursos de nível superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras/Língua Portuguesa, Letras-Libras ou outras graduações associadas à Certificação Nacional de Proficiência em Libras (Guarinello et al., 2008).

Estes profissionais, a partir da devida capacitação para atuarem na área da saúde, tornam-se aptos a mediarem as situações comunicativas entre os profissionais da saúde e os pacientes surdos ou acompanhantes surdos. Apesar da primordialidade do serviço de interpretação em Libras, infelizmente ainda não se configura uma realidade na maioria das cidades brasileiras.

Estudos como o de Santos e Portes (2019) retratam que, na falta de TILS, os pacientes surdos muitas vezes recorrem aos familiares ou amigos ouvintes para mediarem o atendimento. Porém, esse fato nega às pessoas surdas o direito ao diálogo direto e a autonomia do sujeito, comprometendo as ações deste indivíduo no âmbito da assistência à saúde. Ademais, conforme pontuado por França et al. (2016), há de se pensar nas possíveis implicações éticas decorrentes do desrespeito à privacidade do surdo e de quebra de sigilo a respeito dos agravos que ele não queira socializar com o acompanhante.

Dessa forma, conforme Vieira et al. (2017) várias pessoas surdas já tiveram dúvidas que não foram sanadas sobre alguma doença ou o seu tratamento, mesmo com a presença de um indivíduo mediando a comunicação, o que evidencia a falta de paciência dos profissionais de saúde no atendimento com os surdos, de acordo com Rezende et al. 2021. Ademais, Cardoso e colaboradores (2006) referem que durante as consultas clínicas foi sinalizado que os

trabalhadores das unidades de saúde apresentavam sentimentos de raiva, ou ficavam nervosos por não entenderem a comunicação do surdo.

As análises aqui empreendidas, possibilitaram, ainda, a constatação de alguns impasses no acesso ao serviço de saúde, uma vez que alguns participantes surdos relataram o descontentamento com a presença do profissional intérprete de Libras ou outro acompanhante durante os atendimentos. A queixa se dá devido ao fato de, na maioria das vezes, o profissional de saúde referir-se apenas ao intérprete ou à pessoa que o acompanha, direcionando as perguntas ao ouvinte, e não ao paciente. Há relatos de que em consultas médicas, o profissional sequer fez contato visual com o paciente, tornando um ato de inclusão em uma verdadeira exclusão.

A posteriori, Aragão e colaboradores (2014) relatam que o perfil sociodemográfico apontou para um predomínio de pessoas surdas com baixa renda, o que vai ao encontro da realidade brasileira, onde no Panorama do Censo Demográfico, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), evidencia que em 2022 havia 67,8 milhões de pessoas na pobreza e 12,7 milhões na extrema pobreza (Brasil, 2022). Sendo assim, várias pessoas surdas em situação de vulnerabilidade social não conseguem arcar com a contratação de intérpretes de Libras, fato este que corrobora ainda mais para o comprometimento do acesso deste público aos serviços de saúde.

Experiência dos profissionais de saúde no contexto do atendimento ao paciente surdo

Outro aspecto importante para a compreensão da complexidade que envolve a oferta da assistência em saúde para pacientes surdos é a percepção dos profissionais de saúde perante um paciente surdo utente da Língua Brasileira de Sinais. Segundo Marquete *et al.* (2018), os profissionais da saúde ao atenderem às pessoas surdas, relatam o surgimento de sentimentos negativos, pois, apesar de se empenharam para oferecer um atendimento de qualidade, a falta de comunicação contribui para a insatisfação profissional naquele contexto.

Nota-se que o desconhecimento da Libras por parte dos profissionais de saúde, não afeta apenas as pessoas surdas, mas gera um certo incômodo e o sentimento de ineficiência também nos profissionais (Soares *et al.*, 2018).

Além disso, de acordo com o estudo de França e colaboradores (2016), quando os pacientes surdos chegam sozinhos para as consultas, alguns profissionais solicitam que retornem para casa e voltem à unidade acompanhados de um “ajudante”: *Eu não atendo se não vier acompanhado* (Soares *et al.*, 2018). Sabemos que essa atitude fere diretamente os princípios básicos do SUS, que são balizados na universalidade, integralidade e equidade, garantindo o acesso a todos os cidadãos sem discriminação.

Além disso, a prática fere ainda outras bases legais como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta o direito à acessibilidade e comunicação para pessoas surdas, assegurando-lhes atendimento adequado nos serviços de saúde (Brasil, 2005; Brasil, 2015).

De acordo com Marquete *et al.* (2018), embora os profissionais da área da saúde, muitas vezes desconheçam a Libras, a consulta é realizada, através de alguns métodos utilizados para contornar as barreiras de comunicação, entre eles está a adesão de gestos e mímicas durante o atendimento. Contudo, é perceptível que, além de desrespeitoso para com a pessoa surda, a estratégia é falha, superficial e pode levar a um certo comodismo, acreditando ser desnecessária a demanda de capacitação em Libras.

Ademais, o uso da língua escrita é frequentemente utilizado pelos profissionais, pois acreditam que, assim, as dificuldades no atendimento em saúde podem ser superadas. Porém, tendo em vista que a língua natural (L1) da pessoa surda é a Libras, e a Língua Portuguesa é a segunda língua (L2) e o processo de escolarização da pessoa surda, na maioria das vezes não compreender o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita devido à falta de professores bilíngues nas instituições de ensino, essa estratégia também apresenta falhas na oferta do serviço de saúde a este público (Rodrigues, 2023).

Tal observação é complementada por Rezende (2020), que discute o fato de que o uso da leitura labial e escrita não foram eficientes para comunicação efetiva, refletindo um despreparo no atendimento adequado à comunidade surda, visto que causa um desconforto nesse grupo, além de não os incluir corretamente.

Um outro aspecto observado nos textos selecionados é que na contemporaneidade, pela falta de conhecimento, ainda há registros na fala

da população, principalmente na área da saúde. O termo errôneo ao se referirem a uma pessoa surda com os termos pejorativos surdo-mudo ou mudinho, o que demonstra que a percepção de deficiência, falha e falta atribuída indevidamente à uma pessoa surda. Em afirmações como estas, é nítido o enraizamento do preconceito e estigmas quanto às pessoas surdas. Assim, uma relação profissional-paciente precária pode resultar em sérias consequências, como o não entendimento das queixas do paciente, diagnóstico incorreto e danos físicos e morais. No caso dos pacientes surdos, essa situação é agravada pela falta de capacitação dos profissionais para o atendimento adequado. Muitos informam que não receberam durante a graduação treinamento específico para lidar com o acolhimento e a comunicação com surdos, o que dificulta o entendimento das queixas e o fornecimento de cuidados adequados (Lopes, 2017).

Dito isso, é evidenciado no estudo de Gomes, *et al.* (2017) que no ensino superior, em dezembro 2005, com a assinatura do Decreto no 5.626, a Libras passou a ser inserida como disciplina obrigatória para os cursos de graduação em fonoaudiologia, que é o curso mais imerso nas questões da linguagem, comunicação e expressão, e para os cursos de licenciatura. No entanto, para cursos de bacharelado, como os da saúde, a disciplina de Libras é oferecida como optativa. Nesse caso, sendo optativa o aluno escolhe em fazer ou não, explicitando uma fragilidade na formação do profissional de saúde (Silva, 2014).

Por fim, França *et al.* (2016) demonstram que os profissionais lamentam a ausência de recursos audiovisuais que pudessem facilitar a compreensão das queixas dos pacientes surdos. Destacando que nem todos os surdos dominam a Libras, o que torna ainda mais urgente a implementação de ferramentas alternativas de comunicação não verbal que possibilitem um atendimento de qualidade e mais inclusivo. A falta desses recursos pode prejudicar a eficácia do diagnóstico e o sucesso do tratamento, comprometendo o cuidado adequado aos pacientes surdos (Machado, *et al.*, 2013).

Estratégias adotadas para a promoção da assistência em saúde para pessoas surdas

Como estratégia de acessibilidade, foi evidenciado na maioria dos textos lidos, que a capacitação em Libras para os profissionais de saúde, para interpretação e comunicação com as pessoas surdas, é crucial para garantir

a inclusão adequada dessa população aos serviços de saúde. Dessa forma, segundo Soares *et al.* 2018, quando os colaboradores de saúde sabem Libras e conseguem comunicar-se de forma eficaz com seus usuários, há uma assistência mais humanizada e respeitosa, possibilitando o comportamento inclusivo. Com o avanço da tecnologia, muitos trabalhadores têm usado softwares que auxiliem em pequenas traduções em Libras, entretanto não é possível substituí-la por um intérprete de Libras, pelo fato de não possibilitar a expressão eficaz dos movimentos corporais e expressões faciais (Marquete *et al.*, 2018).

O aprendizado das formas de comunicação não verbal é essencial para que as estratégias de comunicação estejam acessíveis, com o intuito de criar um ambiente inclusivo e eficaz. Conforme França *et al.* (2016), o uso de materiais ilustrativos, como cartazes e peças anatômicas, é uma maneira eficiente de facilitar o entendimento, vídeo-aulas, com legendas e recursos visuais, também podem apresentar como ferramentas importantes para garantir a comunicação clara. Igualmente, peças anatômicas podem promover a interação e ajudam no autoconhecimento das doenças, estimulando a participação ativa. Tais estratégias visam não somente superar barreiras linguísticas, mas também experienciar uma abordagem mais holística e humanizada no atendimento e na convivência social.

Diante disso, Pereira *et al.* (2020) consideram essencial que o processo de ensino e aprendizagem seja contínuo e apoiado por métodos motivadores, reflexivos e críticos, permitindo que os educandos se tornem sujeitos ativos no seu próprio desenvolvimento. Especificamente na saúde, o aprendizado das formas de comunicação não verbal vai além de uma questão de saúde pública, ele envolve uma responsabilidade ética e social, pois o acolhimento adequado das pessoas com surdez, por meio da compreensão das mensagens que elas transmitem, é fundamental para a sua inserção social e valorização enquanto indivíduos (França, 2016).

Diante das análises realizadas nos estudos selecionados, observou-se que a formação inicial dos profissionais de saúde apresenta uma lacuna significativa em relação à comunicação com pacientes surdos. Isso ocorre porque o tema, quando ofertado como disciplina optativa, é frequentemente negligenciado pelos graduandos, que priorizam outras áreas em sua grade curricular. Como consequência, há um despreparo generalizado, o que impacta diretamente a qualidade do atendimento prestado à comunidade surda.

Nesse viés, na ausência da capacitação em Libras durante a graduação, as instituições de saúde podem assumir um papel importante no desenvolvimento da comunicação em Libras, por meio da educação continuada realizada dentro das unidades, implementando cursos de capacitação e oficinas práticas com a comunidade surda. Assim, possibilitando que os profissionais tenham esses conhecimentos essenciais, tornando o atendimento mais inclusivo e humanizado.

Outrossim, essa responsabilidade não deve recair apenas sobre as instituições públicas, mas também sobre as privadas, que recebem recursos financeiros diretamente dos pacientes atendidos e, portanto, devem garantir um serviço de qualidade e acessível a todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa revisão integrativa evidenciou que um dos desafios para a sociedade no século XXI se traduz no respeito à diversidade e no direito à igualdade. De acordo com as políticas públicas de saúde analisadas nos textos selecionados, é evidente o predomínio da concepção orgânico-biológica da surdez, considerando o desenvolvimento de habilidades auditivas e a oralização como o único caminho a ser seguido pelas pessoas surdas. Esse pensamento errôneo advém do preconceito contra essa população, corroborando para o negligenciamento do direito de acesso à saúde e colocando em risco a segurança das pessoas surdas.

Além disso, os serviços de saúde e os centros de formações de ensino superior se encontram deficitário, decorrente do desconhecimento da Libras pelos profissionais de saúde. Durante a formação desses trabalhadores, as disciplinas de Libras ainda são tratadas como optativas, o que contribui para a falta de conhecimento a respeito da surdez e da língua de sinais, contribuindo para o predomínio da concepção orgânico-biológica da surdez.

A habilidade de se comunicar em Libras é fundamental para estabelecer a interação genuína entre o paciente surdo e os profissionais da área da saúde, promovendo uma abordagem eficaz que permita a satisfação do paciente e do profissional envolvido. Ainda que o profissional não desenvolva completa fluência na Libras, é essencial o acolhimento e o reconhecimento das necessidades do paciente, evitando estratégias equivocadas no processo

de atendimento. Dessa forma, o conhecimento, ainda que básico, da Libras e da realidade das pessoas surdas apresenta um grande potencial na formação profissional, uma vez que impulsiona o desenvolvimento de uma postura crítica, reflexiva e com maior senso de responsabilidade social.

Desse modo, conclui-se que, apesar da legislação vigente contemplar a acessibilidade das pessoas surdas no segmento analisado, ainda há um longo caminho a ser trilhado na busca por políticas públicas que favoreçam o acesso igualitário às pessoas surdas nos serviços de saúde. Urge, portanto, a demanda por capacitação em Libras para os profissionais, bem como estratégias que promovam a valorização da língua de sinais e o reconhecimento da pessoa surda enquanto parte de uma comunidade linguística e cultural autêntica.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, J. S.; MAGALHÃES, I. M. O.; COURA, A. S.; SILVA, A F R.; CRUZ, G. K. P.; FRANÇA, I. S. X.. Acesso e comunicação de adultos surdos: uma voz silenciada nos serviços de saúde. **Revista Cuidado é Fundamental Online**, v. 6, n. 1, p. 1-7, 2014. DOI: 10.9789/2175-5361.2014v6n1p1. Disponível em: http://www.seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/view/2989/pdf_1092. Acesso em: 2 mar. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.senado.leg.br>. Acesso em: 18 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei 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 2005; 23 dez. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/566431#:~:text=REGULAMENTA%20A%20LEI%2010.436%2C%20DE,19%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202000>. Acesso em: 2 mar. 2025.

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, 6 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 2 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **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://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/99492/lei-de-libras-lei-10436-0><. Acesso em: 28 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de atenção da triagem auditiva neonatal.** Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_triangem_auditiva_neonatal.pdf. Acesso em: 1 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva (PNASA).** Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2004/prt2073_28_09_2004.html. Acesso em: 1 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 18, de 10 de junho de 2014.** Torna pública a decisão de incorporar procedimentos relativos à assistência hospitalar à saúde auditiva (implante coclear e prótese auditiva ancorada no osso) no Sistema Único de Saúde – SUS. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: PORTARIA No18, DE 10 DE JUNHO DE 2014. Acesso em: 2 mar. 2025.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Censo Demográfico.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2022. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/catalao/panorama>>. Acesso em: 28 fev. 2025.

CARDOSO, A. H. A.; RODRIGUES, K. G.; BACHION, M. M. Perception of persons with severe or profound deafness about the communication process during health care. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 14, n. 4, p. 553–560, jul. 2006. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16967162/>. Acesso em: 28 fev. 2025.

CAVAGNA, V. M.; SILVA, W. P. de J.; BRAGA, A. L. de S.; ANDRADE, M. O paciente surdo e suas vivências no sistema de saúde: uma interface com a enfermagem: The deaf patient experiences in the health system: an interface with the nursing. **Revista Enfermagem Atual In Derme**, [S. l.], v. 80, n. 18, 2019. DOI: 10.31011/reaid-2017-v.80-n.18-art.345. Disponível em: <https://revistaenfermagematual.com.br/index.php/revista/article/view/345>. Acesso em: 5 mar. 2025.

CORRÊA, C. S.; PEREIRA, L. A. C.; BARRETO, L. S.; CELESTINO, P. P. F.; ANDRÉ, K. M. O despertar do enfermeiro em relação ao paciente portador de deficiência auditiva. **Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental Online**, v. 2, n. 2, p. 758-769, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/bde-22084>. Acesso em: 2 mar. 2025.

CHAVEIRO, N.; BARBOSA, M. A.. Assistência ao surdo na área de saúde como fator de inclusão social. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 39, n. 4, p. 417-422, dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/jWkbsrPtGBnkWZ6njsDPkjz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 fev. 2025.

FERNANDES, S.; PEREIRA, M. C. C.; RIBEIRO, M. C. M.A. **Português escrito para surdos: princípios e reflexões para o ensino**. 1. ed. São Paulo: Editora Parábola, 2024.

FINSTERBUSCH ROMERO, C.. La extensión de los ajustes razonables en el derecho de las personas en situación de discapacidad de acuerdo al enfoque social de derechos humanos. **Ius et Praxis**, Talca , v. 22, n. 2, p. 227-252,2016 Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-00122016000200008&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 01 jan. 2025.

FRANCISQUETI , V. M.; RAMOS, M. A. C.; FERRAZ, E. T. Comunicação com deficientes auditivos na ótica de profissionais de saúde. **Revista Baiana de Enfermagem, [S. l.]**, v. 32, 2018. DOI: 10.18471/rbe.v32.24055. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/24055>. Acesso em: 2 mar. 2025.

GIL DE FRANCA, E. *et al.* Dificuldades de Profissionais na Atenção À Saúde da Pessoa com Surdez Severa. **Cienc. enferm., Concepción** , v. 22, n. 3, p. 107-116, sept. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532016000300107&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 2 mar. 2025.

GOMES, L. F. *et al.* Conhecimento de Libras pelos Médicos do Distrito Federal e Atendimento ao Paciente Surdo. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 41, n. 3, p. 390-396, jul. 2017. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-898128>. Acesso em: 28 fev. 2025

GUARINELLO, A. C. *et al.* O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.

14, n. 1, p. 63–74, jan. 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/240973497_O_interprete_universitario_da_Lingua_Brasileira_de_Sinais_na_cidade_de_Curitiba. Acesso em: 28 fev. 2025.

LOPES KARSTEN, R. M.; VIANNA, N. G.; SILVA, E. M. Comunicação do surdo com profissionais de saúde na busca da integralidade. **Saúde e Pesquisa**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 213–221, 2017. DOI: 10.17765/1983-1870.2017v10n2p213-221. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/saudpesq/article/view/5883>. Acesso em: 2 mar. 2025.

MACHADO, W. C. A. *et al.* Língua de sinais: como a equipe de enfermagem interage para cuidar de clientes surdos? **Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental Online**, v. 5, n. 3, p. 283-292, 2013. DOI: 10.9789/2175-5361.2013v5n3p283. Disponível em: http://www.seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/view/2065/pdf_870. Acesso em: Acesso em: 2 mar. 2025.

MAGRINI, A. M.; MOMENSOHN DOS SANTOS, T. M. Comunicação entre funcionários de uma unidade de saúde e pacientes surdos: um problema?. **Distúrbios da Comunicação**, [S. l.], v. 26, n. 3, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/14880>. Acesso em: 2 mar. 2025.

MAZZU-NASCIMENTO, T. *et al.*. Fragilidade na formação dos profissionais de saúde quanto à Língua Brasileira de Sinais: reflexo na atenção à saúde dos surdos. **Audiology - Communication Research**, v. 25, p. e2361, 2020. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1142388>. Acesso em: 1 mar. 2025.

MOHER, D.; LIBERATI, A.; TETZLAFF, J.; ALTMAN, D. G.; The PRISMA Group Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. **PLoS Med**, v.6, n.7, p. e1000097, 2009. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19621072/>. Acesso em: 2 mar. 2025.

PEREIRA, A. A. C. *et al.*. “Meu Sonho É Ser Compreendido”: Uma Análise da Interação Médico-Paciente Surdo durante Assistência à Saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, n. 4, p. e121, 2020. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1137543>. Acesso em: 2 mar. 2025.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

REZENDE, R. F.; GUERRA, L. B.; CARVALHO, S. A. DA S. Satisfaction of deaf patients with the health care. **Revista CEFAC**, v. 22, n. 5, p. e8119, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/69274/2/Satisfaction%20of%20deaf%20patients%20with%20the%20health%20care.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2025.

REZENDE, R. F.; GUERRA, L. B.; CARVALHO, S. A. DA S.. The perspective of deaf patients on health care. **Revista CEFAC**, v. 23, n. 2, p. e0620, 2021. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1287871>. Acesso em: 1 mar. 2025.

RODRIGUES, G. S.; LAGO, D. C.; PAZ, N. M. S. Sistema Único de Saúde: acessibilidade das pessoas surdas no interior da Bahia. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, [S. l.], v. 17, n. 4, p. 815-834, 2023. DOI: 10.29397/reciis.v17iAhead-of-Print.3518. Disponível em: <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/3518>. Acesso em: 2 mar. 2025.

SILVA, K. A. DA.; SEVERO, J. Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 4, p. 1197-1202, out. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/YrNs9Qn8LkhMHg94Q9H3tyx/>. Acesso em: 2 mar. 2025

SOARES, I. P.; MESSIAS DE LIMA, E. M.; MELO DOS SANTOS, A. C.; FERREIRA, C. B. Como eu falo com você? A comunicação do enfermeiro com o usuário surdo. **Revista Baiana de Enfermagem**, [S. l.], v. 32, 2018. DOI: 10.18471/rbe.v32.25978. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/25978>. Acesso em: 2 mar. 2025.

SANTOS, A. S.; PORTES, A. J. F. Perceptions of deaf subjects about communication in Primary Health Care. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 27, p. e3127, 2019. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30916228/>. Acesso em: 1 mar. 2025.

SOLEMAN, C.; BOUSQUAT, A. Políticas de saúde e concepções de surdez e de deficiência auditiva no SUS: um monólogo? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 37, n. 8, p. e00206620, 2021. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1285858>. Acesso em: 21 fev. 2025.

VIANNA, N. G. *et al.* A surdez na política de saúde brasileira: uma análise genealógica. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, n. 4, p. 1567–1580, abr. 2022. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1374916>. Acesso em: 28 fev. 2025.

VIEIRA, C. M.; CANIATO, D. G.; YONEMOTU, B. P. R. Comunicação e acessibilidade: percepções de pessoas com deficiência auditiva sobre seu atendimento nos serviços de saúde. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2017. DOI: 10.29397/reciis.v11i2.1139. Disponível em: <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/1139>. Acesso em: 2 mar. 2025.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: Updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**, v. 52, n. 5, p. 546–553, dez. 2005. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>. Acesso em: 26 fev. 2025.



CONTRIBUIÇÕES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ-UECE





A LIBRAS NAS LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ EM 2025

Renan da Rocha Barbosa da Silva¹

Franciele de Jesus Ferreira Leite²

PARA COMEÇAR ...

A análise crítica da educação superior revela que o currículo universitário é um terreno fértil para a manifestação das relações de poder. Longe de ser um corpo neutro de conhecimentos, ele espelha e amplifica as dinâmicas de poder que permeiam a sociedade.

A definição do que é considerado “conhecimento válido” e, portanto, digno de integrar o currículo, é frequentemente ditada por grupos dominantes. Essa prática resulta na marginalização de saberes produzidos por comunidades minoritárias ou historicamente subjugadas, perpetuando a invisibilidade de suas contribuições. A hierarquização de áreas do conhecimento, com a valorização de certas disciplinas em detrimento de outras, também evidencia as relações de poder e suas consequências nas oportunidades de carreira e no status social dos estudantes.

O acesso e a inclusão na educação superior são igualmente afetados pelas relações de poder. Currículos que negligenciam as necessidades e experiências de estudantes com deficiência, de diferentes origens étnicas, culturais ou classes sociais, perpetuam a exclusão e a desigualdade.

¹ Graduando em Letras Inglês, Universidade Estadual do Ceará. E-mail: renan.barbosa@aluno.uece.br

² Mestra em estudos da linguagem, Universidade Estadual do Ceará. E-mail: franciele.leite@uece.br

Entretanto, o currículo universitário não é um espaço estático e imutável. Ele pode ser palco de resistência e transformação social. Movimentos sociais e grupos minoritários lutam por currículos mais inclusivos e representativos, que celebrem a diversidade e promovam a justiça social. Professores e estudantes, por meio de pedagogias críticas e da valorização de perspectivas alternativas, desafiam as relações de poder presentes no currículo.

Compreender essas dinâmicas é crucial para a construção de currículos universitários mais justos e democráticos, que garantam a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento de cidadãos críticos e engajados na transformação social.

A partir de tais pressupostos realizamos o levantamento acerca da realidade das disciplinas de Libras dentro das graduações em licenciaturas da Universidade Federal do Ceará - UFC, com o objetivo de refletir acerca de novas possibilidades voltadas para essas disciplinas e como as relações de poder definem o currículo.

A pesquisa de abordagem qualitativa e de cunho exploratório perpassa por revisão de literatura para levantar um arcabouço teórico acerca do currículo, do PPC e da disciplina de Libras, e posteriormente analisa as ementas das disciplinas de Libras dentro dos cursos de graduação em licenciatura da UFC.

O CURRÍCULO

A primeira vez em que a palavra “Currículo” surgiu no campo pedagógico foi no século XVII, na Universidade de Glasgow. Apesar da adoção, de certa forma, recente do termo na literatura e no discurso pedagógico, é possível traçar até Roma do século V uma lista de sete disciplinas que seriam dignas para serem lecionadas aos homens livres (Paraíso, 2023). Essas disciplinas eram subdivididas em duas outras listas, o *Trivium* e o *Quadrivium*, que continham, respectivamente, as seguintes disciplinas: Gramática, Retórica e Lógica; e Aritmética, Música, Geometria e Astronomia.

Tanto o *Trivium* quanto o *Quadrivium* permaneceram durante muito tempo como a base do ensino em muitos países, desde o século V d.C. até o fim da Renascença. O conhecimento de suas ciências é praticamente o que conhecemos como “educação clássica” e, no caso de sua estrutura, ficou conhecido como currículo clássico ou currículo clássico humanista (Paraíso, 2023). Essa

longa permanência do currículo clássico pode ser explicada principalmente se avançarmos um pouco no tempo e examinarmos um dos vários conceitos que são propostos para o currículo, como explica Castro (1985, p. 39-42), em um conceito mais amplo, o currículo pode ser definido como

O conjunto de atividades realizadas sob a responsabilidade da escola, em consonância com a realidade sócio-econômica-cultural em que se insere [...] o papel social do currículo é estabelecido a partir da função social da própria educação, cujo sistema se insere num sistema econômico, político e social mais amplo, estando profundamente envolvida e comprometida com ele, enquanto dele recebe todos os elementos necessários à sua sobrevivência e a ele remete seu produto.

Como é possível compreender, o currículo, segundo Castro (1985), é construído a partir da sociedade na qual está inserido, levando em consideração todos os seus aspectos, tais como, a política, economia, cultura, preconceitos e até mesmo temas educacionais podem ser considerados importantes ou não a depender de quem fala ou de quem está “vencendo” nas relações de poder.

Podemos finalizar este tópico com a seguinte afirmação, conforme os autores referenciados acima, acerca do currículo: o Currículo é um conjunto de disciplinas organizadas, regradas, construídas a partir de preceitos, princípios, valores e verdades que variam de acordo com a sua sociedade e o tempo em que está inserido, definindo o que é importante ou não para ser ensinado em seu contexto socioeconômico-cultural.

O PPC

O Projeto Pedagógico de Curso, também chamado de PPC, é um documento que tem como objetivo primário apresentar, não só a comunidade acadêmica, mas também a quem deseja acessar essas informações, a forma de como se organiza o curso e quais percursos foram adotados para a construção desse documento (UFC, 2018). O papel do PPC é, além de esmiuçar e detalhar o currículo, expor os motivos e as razões por trás das escolhas que levaram a universidade a priorizar certas abordagens com as disciplinas em vez de outras. Tem-se, portanto, a vontade de elucidar o currículo, apontando sempre para

as diretrizes e o papel social da Universidade, além de utilizarem normas, leis, decretos para a elaboração e atualização do documento (UFC, 2018).

No caso da Universidade Federal do Ceará, a UFC, existe um manual que orienta a construção de um PPC, o chamado *Documento Orientador Para Elaboração De PPC – Projeto Pedagógico de Curso*. Neste documento, é possível observar alguns critérios importantes que devem ser utilizados na construção do PPC, sendo eles

Dentre os prioritários da primeira categoria, estão o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da UFC, Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação – IACG (MEC/INEP, 2017), Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação (Bacharelados ou Licenciaturas), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, dentre outros (UFC, 2018, p. 5)

Sobre a acessibilidade, o texto traz menções a diversos outros documentos, como é o caso da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2000), que é mencionada em um tópico do documento intitulado de “Princípios Norteadores”. Nesse tópico, o autor recomenda que ali sejam abordados temas atuais que são relevantes e estão de acordo com o papel socioeconômico-cultural da universidade. O manual recomenda que

[...] não pode faltar no texto do Projeto Pedagógico, a indicação de que o curso contempla, como princípio, o respeito às diferenças e à diversidade humana. É importante que se reforce o esforço do curso em combater a indiferença, a discriminação, o preconceito, a injustiça e os rótulos em relação a todo e qualquer indivíduo (UFC, 2018, p. 15)

O texto ressalta que a escrita do tópico tome como base a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, 6 de julho de 2015) e outras leis e decretos que legislam e regulamentam sobre acessibilidade, inclusão e uma educação para todos, como é o caso do Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe acerca da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a inclusão dos surdos. O Decreto 5.626 foi de grande importância para o cenário da educação inclusiva, por essa razão, iremos explorar mais sobre ele no próximo tópico.

Fica exposto, então, que tal qual o currículo, o PPC é outro elemento importante na propagação e estruturação do ensino, sendo fruto, também, da sociedade em que está inserido, ligado intrinsecamente ao que a universidade considera como importante ou não, podendo ser atualizado conforme os novos movimentos teóricos e sociais que impactam de alguma forma os preceitos antigos tidos como verdades.

O DECRETO DE N° 5.626

Entre os anos 2000 e 2010, o Brasil viveu um momento de grande avanço no que diz respeito ao direito de minorias e promoveu um considerável avanço em um período de 5 anos, o país viu nascer leis que promoveram a diversidade e concederam segurança jurídica para as minorias. Destaca-se aqui a Lei 10.098, que promoveu a acessibilidade para deficientes e pessoas com a mobilidade reduzida, combatendo as barreiras urbanísticas e comunicacionais (Brasil, 2000) e a Lei 10.436, que reconhece de forma oficial a Língua Brasileira de Sinais, incentivando a presença da língua em espaços públicos (Brasil, 2002).

Com a vinda do Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a área da educação teve que passar por uma reestruturação considerável, pois, dali em diante, todos os cursos de licenciatura do país, privados ou públicos e o curso de Fonoaudiologia, deveriam introduzir em seu currículo a disciplina de Libras. Não só isso, a lei declarou obrigatoriedade a presença de intérpretes de Libras ou professores que possuíam proficiência em Libras nas escolas e instituições de ensino do país. O avanço não se limitou somente à educação, a lei garantiu o direito à saúde por meio de políticas públicas atreladas ao Sistema Único de Saúde, o SUS, com capacitação de profissionais de saúde para o uso de Libras, sua tradução e interpretação (Brasil, 2005).

Para que essa conquista do direito à cidadania acontecesse, foi necessário anos de lutas e batalhas travadas contra a discriminação e a tentativa de apagar e reprimir não somente o surdo como indivíduo, mas também de negar sua Língua e, consequentemente, sua identidade. O movimento social surdo brasileiro, através de suas lutas constantes, conseguiu por meio de diferentes estratégias fazer com que os parlamentares colocassem em pauta a questão da Libras e que fossem favoráveis à projetos que contribuíssem para o avanço da comunidade surda (Brito, 2013). Todo esse esforço realizado por meio da pressão contra o governo mostrou que os ativistas surdos foram protagonistas, pois a concepção

de uma lei que reconhecesse a língua de sinais surgiu do próprio movimento, resultante da constante movimentação e interação entre seus integrantes (Brito, 2013). Exercer a cidadania é exercer poder, não à toa o ato de protestar é comumente atribuído a uma das qualidades da democracia, em que o poder pode ser exercido por todos os indivíduos. O poder não significa somente repressão, pois podemos encontrar nele fonte de produção social (Gallo, 2004).

4. CURRÍCULO E PPC: UM TERRITÓRIO DE DISPUTAS DE PODER

Conforme foi descrito e demonstrado ao longo deste texto, tanto o currículo quanto o PPC são estruturados com base em conhecimentos e discursos que são considerados importantes mediante o seu autor ou autores, levando em consideração quando e onde estes indivíduos se situam, anexando também sua posição social e geográfica. Diversos autores já trataram da conexão entre as relações de poder e seu efeito na construção do currículo, como Paraíso (2023), já citada neste capítulo, a autora explica que

[...] a teoria pós-colonialista analisa as relações de poder entre as nações focalizando os efeitos duradouros do processo da colonização europeia e que fazem perdurar o imperialismo cultural, político, econômico e social de algumas nações e seus povos. Assim, os efeitos colonialistas, racistas e etnocêntricos são visíveis nos conhecimentos que fazem parte do currículo, nos textos literários, livros didáticos [...] (Paraíso, 2023, p. 93).

A teoria pós-colonialista ao investigar o currículo, influenciada por trabalhos como o de Frantz Fanon (2020) em seu livro *Peles Negras Máscaras Brancas*, pontua que o currículo é visto como um artefato utilizado como representação de uma cultura, nesse caso, de uma cultura colonialista e imperialista, divulgando sua significação que elabora e divulga sentidos sobre diferentes grupos étnicos, nações e continentes (Paraíso, 2023). Pode ser possível deduzir com as afirmações acima que, nas relações de poder, o currículo é utilizado como uma espécie de “arma” para propaganda, produção e consolidação de ideias colonialistas, porém isso é apenas um dos lados. É certo que nas relações de poder, irá prevalecer a força dominante, seja por motivos econômicos, culturais ou políticos. Mas ainda sim, é importante evidenciar que

[...] o segredo da sujeição encontra-se não no soberano, no tirano que governa com mão de ferro, ocupando o lugar único e exclusivo do poder, reinando sobre súditos que encontram-se submissos e, portanto, esvaziados de poder, mas nos próprios súditos e nas formas pelas quais eles se relacionam entre si e com o soberano (Gallo, 2004, p. 87).

Para deixar claro, tanto o rei, com sua privilegiada posição política e econômica, quanto seus súditos, submissos e nulos de riquezas e influência política, produzem relações de poder, pois o poder está em toda parte e não em lugares específicos (Gallo, 2004). Percebe-se então que qualquer indivíduo pode exercer poder, esteja ele em posições favorecidas socialmente ou não. Contudo, nas disputas de poder e na institucionalização de ideias, tende a prevalecer aquele que detém a maior vantagem política, econômica e social.

Os movimentos sociais ganham relevância a partir do momento em que causam algum tipo de influência social e política e recebem algum apoio econômico. Por exemplo, para que o sucesso do movimento surdo fosse alcançado, sem desconsiderar toda luta que culminou na conquista de direitos básicos, foi necessário o apoio de intelectuais e dos órgãos públicos e dos parlamentares (Brito, 2013). A prática de poder está ligada à essência humana e é, também, o exercício da cidadania. Com ele mudam-se leis, costumes e preconceitos. É por meio do currículo, como uma ferramenta de poder, que se pode transformar um ensino colonialista e preconceituoso, uma vez que o currículo é “como um espaço no qual se pode questionar as complexas conexões entre saber, subjetividade e poder estabelecidas no contínuo processo da história de dominação colonial” (Paraíso, 2023, p. 101).

Por último, destaca-se a importância do currículo e do PPC na vida do docente e do aprendiz, e de como a abordagem de ambos impactam diretamente na dinâmica das aulas, pois

[...] nós como educadores, somos herdeiras de uma longa tradição de educar as novas gerações, ensinar-lhes conhecimentos e saberes, governar suas condutas, discipliná-las e formar seus hábitos e sentimentos para que vivam bem, o melhor possível, no espaço e no tempo que lhes tocou viver (Paraíso, 2023, p. 21).

Não há como fugir do currículo e do seu impacto, quando debatemos sobre quais saberes, conhecimentos, disciplinas, conteúdos, planejamento, teorias e práticas, estamos tratando de currículo (Paraíso, 2023). É no currículo que se propõe os conhecimentos a serem passados para as novas gerações.

Com isso em mente nos propusemos a entender como funciona a disciplina de Libras dentro das licenciaturas da Universidade Federal do Ceará, a UFC.

A LIBRAS NAS LICENCIATURAS DA UFC

A Universidade Federal do Ceará estando presente em diversas cidades do Ceará, através de seus campi, possui 22 cursos de licenciatura, com alguns disponíveis por meio da modalidade de Educação à Distância (Ead). A UFC, através da plataforma de Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), disponibiliza para seus estudantes e para o público em geral diversas informações, inclusive quais cursos estão disponíveis, formas de ingresso e, objeto que será de nosso interesse para nossa análise, o PPC das graduações em licenciatura.

Realizamos a análise de cada PPC para compreender a oferta da disciplina de Libras, sendo que encontramos as seguintes informações:

Tabela 1: a carga horária da disciplina de Libras

Carga Horária = 64h	Carga horária < 64h	Carga horária > 64h
Ciências Biológicas	Licenciatura	Licenciatura
Ciências Sociais	Intercultural	Intercultural
Dança	Indígena das Etnias	Indígena Kuaba
Educação Física	Pitaguary, Tapeba, Kanindé de Aratuba, Jenipapo-Kanindé e Anacé – LII PITAKAJÁ	
Filosofia		
Física		
Geografia		
História		
Letras (geral)		
Matemática		
Música		
Pedagogia		
Química		
Teatro		

Fonte: Os autores.

Conforme a tabela acima apresenta, grande parte dos cursos possuem o padrão de 64h para a disciplina de Libras, com exceção da Licenciatura Intercultural Indígena das Etnias Pitaguary, Tapeba, Kanindé de Aratuba, Jenipapo-Kanindé e Anacé – LII PITAKAJÁ cuja carga horária é de 50h para a disciplina de Libras, e da Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba que possui a maior carga horária para a disciplina, totalizando 75h. Ambos os cursos representam, respectivamente, a menor e a maior carga horária da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura.

A análise da carga horária da disciplina de Libras nas Licenciaturas da Universidade Federal do Ceará (UFC) revela um panorama diversificado, com implicações significativas para a formação de professores inclusivos e para a relação entre currículo, PPC e relações de poder.

O grupo de que engloba a maioria das licenciaturas segue a carga horária com as quais conversam com as demais disciplinas de Libras espalhadas pelas universidades do Brasil, a exemplo da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, na qual em estudos anteriores, mostrou-se com “12 (doze) cursos de graduação em licenciatura que ofertam a disciplina de Libras e que possuem, no geral, uma carga horária muito próxima, variando entre 60 e 72 horas”.

Embora o cumprimento da legislação seja um avanço, a carga horária de 64 horas pode ser considerada insuficiente para o desenvolvimento da proficiência em Libras e para a compreensão aprofundada da cultura surda, conforme já aponta pesquisadores como Leite (2024), Nascimento e Sofiato (2016), Souza (2017), Ferreira (2010) e Benassi *et al.* (2012).

Nesse contexto, a qualidade do ensino de Libras e a articulação da disciplina com as demais áreas do currículo tornam-se cruciais para garantir uma formação docente que promova a inclusão efetiva.

A presença de licenciaturas com carga horária inferior sinaliza, a nosso ver, a necessidade de revisão e adequação dos PPCs, tendo em vista que tal disparidade pode refletir a invisibilidade da Libras no currículo e a baixa prioridade atribuída à formação de professores inclusivos, revelando assimetrias de poder na construção dos PPCs.

A Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba destaca-se por oferecer carga horária superior, evidenciando o reconhecimento da importância da diversidade linguística e cultural. Além de se mostrar como um importante agente de poder, tendo em vista que as comunidades indígenas estão historicamente em posição

de vulnerabilidade social. O fato de o curso dedicar um número grande de horas para o ensino de Libras demonstra que sua importância está sendo considerada.

Essa decisão pode ser interpretada como uma manifestação do protagonismo das comunidades indígenas na construção de seus currículos, buscando valorizar suas línguas e culturas e promover o diálogo intercultural.

Em conclusão, a análise das cargas horárias da disciplina de Libras das licenciaturas da UFC evidencia que existe uma correlação direta entre movimentos sociais com poder de influência e a forma com que o PPC irá abordar suas demandas.

Quando nos direcionamo-nos mais especificamente para as ementas de tais disciplinas encontrarmos diferenças consideráveis nos conteúdos que devem ser ministrados, como por exemplo, no curso de Letras Português e Italiano, está escrito que a disciplina de Libras deve possuir:

Fundamentos histórico culturais da Libras e suas relações com a educação dos surdos. Parâmetros e traços linguísticos da Libras. Cultura e identidades surdas. Alfabeto datilológico. Expressões não-manuais. Uso do espaço. Classificadores. Vocabulário da Libras em contextos diversos. Diálogos em língua de sinais (UFC, 2021, s.p.)

As propostas de como deve ser tratada a disciplina de Libras varia de acordo com o ano em que o PPC foi formulado e de qual curso ela pertence. Logo, é normal que exista um padrão nas ementas, como é o caso da grande maioria dos PPCs de licenciatura da UFC. Apenas 3 cursos apresentam uma ementa diferente, um deles é o curso de Teatro, cuja ementa é a mesma desde o ano de 2019, orientando que o ensino deve seguir com base no “Desenvolvimento da expressão visual e espacial para comunicação através da Língua Brasileira de Sinais. Introdução ao léxico, fonologia, morfologia e sintaxe da Língua Brasileira de Sinais” (UFC, 2019).

Para deixar mais explícito, no mesmo ano em que foi construído o PPC da graduação em Letras Português e Italiano, o PPC da licenciatura com maior CH em Libras, a Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba, propôs “Uso do espaço. Classificadores. Verbos. Uso de expressões faciais gramaticais. Frases declarativas, afirmativas, negativas, interrogativas e exclamativas. Diálogos em língua de sinais.” (UFC, 2021). Posteriormente, a licenciatura em Pitakajá

e Dança adotaram a mesma ementa. Outro que apresenta uma pequena diferença é o PPC da graduação em Ciências Biológicas, que considera:

Aspectos históricos, linguísticos e neurológicos da Língua de Sinais Brasileira. Uso do espaço. Alfabeto digital. Números. Classificadores. Verbos. Uso de expressões faciais gramaticais. Frases declarativas, afirmativas, negativas, interrogativas e exclamativas. Diálogos em Libras (UFC, 2024, s.p.)

A disciplina fica a cargo do departamento de Letras Libras e Estudos Surdos e costuma ocorrer entre o quinto e oitavo semestre, contudo não há uma regra específica nem no PPC e nem na matriz que define em qual semestre ela deve ocorrer e nem a quantidade mínima de carga horária. Tal preceito considera a necessidade de novas políticas públicas com esse fim para que a disciplina não seja definida apenas dentro das relações de poder.

PARA FINALIZAR ...

Este estudo desvelou a intrínseca relação entre a evolução do conceito de currículo e as dinâmicas sociopolíticas que moldam o ensino superior brasileiro. Ao traçar um panorama histórico, desde as raízes clássicas até as práticas contemporâneas, evidenciou-se como o currículo reflete e é influenciado por valores culturais, demandas sociais e disputas de poder.

O entendimento do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) na Universidade Federal do Ceará (UFC) revelou sua função como um instrumento de articulação entre diretrizes curriculares e as especificidades institucionais, delineando um caminho para a construção de um ensino mais inclusivo e sensível à diversidade.

A centralidade do Decreto nº 5.626/2005, que instituiu a obrigatoriedade da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia, demonstrou o impacto das políticas públicas na promoção da inclusão de pessoas surdas no ensino superior, configurando um marco na garantia de seus direitos linguísticos e educacionais.

Ao abordar a relação entre currículo, PPC e relações de poder, o estudo destacou a importância de reconhecer esses espaços como arenas de disputa, onde diferentes grupos sociais buscam afirmar seus valores e conhecimentos.

A inclusão da Libras no currículo, nesse contexto, representa uma vitória dos movimentos sociais surdos, que lutam pelo reconhecimento de sua língua e cultura.

A inclusão da Libras no currículo, com carga horária adequada e qualidade de ensino, representa uma vitória dos movimentos sociais surdos e um passo importante para a construção de uma educação mais inclusiva.

No entanto, a persistência de disparidades na carga horária e a necessidade de aprimorar a formação docente em Libras demonstram que a luta por uma educação verdadeiramente inclusiva ainda está em curso.

A análise do PPC com base nas licenciaturas indígenas deixa claro que movimentos sociais fortes conseguem exercer influência sobre o PPC e garantir que suas necessidades sejam consideradas.

Espera-se que este estudo contribua para a reflexão crítica sobre o papel do currículo na construção de um ensino superior mais justo, democrático e inclusivo, capaz de responder às demandas de uma sociedade plural e em constante transformação.

As mudanças ocorrem por intermédio das interações e são nessas interações que ocorrem as disputas na qual se decide o que deve prevalecer, em todas as camadas sociais, das pequenas coisas do cotidiano até em situações complexas, como no caso de formulação de políticas públicas.

REFERÊNCIAS

BENASSI, C. A.; DUARTE, A. S.; PADILHA, S. J. Libras no Ensino Superior: sessenta horas para aprender a língua ou para saber que ela existe e/ou como se estrutura. *Estudos Linguísticos*, Sinop, v. 5, n. 10, p. 48-60, jul./dez. 2012.

BRASIL, **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL, **Lei de n. 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL, Lei de n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

CASTRO, M. O planejamento curricular na universidade. **Educ. Rev.** [online]. 1985, n.02, pp.39-42.

DE BRITO, F. B. O movimento surdo no Brasil: a busca por direitos. **Journal of research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 766-769, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12214>. Acesso em: 22 mar. 2025.

FANON, F. **Pele Negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FERREIRA, L. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2010.

FREITAS, AS. **Foucault e a educação: um caso de amor (não) correspondido?** In: Biopolítica, arte de viver e educação. São Paulo: oficina universitária, 2012. p. 51-76.

GALLO, S. **Repensar a Educação: Foucault Educação & Realidade**, [S. l.], v. 29, n. 1, 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br?index.php/educacaoerealidade/article/view/25420>. Acesso em: 31 mar. 2025.

LEITE, F. J.F. *et al.*. A libras nas licenciaturas da universidade federal de mato grosso em 2024. **Anais do VCINTEDI**... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/108092>>. Acesso em: 07 abr. 2025.

NASCIMENTO, L. C. R.; SOFIATO, C. G. A disciplina de língua brasileira de sinais no ensino superior e a formação de futuros educadores. **ETD – Educação Temática Digital**, São Paulo, Unicamp, v.18, n. 2, p. 352-368, 2016.

OLIVEIRA, J. C. Conhecimento, currículo e poder: Um diálogo com Michel Foucault. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 23, n. 2, 2016. DOI: 10.5335/rep.v23i2.6544. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6544>. Acesso em: 31 mar. 2025.

PARAÍSO, M. A. **Curriculo: Teorias e Políticas**. São Paulo: Contexto, 2023.

SOUZA, R. A. A implantação da Libras nas licenciaturas: desmistificando conceitos. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 073–098, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Documento orientador para elaboração de PPC – Projeto Pedagógico de Curso**. Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://prograd.ufc.br/wp-content/uploads/2022/04/documento-orientador-ppc.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Fortaleza, 2024. Disponível em: https://www.si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=657427. Acesso em: 10 abr. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português e Italiano**. Fortaleza, 2021. Disponível em: https://www.si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=76326155. Acesso em: 10 abr. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Teatro**. Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://teatrolicenciatura.ufc.br/pt/curso/projeto-pedagogico-do-curso/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba**. Fortaleza, 2021. Disponível em: https://www.si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=5244893. Acesso em: 10 abr. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Pitakajá**. Fortaleza, 2023. Disponível em: https://www.si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=657519. Acesso em: 10 abr. 2025.

O ARQUIVO FOUCAULTIANO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA ANÁLISE DAS CONSTITUIÇÕES DE VERDADE SOBRE O SURDO

Francisco Eurimar da Silva¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A comunidade Surda foi historicamente submetida a processos de subalternização e desapropriação de sua cultura e identidade, impulsionados por práticas discursivas associadas ao discurso ouvintista. As práticas sociais, portanto, são conduzidas dentro de contextos sócio-históricos específicos, sendo constituídas ao longo do tempo e se estabelecendo como referências nesses contextos e para seus sujeitos.

Para compreender tais processos, o arquivo foucaultiano pode ser uma ferramenta eficaz para mapear o surgimento e o direcionamento das práticas discursivas, bem como para analisar novos sentidos e seus efeitos. Dessa forma, torna-se essencial compreender a relevância dessa abordagem na identificação da origem das práticas discursivas ainda presentes na sociedade, assim como delimitar seu potencial como suporte analítico e descrever seus efeitos e transformações.

¹ Especialista em Estudos Linguísticos e Literários pela Faculdade Anísio Teixeira. Graduando em Letras Licenciatura plena em Língua Inglesa. Graduando em Língua Portuguesa pela Universidade Leonardo da Vinci. Professor da Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC. E-mail: eurimarsilvaprof@gmail.com

Este trabalho apresenta as ferramentas analíticas foucaultianas aplicadas à análise do discurso, com foco na comunidade Surda e suas especificidades, a partir de uma pesquisa desenvolvida como trabalho de conclusão de curso na Universidade Estadual do Ceará, em 2022. Metodologicamente, o estudo baseia-se nas proposições de Foucault (2008; 2014), Gesser (2009), entre outros autores, considerando os processos de emergência do discurso e os efeitos por ele produzidos nas práticas sociais.

O trabalho versa sobre as proposições de Foucault (2008; 2014; 2016) para analisar os processos de constituição do Surdo em discursos do *The New York Times*, descrevendo os discursos que emergem nesses processos e quais os efeitos deles e das práticas discursivas. Para tanto, o trabalho apresentou a definição de termos caros aos estudos foucaultianos do discurso como prática discursiva, arquivo e enunciado.

Deve-se considerar também que a história da comunidade Surda é marcada por lutas pela existência, pois esses sujeitos sempre foram constituídos a partir do discurso ouvintista que os segregam, desumaniza, tira-lhes a dignidade e até mesmo a vida em algumas sociedades. Esses processos eram justificados pela constituição do normal e anormal, conduzidos pelo exercício das práticas sociais que atuavam na formulação de estratégias e métodos para o controle dos corpos dos sujeitos, estabelecendo parâmetros de (a) normalidades (Foucault, 2008).

Esse controle é inerente à sociedade, pois as relações sociais estão envolvidas o tempo todo e em todas as microrrelações pelo poder, que visa garantir sua manutenção por meio de um regime de forças que emergem em cada interação, troca e produção. Para Foucault (2003), o poder atua como um jogo de forças que se cruzam, se fortalecem, se anulam, se conduzem, ele está presente em todas as relações e se atualiza também por meio delas na emergência de práticas discursivas.

Nesse contexto, as práticas sociais constituem-se em relação às movências sócio-históricas, a partir das verdades e saberes de cada sociedade e em cada período do tempo. Há, portanto, uma relação entre elas e as práticas discursivas que, por sua vez, emergem discursos de verdades sobre um objeto da sociedade a fim de garantir a manutenção do poder, assim como seu exercício (Foucault, 2014).

Acerca da comunidade Surda, as práticas sociais que estiveram em exercício ao longo do tempo emergiram práticas discursivas que constituem

seus sujeitos como sub-humana (Gesser, 2009). Nos jogos de poder e pela regularidade desses processos, essas práticas se estabeleceram como verdade sobre esses sujeitos, de tal forma que seu corpo passou a ser alvo de técnicas de controle para que fosse conduzido ao parâmetro de normalidade: o arquétipo ouvintista.

Estes sujeitos, portanto, foram tomados como objeto do discurso médico, psiquiátrico, de higiene pública e tantos outros que buscavam estabelecer ora estratégias de torná-los “normais” tendo como parâmetro o ouvinte, ora estabelecendo estratégias para amenizar o “impacto” de sua existência para o mundo ouvinte (Skliar, 2005), pois algumas sociedades acreditavam que o surdo era “defeituoso” e, por isso, não deveria se reproduzir para não deixar descendentes com esse “defeito”.

Neste preâmbulo, compreender a origem e os efeitos de que as práticas discursivas desencadeiam é essencial para uma sociedade que luta contra a discriminação, os preconceitos e o capacitismo. Surgem, então, as proposições de Foucault, filósofo francês que contribui para os estudos do discurso fornecendo uma “caixa de ferramentas” metodológicas para analisar e compreender as formulações e constituições sociais nas ciências sociais, políticas, linguísticas e entre outras.

As práticas discursivas, dessa forma, surgem como meio pelo qual os sujeitos são constituídos, assim como quais estratégias emergem para tratá-los, controlá-los e direcionar seus corpos, sendo guiados por um saber-poder, pois, segundo Foucault (2010) poder e saber estabelecem uma relação de interdependência.

Muitas mudanças ocorreram ao longo do tempo, haja vista que as práticas sociais mudam e são atualizadas seguindo o padrão dos sistemas sociais e de suas classes dominantes. Foucault (2014) propõe a concepção e enunciado e arquivo que, segundo o filósofo, diz respeito ao sentido concedido ao signo pelo ato da linguagem; e ao conjunto de discursos efetivamente pronunciados numa dada época e sociedade e que continuam a existir ao longo da história, respectivamente.

Para alcançarmos os objetivos citados anteriormente, apresentamos o arcabouço teórico de Foucault no que se refere aos conceitos de verdade, enunciado e discurso para produzirmos diálogos profícuos acerca da relevância do arquivo foucaultiano na identificação da origem das práticas discursivas ainda presentes na sociedade.

Para tanto, o trabalho está dividido em duas partes. Na primeira, abordamos “*O arcabouço teórico foucaultiano: verdade, enunciado e discurso*” versando sobre os conceitos de verdade enquanto instituição social, enunciado enquanto processo de significação do signo em uso e discurso, a emergência de práticas discursivas na relação saber-poder na prática social. Em seguida, “*Arquivo foucaultiano e suas contribuições para compreender as movências de saber-poder*” apresenta a ferramenta foucaultiana para entender as contribuições no estudo do discurso e as transformações das práticas sociais, assim como da emergência discursiva nas relações de poder.

O ARCABOUÇO TEÓRICO FOUCAULTIANO: VERDADE, ENUNCIADO E DISCURSO

Os jogos de poder fazem parte do centro dos estudos de Michel Foucault, empreendimento que buscou, em seus trabalhos, compreender como a loucura e o louco eram constituídos e o que leva essas constituições a se tornarem tão aceitas e se estabelecerem como verdade. Para tanto, ele empregou em seu método de análise as concepções de arqueologia e genealogia do saber, partes essenciais de seu percurso analítico.

Na *Arqueologia do saber*, Foucault (2008) apresenta seu método de análise do discurso, compreendendo que ele é a extensão das relações de poder e dos jogos de poder desenvolvidos ao longo da história. O saber passa a fazer parte do ponto central de suas proposições, pois segundo Foucault (2008) saber e poder estabelecem uma relação interdependente, ou seja, não há poder sem produção de saber e vice-versa. A arqueologia, portanto, se refere ao ato de escavar em camadas o saber, tal qual um arqueólogo, procurando por vestígios que permitam sua constituição na sociedade passada e atual.

Essa relação é essencial para o filósofo, pois, ao compreendê-la, é possível entender também como elas constituem os sujeitos, como estabelecem seus papéis em novos jogos do poder, como e em que medida legitimam um saber ou a emergência de outros. Dessa forma, ele comprehende suas análises em escavar a história humana a fim de averiguar a origem desse saber que conduziu seus sujeitos, estabelecendo métodos para analisar discursos.

Para tanto, Foucault (2008) rejeita a ideia de que o pensamento é linear, assim como discorda da proposição de que os sujeitos produzem enunciados.

Segundo ele, o enunciado não corresponde à subjetividade do sujeito, ou seja, não é uma vontade, mas o resultado das regras que permitem sua aparição. É, portanto, um acontecimento e o sujeito é produto dessas relações, não produzindo, mas meio pelo qual o enunciado emerge.

É por meio do enunciado, enquanto acontecimento, que a verdade é constituída. Foucault (2016) não a considera como algo absoluto, eterno ou neutro, mas como algo que é produzido historicamente dentro das relações de poder. Considere que nas relações de poder, emergem enunciados seguindo regras que norteiam o que pode ser dito, quem pode falar, como se pode falar e o que é considerado verdadeiro. Neste contexto, o enunciado não é uma construção estruturalmente linguísticas, não é nem a frase, nem a proposição, nem a sentença, mas a sua função nesse contexto e a verdade, por sua vez, é adesão que a sociedade de discurso faz da regularidade dos enunciados de uma época.

Com isso, depreende-se que o sujeito também não é estável (Orlandi, 2001), mas uma produção das relações de poder que o produzem em determinado tempo e para um discurso específico. O enunciado é a função que se estabelece e que constitui uma prática discursiva e está ligado a um campo do saber e produz os sujeitos que o podem enunciá-lo (Foucault, 2016), assim como formular regras que conduzem como e quem pode enunciar e o que será adotado como verdade.

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (Foucault, 2003, p. 8).

Dessa forma, a verdade segundo Foucault é o produto das relações de poder, que tanto conduz a produção do enunciado, quanto formula as regras que dizem o que pode ser considerado verdadeiro. Para Foucault (2016), a verdade constitui-se como um conjunto de procedimentos regulados a fim de produzir, distribuir, circular e fazer funcionar os enunciados. Ela não é o conteúdo em si, mas os efeitos de um sistema regulado de discursos. É dentro dessas regras que algo se torna verdadeiro (Orlandi, 2001).

Portanto, a verdade é o produto das relações de poder que os discursos emergem no momento da enunciação a partir dos efeitos que produz (Siqueira, 2016). Ela é o meio pelo qual o saber é constituído garantindo a manutenção do poder. Dessa forma, “não há saber neutro” (Foucault, 2016), haja vista que todo saber é resultado das relações sociais e das regras que regulamentam a produção e enunciados, logo, todo saber é político (Foucault, 2016), pois todo ponto de exercício do poder é também o lugar de dominação do saber.

Essas regras que regulamentam a produção de um enunciado fazem parte da formação discursiva (Foucault, 2008). Quando Alexander Graham Bell produziu o enunciado de que “a surdez é um déficit para o surdo” e “o surdo deve oralizar para ser como um ouvinte” seus enunciados produziram efeitos de sentido que colocaram o surdo em condições de anormalidade e exclusão em relação ao mundo ouvinte (Gesser, 2009). Esses enunciados constituíram uma série enunciativa sobre a surdez e surdo, fazendo com que estigmas fossem acentuados e reforçados, colaborando para a criação de estratégias e técnicas de controle de seus corpos, assim como de tecnologias para lhes equiparar aos ouvintes.

O que fez com que esses enunciados tivessem valor de verdade foi a posição discursiva que Graham Bell ocupava no momento de sua fala: médico, pesquisador, homem, ouvinte. Ou seja, ele ocupou a posição de sujeito aceitável para enunciá-los, em um evento em que se discutia concepções acerca da surdez e do surdo, assim como seus enunciados serem produzidos a partir do saber médico que defendia essas concepções na época (Gesser, 2009).

Esse contexto, exemplifica o pensamento de Foucault (2008) quanto ao fato de que o enunciado é um acontecimento e está ou não ligado a outros. Os enunciados produzidos por Graham Bell compõem uma série enunciativa. Compreendendo-se que o enunciado é a unidade básica do discurso e que a produção deste último é feita em um campo do saber (médico, psiquiátrico, jurídico, etc.) que é político e histórico, depreende-se que ele não é isolado e estabelece relação com outros enunciados no campo do saber. A isso, Foucault (2008) define como série enunciativa.

Os enunciados, portanto, são uma produção histórica e social que atua sob regras específicas. As séries enunciativas são a relação que um enunciado estabelece com outro dentro de um campo do saber (Foucault, 2003). O discurso é resultado que essas relações estabelecem entre si nas relações de poder-saber,

constituindo assim a verdade de cada campo do saber, dirigindo-se a um objeto do saber como a surdez, a loucura, a homossexualidade, as doenças.

Ao estabelecerem esse jogo, os enunciados podem se anular, reforçar, serem substituídos, atualizados, reformulados (Lima-Neto, 2020). Contudo, esses processos não dizem respeito ao sujeito, haja vista que ele também é produto dessas relações, mas dos jogos de poder que os campos de saber estabelecem na manutenção do poder (Silva, 2022). Assim, a série enunciativa permite a construção de objetos, conceitos e estratégias dentro de um determinado discurso.

Esses processos agem para a manutenção do poder que atua na microfísica das relações sociais (Foucault, 2016). Segundo Foucault (2003), o poder não é uma força que diz não, ele não proíbe, mas cria estratégias que condicionam e dizem como deve ser, ele não proíbe de falar sobre determinado objeto, mas conduz às formas de falar sobre ele. O poder não estabelece proibições para falar sobre sexo, ele conduz os sujeitos a falar, enunciar sobre ele de uma forma específica, de uma maneira que o saber-poder continue sempre em exercício.

O arcabouço de Foucault para análise do discurso permite delinear os processos de constituição e emergência de um discurso (Lima-Neto, 2020), ele evidencia que o saber e o poder sempre constituíram uma relação mútua para controle dos indivíduos, estabelecendo estratégias e técnicas de controle (Silva, 2022). Dessa forma, a enunciação compreende a atuação do sujeito para enunciar. O enunciado, então, é a parte mínima do discurso, que fica disperso nas relações de poder, podendo ser anulado, substituído, transformado.

Ao longo das relações sociais, os sujeitos são condicionados pelo poder-saber a emergirem enunciados em suas práticas discursivas, segundo Foucault (2014), eles estão dispersos na possibilidade de enunciação e ao associarem-se a outros no mesmo campo do saber formam uma série enunciativa. Foucault nos aponta outro aspecto importante no estabelecimento da verdade para um saber, a regularidade.

Portanto, a regularidade das práticas discursivas cria efeitos de sentido nas sociedades de discurso, tornando o objeto do saber, alvo das técnicas que serão estabelecidas pela verdade que emerge. É essa regularidade enunciativa que o filósofo empreende a partir das noções de arquivo na sua arqueologia e por sua vez permite compreender os processos de emergência do discurso.

ARQUIVO FOUCAULTIANO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA COMPREENDER AS MOVÊNCIAS DE SABER-PODER

A noção de arquivo é central no pensamento de Michel Foucault, especialmente na obra *Arqueologia do Saber*. Para Foucault (2008), o arquivo não se refere apenas a um conjunto de documentos ou de materiais guardados para consulta, como pode ser entendido tradicionalmente. Em seu sentido filosófico, o arquivo para Foucault (2008) é algo mais amplo e abstrato. Ele refere-se à estrutura subjacente e às condições que organizam e determinam o saber em um determinado período histórico.

Foucault (2014) nos mostra que o arquivo concerne ao conjunto de regras que permitem o surgimento de práticas discursivas em determinado saber e são elas que regularizam e determinam ou legitimam quem diz, o que pode dizer e o que terá status de verdade. Dessa forma, o arquivo se preocupa em compreender essas estruturas, regras, relações de poder que permite a emergência de uma prática discursiva.

É pela regularidade da enunciação que as práticas discursivas se estabelecem, mas podem também se anular, reformular, excluírem-se (Foucault, 2015). A função metodológica da arqueologia é averiguar e redesenhar os meios e processos pelos quais os enunciados, práticas e formações discursivas emergem na sociedade, compreendendo-se que a história não é linear nesse aspecto, pois os discursos e suas práticas estão dispersos nesse arquivo histórico.

Com relação ao surdo, por exemplo, ao longo da história muitas práticas discursivas emergiram descrevendo-o de formas diferentes em contextos, sociedades e por sujeitos e saberes diferentes (Silva, 2022). Em uma mesma época, uma sociedade de discurso enuncia que “o surdo abençoados pelos deuses” e em outras era constituído como “defeituoso” (Silva, 2022). O arquivo foucaultiano permite analisar os processos que fazem essa e aquela prática discursiva aceitável e legítima para essas sociedades.

Foucault (2016) comprehende o arquivo como aquilo que organiza os discursos e as práticas de um período histórico, estabelecendo limites de regularidades. Ele é um conjunto de condições que possibilitam a emergência de certos discursos e práticas e que também incluem e marginalizam outros. O arquivo não é algo físico e mutável, ele tem relação com o contexto histórico e as sociedades. Segundo Silva (2022, p. 19) “enunciado é a materialização do que pode ser dito sobre o objeto alvo do discurso”.

Enquanto ferramenta analítica para compreender os saberes e verdades sobre os objetos do saber, o arquivo fornece os enunciados que são captados e analisados considerando as regras que o tornem possível de emergência. A junção de enunciados sobre o mesmo objeto do saber forma a série enunciativa que, segundo a sua regularidade na prática discursiva, constituem a formação discursiva.

Outro aspecto importante nesse procedimento de análise é compreender o que torna algo objetos do saber-poder. Como citamos anteriormente, o poder visa sua manutenção por meio dos controles dos indivíduos. Esse controle se delineia de forma produtiva, não restritiva. Para tanto, desenvolve técnicas de medicalização, ressocialização, aprendizagem seja no hospital, na prisão, na escola, na igreja.

O objeto do saber é constituído a partir do ponto em que esse saber compreende a manutenção do poder. Uma vez que o indivíduo é o foco, busca-se o que é subjacente a ele. Para tomar o surdo como foco das técnicas controle e produção de um sujeito “normal”, ao longo da história as sociedades de saber tomaram a surdez como ponto de ação das técnicas de controle e regulação. Dessa forma, os enunciados que emergiram tomavam a surdez como objeto para enunciar, debater, produzir sentido e efeitos de sentido.

O discurso médico constituiu práticas discursivas que ora a determinar como déficit, ora como problemas cognitivos. O que as enunciações têm em comum nesse saber é que a surdez era abordada nas práticas discursivas para que técnicas de controle fossem produzidas a fim de tornar esses sujeitos equivalentes ao que o saber médico considera “normal”. Em 1880, a surdez era enunciada como um problema biológico que produz retardo e problemas cognitivos e sociais nos surdos. Os efeitos de sentido provocados por enunciados desse tipo eram de subalternização, preconceito e apagamento da sua identidade, assim como os constituía como anormais para a sociedade (Silva, 2022).

Essas práticas discursivas permitiram ao médico constituir técnicas de controle e docilização do corpo do sujeito surdo, impactando seus artefatos culturais, inclusive sua língua (a língua de sinais) (Strobel, 1999). O saber médico, estruturou técnicas a partir de séries enunciativas que, para a época, serviram como verdade sobre esses sujeitos (Silva, 2022), emergindo técnicas e práticas como a leitura labial, o oralismo que visavam normalizar o Surdo, socialmente constituído, como a língua de sinais como língua natural e compreendendo a surdez como parte de sua identidade (Gesser, 2009).

Alguns dos enunciados que produzem efeitos de sentido semelhantes a esses, já foram significados e outros anulados, haja vista que as discussões e as verdades sobre o Surdo, a surdez e as línguas de sinais têm sido constituídas não apenas por sujeitos ouvintes, mas os Surdos têm encontrado espaço na relação saber-poder para enunciar sobre sua própria existência (Silva, 2022). Neste preâmbulo, as proposições de Foucault (2008) acerca do arquivo e das regras que regem a enunciação, demonstram a importância de compreender os processos que norteiam a emergência do saber, haja vista as movências que as práticas discursivas e seus efeitos passam ao longo das relações de poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O arquivo em Foucault é essencial para compreendermos os processos pelos quais os saberes e as práticas discursivas se direcionam em sua emergência. Considerando-se que a enunciação passa por mudanças e movências, características intrínsecas ao ato de enunciar, é importante entender quais processos são recorrentes na atualidade, considerando-se a dispersão do discurso enquanto acontecimento.

Haja vista que as relações de poder-saber são terrenos para a atualização dos discursos e enunciação e que em cada sociedade o discurso dominante tem mais espaço nessas relações, é essencial que se critique as formações discursivas delineando se há atravessamentos de outros saberes, como, quais e em que medida os sujeitos são afetados pelos seus efeitos.

Ao delinear esses procedimentos de análise do discurso, Foucault procurou identificar quais os efeitos sentidos que eles produzem na sociedade. Entretanto, o filósofo, ao abordar o poder-saber, buscava identificar como eles se constituíam, mas principalmente como os sujeitos eram produzidos em cada interação e troca.

Considerando que para ele o Sujeito não preexiste, mas é constituído segundo as regras de enunciação, é importante compreender como, na atualidade, eles são constituídos e como se relacionam com os saberes e verdades constituídas.

Conceber esses processos na enunciação permite criticar e refletir sobre quais discursos de saber, verdades e sociedades do discurso se estruturam no controle dos corpos dos indivíduos e na manutenção do poder. Assim,

é importante delimitar quais enunciados apresentam regularidades sobre o surdo, a surdez e a língua de sinais, principalmente sobre qual objeto é tomado como ponto de partida nesses jogos de poder.

A surdez é tomada como objeto do saber médico para produzir métodos de “tratamento” a fim de tornar o surdo equiparado ao ouvinte. Por outro lado, é percebida a movência e a transformação dos enunciados, pois esses sujeitos, hoje, atuam na enunciação da própria existência. Contudo, o método foucaultiano permite compreender e analisar inclusive esses discursos, pois segundo Foucault não existe discurso neutro.

A importância dessas concepções norteia novas pesquisas em decorrência dos processos de controle que os discursos estão sempre em jogo. Seja em discursos excludentes ou de inclusão, todo discurso reverbera enunciados de algum tempo e algum lugar. Entretanto, como vimos, esses enunciados precisam ser considerados, haja vista que, para Foucault, o enunciado é um acontecimento.

REFERÊNCIAS

- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 24.ed. São Paulo: Loyola, Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio, 2014.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 2^a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 18.ed. São Paulo: Graal, 2003. em: FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2008.
- FOUCAULT, M. **Os anormais**: curso no Collège de France. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 42.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder** (1978). 4^a ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2016.

GESSEN, A. **Libras?: Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo. Parábola Editorial, 2009.

LIMA-NETO, I. S. de L. **Discurso, verdade e existência de si: (re)existências trans na hipervisibilidade do YouTube.** 2020. 139f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Campus Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 2020.

ORLANDI, E. P. **Analise de discurso:** princípios e procedimentos. 3. Ed. Campinas: Pontes, 2001.

SILVA, F. E. da. **Relações de sentido e poder: processos de constituição do surdo no discurso jornalístico do The New York Times.** 2022. Monografia (Graduação em Letras) – Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Universidade Estadual do Ceará. Limoeiro do Norte, p. 93, 2022.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 3. Ed. Ver. Florianópolis: Ed da UFSC, 2013. 148p.

NOS TERRITÓRIOS DA PRODUÇÃO LITERÁRIA DE SURDOS

José Marcos Rosendo de Souza¹

Rapahel Lucas da Silva Carvalho²

Thalia Rodrigues de Castro Santiago³

Sarah Maria Forte Diogo⁴

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Há um tempo iniciamos nossa excursão no território de conceitos e definições sobre Literatura Surda; naquele momento e com outros colegas, pudemos compreender que as manifestações literárias compõem o repertório cultural de inúmeros povos (Souza; Sampaio, 2025; Souza; Lima-Neto; Sampaio, 2016). E ao utilizarmos este termo “povos” abrimos espaço, ou trazemos à visibilidade o povo Surdo, o qual constrói suas experiências de vida, seu imaginário e suas expressões literárias na e através da Língua de Sinais.

E, ainda, quando navegamos naqueles conceitos, devemos considerar a existência de uma Literatura Surda Brasileira, evocada ou resgatada pelos Surdos, situados em diferentes comunidades brasileiras, mas que têm como sua língua materna a Língua Brasileira de Sinais (Libras), ou outros sistemas de signos cuja expressão de existência é a visualidade, a visuaespacialidade.

Então, se há uma Literatura Surda Brasileira, acreditamos que enquanto produção literária, essa apresente aspectos estéticos e estilísticos, características comuns as produções literárias de modo geral. Contudo, essa é uma hipótese que surge do seguinte questionamento: Quais aspectos se instauram na produção

¹ Doutor em Letras, UECE. E-mail: jose.marcos@uece.br

² Graduando do Curso de Letras, UECE. E-mail: raphael.carvalho@aluno.uece.br

³ Mestranda em Letras, PPGL-UERN. E-mail: thalia.8864@gmail.com

⁴ Doutora em Letras – Estudos Literários, UECE. E-mail: sarah.forte@uece.br.

literária de Surdos do Brasil, que podem ser apreendidos enquanto componentes de uma dimensão estética e estilística? Com base nesse questionamento, o objetivo geral dessa excursão é investigar os aspectos estéticos e estilísticos da produção literária de Surdos brasileiros.

Para respondermos aquela questão pretendemos identificar os aspectos estéticos e estilísticos próprios da Literatura Surda; e analisar como esses aspectos se manifestam na produção literária, especificamente ao que se refere à Poesia Surda. Fazer esse tipo de expedição sobre o território literário da Libras se faz urgente, dada aos seguintes pressupostos: primeiramente, no cânone literário brasileiro não há espaço para esse tipo de discussão; e compreender manifestações literárias diversas sob o viés da estética e da estilística se faz necessário, tendo em vista que estamos estudando uma produção literária pouco explorada na academia, principalmente, quando a situamos na área formativa da Letras.

Para tanto, o percurso metodológico ocorre com base na leitura de autores e pesquisadores que investigam as produções literárias de Surdos, tais como Karnopp (2010; 2014); Souza e Sampaio (2015); Souza, Lima-Neto e Sampaio (2016); e Sutton-Spence (2021), logo trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Além disso, os pressupostos para a análise descritiva e interpretativa tem como base a estética e a estilística, as quais nos subsidiarão para a investigação do poema *A dor do silêncio*.

Assim, com base nesse guia metodológico, nossas investigações iniciam-se, a seguir, com a discussão e a apresentação de conceitos que validam o campo de pesquisa da Literatura Surda e bem como a demarcação do gênero Poesia Surda dentro desse campo; e, na segunda parada, são apresentados a análise descritiva e interpretativa.

INICIANDO...

No prólogo: literatura em Libras e outros conceitos

De repente uma massa poderosa emergiu das águas
e se lançou perpendicularmente no ar
(*Moby Dick*, Herman Melville)

Poderia ser uma narrativa, pela qual mostramos nossa capacidade imaginativa, contudo é apenas o prólogo da nossa excursão. Aqui ancoramos os conceitos, as possíveis definições que atravessam o território da Literatura Surda, ou da Literatura em Libras e, onde, também, demarcamos a noção de gênero literário, como é a Poesia Surda. É um território bastante vasto e não haveria como percorrê-lo em tão poucas páginas.

Dessa maneira, podemos afirmar que tudo é literatura (Souza; Lima-Neto; Sampaio, 2016), ou são formas de literatura (Sutton-Spence, 2021). Elas emergem como Moby Dick, do imaginário, se metamorfosem e se instauram no cenário comum do cotidiano humano. Todavia, sua produção não pode ser concebida como algo simples, pois “Tratamos a literatura como um artefato ou evento linguístico não cotidiano, que vai além de simplesmente comunicar. O importante na literatura é o uso da linguagem com o principal objetivo de proporcionar prazer, de maneira que a sua estrutura se destaque” (Sutton-Spence, 2021, p. 25). Pode-se dizer que é assim a mística literária. Então, se o que temos são formas diversas, podemos inferir que a Literatura Surda, ou a Literatura em Libras, é mais uma de tantas formas de fazer literatura.

É importante destacar que o advento dos Estudos Culturais fez emergir novas formas literárias e é a partir desse marco que a Literatura em Libras pode ser estudada, tendo em vista que não há espaço no cânone para ela, uma vez que esse cânone é marcadamente excludente, privilegiando corpos não deficientes. Essa descentralização traz à vista novas percepções para esfera da literatura, pois nesse novo cenário “Vazam-se as fronteiras do literário pela interlocução com outras linguagens [...]” (Pereira; Reis, 2000, p. 21).

Com base nisso, é possível perceber que a Literatura em Libras transgride o inventário tradicional, do estilo grafocêntrico, e está para além do limiar da escrita. Fazer literatura em Libras é poetificar o corpo, é tornar visual

a experiência sensível e subjetiva do Surdo. Sutton-Spence (2021, p. 27) afirma que “[...] literatura em Libras se concentra na forma estética da Libras, que tem características fora do comum, trata do conteúdo com perspectiva não cotidiana e se apresenta de uma maneira que seria diferente da vida comum.”

As proposições dessa autora nos norteiam do seguinte modo: as produções literárias em Libras rompem tanto com os padrões literários existentes, no cânone, já que esse não abre espaço para produções literárias de minorias, como é o caso dos Surdos; quanto com a própria lógica estrutural da língua, isto é, como é sabido, e não nos enveredaremos por esse caminho nesse momento, a Libras apresenta estrutura linguística, com regras, as quais comumente denomina-se de gramática. No falar cotidiano espera-se que o falante consiga expressar-se seguindo esse conjunto de normas; contudo, nos guiando pelas inferências de Sutton-Spence (2021), a produção literária em Libras permite – com a licença poética – tratar de temas de modo artístico, performar e materializar a experiência humana sem que o poeta siga aquela lógica.

Desse modo, acreditamos que a produção literária em Libras apresenta aspectos estilísticos e estéticos, comuns em outras produções literárias. Corroborando nosso pensamento, Sutton-Spence (2021) afirma que o conceito de estética é fundamental para a literatura, pois ela transgrede a concepção normativa da língua, podendo atribuir à produção literária a beleza, ou outras características que se distanciem do convencional. “[...] uma característica da literatura é a percepção da linguagem estética – bela, aprazível, agradável e divertida. Geralmente, a literatura se centra na língua estética que tem características fora do comum, trata com a perspectiva não cotidiana, apresenta-se de uma forma diferente da vida no seu dia a dia” (Sutton-Spence, 2021, p. 25).

O texto literário, enquanto prática social, discursiva, artisticamente elaborada, visa à construção de propostas de compreensão da realidade, produzindo cosmovisões as mais diversas. Todos nós elaboramos narrativas ficcionais para entender o que nos ocorre e, para tanto, nos valemos de processos cognitivos que nos levam a simbolizar o que nos afeta. Não é diferente com a Literatura Surda, que se apresenta duplamente articulada, com seus aspectos estéticos e éticos. Ao performar narrativas, pessoas surdas contam suas histórias a partir de suas perspectivas que se valem das expressões do corpo físico que busca engendrar, por meio da corporalidade, um ou vários corpos simbólicos. No tópico a seguir, *Na bússola: estética e estilística literária*, buscamos compreender essas especificidades com base nos pressupostos da estética e estilísticas.

Na bússola: estética e estilística literária

A bússola que guia essa excursão nos aponta para dois conceitos: a estética e a estilística literária, isso porque, Sutton-Spence (2021) diz que a linguagem estética da Libras é componente integrante das produções literárias em Libras, logo convém compreender aqueles conceitos para que possamos analisar o objeto de estudo deste trabalho.

O termo *estética* tem sua origem no grego e significa do mundo sensível ou sensação, todavia seus pressupostos filosóficos aparecem por volta do século XVIII, com a obra publicada *Estética*, de Baumgarten (Moreira, 2013). Ainda de acordo com esse estudioso, a “[...] estética baumgarteniana propõe, como seu objeto, um tipo específico de cognição que, definido à luz da tradição filosófica grega, é concebido como um conhecimento perceptivo, análogo aos efeitos da obra de arte, expresso linguística ou semioticamente, equivalente ao belo” (Moreira, 2013, p. 1-2).

Com base nisso, podemos compreender que a estética está diretamente conectada com as percepções do indivíduo acerca da realidade, a qual é transposta para produção literária, seja através de sua língua ou de outras semioses. Além disso, se considerarmos que tudo é uma questão de linguagem, até a produção literária, essa é permeada por complexidade cognitiva, pela qual o indivíduo apreende a realidade. Logo, por esse viés, a literatura pode ser considerada o resultado do processamento cognitivo e nela seriam depositadas as percepções do indivíduo.

Corroborando nosso pensamento, Cunha, Bispo e Romerito Silva (2013, p. 14) afirmam que a *language* humana é baseada “[...] na experiência que temos das construções em que elas ocorrem, do mesmo modo que as categorias por meio das quais classificamos objetos da natureza e da cultura são baseadas na nossa experiência com o mundo”. Nesse interim, podemos conceber o texto literário, ou a produção literária em Libras⁵, também, como produto dessas experiências do homem, tendo em vista que seu componente principal é a linguagem.

Por isso, a produção literária em Libras, de acordo com Sutton-Spence (2021), é carregada de temáticas que versam sobre a perspectiva visual do indivíduo Surdo, das suas experiências e suas subjetividades, pois “Seja

⁵ Mesmo que a produção literária em Libras seja sinalizada, isto é, produzida com o corpo, a compreendemos como texto literário, dada as suas especificidades.

qual for o assunto, a literatura mostra a perspectiva visual de uma pessoa surda através da língua de sinais” (Sutton-Spence, 2021, p. 27). Além disso, esse tipo de literatura constrói simbolicamente a cultura e a identidade, as quais são constituintes desses sujeitos.

E ainda por esse caminho, acreditamos que há na estética a substância que nos permita compreender a produção literária em Libras como fruto da representação sensível da vida do Surdo. Desse modo, com base nas afirmações de Moreira (2013), podemos afirmar que a produção literária em Libras é estético, logo pode “[...] gerar formas de sensibilidade e de inserção na totalidade da vida [...]”.

Além dessas primeiras descobertas e considerando o teor contemporâneo em que se instaura a produção literária em Libras, é necessário compreender que os próprios estudos em estética se desdobram, isto é, em contraposição a defesa do belo, presente principalmente nos tempos áureos da abordagem estética, a partir do século XX, de acordo com Moreira (2013), houve a proclamação das vanguardas estéticas modernas, pelas quais se estabelecem outros modos de se conceber a estética do texto literário.

Desse modo, nesses novos territórios da estética não se abandonam o apreço ao belo, todavia não se restringe apenas a ele, conforme destaca Moreira (2013):

[...] a experiência estética contemporânea traz, ao lado do tradicional, o estranho, a inovação e a diversidade que não podem ser desconsiderados no plano da interpretação e da problematização do agir humano. Daí se reconhecer o estético como um modo de conhecer pela sensibilidade, onde se refugia a diferença (Moreira, 2013, p. 5).

Nesse interim, é possível compreender com base nos pressupostos de Moreira (2013), que na contemporaneidade os aspectos estéticos, do fazer literário, não se restringem apenas à beleza, mas, sobretudo, ao diverso. Então, é preciso trazermos a esse itinerário as produções literárias em Libras, tendo em vista que elas podem representar a diversidade cultural-linguística do Povo Surdo.

Se a estética, nesse momento, reivindica o diverso como mote de produção literária, a estilística apresenta pressupostos que se referem, obviamente,

ao estilo. Todavia, de acordo com Uchôa (2013), os territórios da estilística esbarram na própria definição do seu objeto de estudo.

[...] o estilo tem merecido, ao longo da história, mesmo hoje, acepções muito variadas, ora mais amplas (“modo especial de expressão peculiar a um artista, a um lugar, a uma época”), ora mais restritas (“forma funcional de linguagem praticada entre indivíduos do mesmo grupo social ou profissional: estilo burocrático, estilo jornalista”) (Uchôa, 2013, p. 12).

É perceptível que as questões de estilo ora centram-se nos aspectos mais gerais e ora em aspectos mais específicos, todavia podemos relacioná-las à literatura em Libras. Ao situarmos o estilo desse tipo de produção literária, podemos evocar aspectos característicos dessas produções, tais como: uso da Libras (ou outras Língua de Sinais), recorrência do recurso estilístico/linguístico classificadores, performance corporal do poeta ou autor literário. O que pode estar relacionado a uma das correntes estilísticas, a idealista, em que “[...] o estilo abarca todo elemento criado pela linguagem, reconhecido como próprio do indivíduo, refletindo, assim, sua originalidade” (Uchôa, 2013, p. 14).

Além disso, de acordo com Cardoso e Ignez (2013, p. 37), o estilo pode estar relacionado as escolhas feitas pelo indivíduo criador, ao produzir a obra literária. Logo, um dos objetivos da estilística é “[...] justamente analisar a escolha feita pelo enunciador, dentre os elementos linguísticos disponíveis, verificando-se de que maneira se consegue com ela efeitos estéticos e expressividade e tentando-se chegar à intenção do enunciador por meio do estilo encontrado em seu texto”.

Sobre essas escolhas, podemos inferir que elas se referem ao uso da língua, quando adentramos o território do léxico, isto é, um poema pode ser marcado pelo uso de determinados itens lexicais, por exemplo, como bem situam Cardoso e Ignez (2013), com o poema *Galáxias*, de Haroldo Campos, que apresenta neologismos milumanoites, belabela, nãomaisnãomais, sendo esses aspectos estilísticos do autor. Logo, a produção literária é um território profícuo para se explorar os estilos particulares de cada obra, pois “observa-se um espaço em que se busca o afastamento do comum, do regular, sendo a forma do dizer importante e significativa para a constituição da obra artística. Nesse campo, emergem marcas de individualidade que surpreendem o leitor e que geram efeitos expressivos para o discurso” (Cardoso; Ignez, 2013, p. 51).

O nosso percurso até aqui nos permitiu compreender minimamente os aspectos teóricos que se referem à estética e à estilística enquanto caminhos para a análise da produção literária em Libras. Não adentramos profundamente nesse campo, pois esse estudo é apenas preliminar, mas, todavia, nos permitirá analisar a poesia *A dor do silêncio*, no tópico a seguir.

Âncora ao mar: aspectos analíticos

Os aspectos teóricos apresentados até o momento nos mostram percepções da produção literária em Libras, por isso nossa excursão nos permite ancorar na poesia em Libras, gênero literário da produção de Surdos. Para tanto, selecionamos a poesia *A dor do silêncio*, da poetisa Renata Freitas, a qual é professora no Curso de Letras Libras, da Universidade Federal do Ceará. Sua poesia está disposta em diferentes redes sociais, então a recolhemos do Instagram, que pode ser acessada através deste link: https://www.instagram.com/renata_freitas_libras/reel/B2449TtF_EO/?locale=gb.

A sua produção faz usos de recursos audiovisuais, tendo vista que se trata de um vídeo em tons de sépia, assemelhando-se às produções do cinema mudo, com duração de pouco mais de 1:44 (um minuto e quarenta e quatro segundos). Em termos de biografia da poetisa, pouco é encontrado nos sites de busca. Todavia, a obra foi produzida, de acordo com a autora, em sua página do *Instagram*, para comemorar o dia nacional do Surdo, conforme figura 1.

Figura 1: Instagram da poetisa



Fonte: Print do Instagram.

Então, é possível perceber o entrelaçar da obra e as vivências com os quais ela se relaciona, isto é, a temática que a sustenta é a opressão vivida pela grande maioria dos Surdos, em diferentes contextos sócio-históricos. Quando recorremos à história para compreender esse aspecto, é possível evidenciar momentos que marcam a exclusão, a opressão vivenciada por aqueles indivíduos. Notamos ainda que o poema se apropria dos sentidos engendrados pelas opressões e constrói uma visão de mundo extremamente crítica, concretizada pelo corpo poetizado, carregado de sentidos. Rosendo-Souza (2015, 2020) afirma que a história dos Surdos é marcada pelo preconceito, capacitismo e subalternidade, tendo em vista as representações sociais atreladas à incapacidade de ouvir e consequentemente de articular a fala.

A sociedade, de modo geral, supervaloriza a fala oralidazada, ou a linguagem sonora, pois ela marca a transição do homem primitivo, para o homem civilizado, logo os indivíduos que não dispõem desse artifício, ainda hoje, são marcados pelo rótulo da incapacidade ou deficiência. Esses aspectos podem ser evidenciados nos primeiros momentos de *A dor do silêncio*, na qual temos a representação de uma mulher Surda, observadora, da sociedade (ouvinte), conforme figuras 2 e 3, a seguir:

Figura 2: Eu-lírico



Fonte: Print do Instagram.

Na figura 2, é possível identificar o eu-lírico da poesia: é uma mulher jovem, possivelmente surda que observa a realidade a sua volta. É possível destacar a expressividade corporal: olhos e inclinação da cabeça permitem-nos afirmar que o eu-lírico se sente triste diante da sociedade ouvinte, que se quer hegemônica, o que está representado pelos braços e mãos firmes e vigorosos

em primeiro plano, enquanto a mulher os observa. Ao darmos *play* na poesia, na sua frente são representadas duas bocas, em um processo de comunicação contínuo, em que os interlocutores se compreendem, pois falam a mesma língua. O que pode ser interpretado, a partir da figura 3, onde há “o cumprimento”, que representa uma espécie de concordância, denotando o entendimento desses dois sujeitos.

Figura 3: Entendimento



Fonte: Print do Instagram.

Todavia, é possível evidenciar que o eu-lírico apresenta dúvida, ou estranhamento, ao ver essa ação. É perceptível que ela desde o início da poesia apresenta-se apenas como observadora e, talvez, alheia, a essa realidade sonora, o que é representado através da sua expressão facial de “estranhamento”, ou dúvida. Notadamente, é possível destacar os aspectos estéticos nesses primeiros momentos poéticos, pois a poesia em si é atravessada por uma temática contemporânea, pouco explorada nas academias, por exemplo.

O apelo à diversidade cultural-linguística, a própria construção de poesia visual desvencilhando-se do apego ao grafocentrismo, de fato, traz a poesia em Libras para o território da estética contemporânea, no qual entra em contradição o apreço ao belo e evidencia-se o estranho, isto é, não estamos negando a beleza da poesia, todavia essa beleza causa estranhamento ao leitor-expectador, isso também provocado ao visualizarmos as figuras 4 e 5, a seguir:

Figura 4: Ouvintismo



Fonte: Print do Instagram.

Ainda no território do estranhamento, a figura 4 traz o quadro em que o eu-lírico é puxado por aquelas mãos, que anteriormente se cumprimentavam. Elas a puxam para um lado e para o outro. Considerando as relações sociais em que se inserem este par, surdo/ouvinte, essa ação pode ser compreendida como a tentativa de incorporar o invíduo surdo na estrutura social ouvinte. Nesse sentido, o que impõe nessa relações sociais é o ouvintismo, isto é, aspectos ideológicos construídos socioculturalmente que ditam o comportamento dos Surdos pela ótica ouvinte. O que é complementado pelo próximo quadro da poesia, na sequência das figuras 5, 6 e 7:

Figuras 5, 6 e 7: Normatização



Fonte: Print do Instagram.

A sequência de quadros poéticos presentes nas figuras 5, 6 e 7 aludem ao processo de normatização que alguns surdos vivenciam em sociedade; isto posto pelas cirurgias de reversão, pelas quais é possível reverter a surdez, ou a utilização de próteses auditivas, cujo fim é tornar o corpo defeituoso em corpo sô. Os aspectos estilísticos presentes na poesia *A dor do silêncio* podem ser evidenciados pelas escolhas linguísticas feitas pela poetisa, isto é, se torna

explícito principalmente ao usar classificadores, que mesmo sem compreender na íntegra a Libras, é possível apreender a essência poética do que é dito: a dor, a opressão e a liberdade provocada pelo expressar-se em sua língua, evidente na figura 8:

Figura 8: liberdade pela língua



Fonte: Print do Instagram.

Nossas excursões, até o momento, nos permitiram ver, no horizonte do estudo literários, possibilidades para analisar a produção literária em Libras. Aqui foi posto apenas um pequeno percurso, contudo com possibilidades de territórios a serem explorados. No tópico a seguir, apresentamos nossas conclusões para o momento.

UMA BREVE PAUSA, ALGO A SER CONSIDERADO

Corpos não deficientes encontram um mundo, na maioria das vezes, disponível para sua exploração e vivências variadas. Corpos deficientes, de pessoas que não se enquadram nos padrões fisiológicos e morfológicos considerados típicos, constituem corpos divergentes, corpos para os quais o mundo oferece obstáculos, barreiras, lacunas, impossibilidades. É no poético que reconhecemos um espaço constante para o florescimento de instabilidades, deficiências, faltas, que é o que nos constitui enquanto seres humanos. A perfeição, essa impossibilidade, não faz morada na literatura, uma vez que sempre incompletos precisamos construir narrativas, poemas, ficções

que garantam a sistematização de uma sociedade em desequilíbrio, hostil. Nessa esteira, enquadr-se a Poesia Surda, gênero que tem a assumpção do corpo enquanto signo, político e poético, que lida com uma demanda urgente de representatividade e de responsividade diante de opressões. A proposta aqui formulada apresenta uma possibilidade de leitura crítica de textos visuais e corporais relegados à margem e, por estarem situados à margem, trazem uma visão nova, questionadora e que desafia compreensões tradicionais do fazer literário que, com a poesia surda, passa a ser arte do corpo tornado palavra, reforçando que de fato o verbo fez-se carne.

REFERÊNCIAS

- CARDOSO, E. de A.; IGNEZ, A. F. A estilística e o discurso literário contemporâneo. **Matraga**, Rio de Janeiro, vol. 20, nº 32, jan./jun. 2013. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraga/article/view/19838/14272>>. Acesso em: 04 jun. de 2024.
- CUNHA, M. A. F.; BALDUINO BISPO, E.; ROMERITO SILVA, J.. Linguística Funcional Centrada no Uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: CEZARIO, M. M.; CUNHA, M. A. F.. **Linguística Centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2013.
- KARNOPP, L. B. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. **Cadernos de Educação**. UFPel. Pelotas, v. 19, 2010. p. 155-174. Disponível em:< <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1605>> Acesso em: 15 jun. de 2024.
- KARNOPP, L. B.; SILVEIRA, Ca. H. Humor na Literatura Surda. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 93-109. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/er/a/g4sQB5FV8w4wcHdBXxDKyjr/>> Acesso em: 15 jun. de 2024.
- PEREIRA, M. A.; REIS, E. L. de L (orgs.). **Literatura e Estudos Culturais**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2000.
- ROSENDÔ-SOUZA, J. M. **Entre palavras e sinais: letramento literário, surdez e inclusão**. 2015. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2015.

ROSENDO-SOUZA, J. M. **Um estudo sobre os sinais-termo das plantas medicinais falados por Surdos.** 2020. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2020.

SUTTON-SPENCE, R. **Literatura em Libras.** Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021.

UCHÔA, C. E. F. Estudos estilísticos no Brasil. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.20, n.32, jan./jun. 2013. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraga/article/view/19836>> Acesso em: 04 mai. 2024.

IMPLICAÇÕES DO BILINGUISMO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS NA PERSPECTIVA DA SUPERAÇÃO DOS DISCURSOS CAPACITISTAS

João Paulo de Sena Brito¹

Michelle Silva Maia²

José Marcos Rosendo de Souza³

Izaías Serafim de Lima Neto⁴

INTRODUÇÃO

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 5% da população brasileira é formada por pessoas surdas, o que equivale a mais de 10 milhões de pessoas, onde dentre elas 2,7 milhões apresentam surdez profunda. Sabemos que não é de hoje a constante luta dessas pessoas por uma real inclusão nos espaços sociais, principalmente o educativo, e que nossa atual Constituição apresenta a educação como direito de todos, sendo por ela responsável o Estado, que a deve promover “visando ao pleno

-
- 1 Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/UECE), Pós-Graduando em Docência e Gestão na Educação Básica pela Faculdade do Leste Mineiro (FACULESTE). E-mail: paulussenna19@gmail.com
 - 2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/UECE). Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Salas de Recursos Multidisciplinares pela Faculdade do Leste Mineiro (FACULESTE), E-mail: michellemaia18@gmail.com
 - 3 Doutor em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Professor Adjunto do curso de Letras na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE). E-mail: josé.marcos@uece.br
 - 4 Doutor em Letras pela Universidade do Rio Grande do Norte (UERN), Professor Adjunto da Universidade Federal do Amapá, campus Binacional de Oiapoque/AP, Líder do Núcleo de Leituras Discursivas (NULDIS/CNPq). E-mail: izaiasserafimneto@unifap.br

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Brasil, 1988, p. 57).

Obviamente nem sempre foi assim, pois a comunidade Surda tem um percurso histórico marcado por momentos de exclusão e luta por uma inclusão real e efetiva, momentos esses onde se fizeram presentes diferentes filosofias de como deveriam ser pensados os processos educativos para ela. Essas filosofias admitiam certos métodos que em muito impactava o que se entendia a respeito do surdo e da surdez, sendo por vezes taxados e definidos como deficientes, “anormais”, incompletos, em contraponto com o que se entendia como “normal” e correto: a capacidade de ouvir e oralizar. Tais métodos carregam entre si determinados discursos e narrativas que buscam patologizar as pessoas surdas e suas particularidades, os colocando como algo a serem “consertados” através de práticas clínico-pedagógicas, pessoas vistas não como sujeitos, mas sim como objetos doentes que deviam ser “curados” ou aproximados ao máximo ao modelo ouvinte; já a surdez era percebida como uma doença que impedia o desenvolvimento da linguagem, e assim atrapalhando o correto desenvolvimento e aprendizagem dessas pessoas.

Se contrapondo a isso, foram também pensadas formas de garantir uma inclusão efetiva dos Surdos no processo de ensino-aprendizagem, que além de permitir a instrução possa contribuir “para a construção da identidade e cultura dos surdos, permeando ações e envolvendo modos de comunicação, predominantemente visual, possibilitando a substituição da oralidade como única forma de integração” (Alcântara; Neto, 2020, p. 260).

Mais recentemente houve a aprovação da Lei nº 14.191/21 que versa sobre a modalidade de educação bilíngue para surdos, alterando parte da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, se juntando assim a uma série de avanços no campo das políticas educacionais para as pessoas surdas, que compreenderam que só através de um ensino que entenda que a Língua de sinais é a língua natural da comunidade surda, levando em consideração suas particularidades é que se conseguirá obter uma educação verdadeiramente inclusiva.

O bilinguismo então, com a valorização daquilo que é próprio desta comunidade – sua língua e cultura k – conseguirá se sobrepor aos discursos homogeneizadores e capacitistas narrados pela cultura ouvinte, considerando sua forma particular de enxergar e compreender o mundo, onde o surdo

é plenamente reconhecido em suas diferenças e pertencente a um grupo social com cultura própria (Slomski, 2012).

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de aprofundar o debate sobre os discursos capacitistas que historicamente marginalizaram a comunidade surda, tratando a surdez como uma condição a ser medicalizada em vez de uma diferença cultural a ser reconhecida. A recente promulgação da Lei nº 14.191/21, que estabelece a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino, demanda uma análise crítica sobre como essa política pode efetivamente desafiar as estruturas capacitistas e promover uma inclusão que respeite a singularidade linguística e cultural dos surdos.

O estudo propõe-se a examinar as implicações do modelo educacional bilíngue nas políticas públicas para surdos, com ênfase em seu potencial para desconstruir os paradigmas normativos que permeiam a educação tradicional. Busca-se ainda compreender como a valorização da Libras e da cultura surda no ambiente escolar pode subverter as narrativas patologizantes e reafirmar a identidade surda. Por fim, a pesquisa visa refletir sobre os limites e possibilidades das atuais políticas educacionais, argumentando que o bilinguismo representa não apenas uma alternativa pedagógica, mas um compromisso ético com uma educação verdadeiramente emancipatória e inclusiva.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para produção do presente capítulo adveio de pesquisa bibliográfica de alguns teóricos e autores, entendendo que ela se configura como “primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação” (Macedo, 1994, p. 13). Além disso, foram efetuadas pesquisas em documentos oficiais a respeito do tema, para entender de que forma foram percebidos na legislaçãopropriada. A partir disso podemos classificar esse trabalho como de cunho qualitativo, já que ela “responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (Minayo, 1994, p. 57).

PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

A história da educação dos Surdos sempre foi marcada por momentos de silenciamento e exclusão, o que implicava diretamente na forma como essas pessoas tinham acesso ou não a algum tipo de instrução, além de que algumas práticas pedagógicas a que foram submetidos em nada os auxiliaram a desenvolverem plenamente suas capacidades. Assim, se percebe necessário trazer uma reflexão sobre alguns aspectos da educação das pessoas Surdas no decorrer da história, buscando assim compreender de que forma se constituíram e influenciam a educação hoje.

A partir do século XVI, após a Idade Média, registram-se as primeiras pesquisas sobre a surdez. Nesse contexto, famílias abastadas buscavam instrução para seus descendentes surdos, a fim de garantir que não perdessem direitos legais, heranças e bens materiais. Paralelamente, a Igreja Católica, sob um discurso caritativo e com o objetivo de “salvar a alma” dessas pessoas, também procurava métodos de comunicação para doutriná-las e catequizá-las.

Foi nesse período que surgiram as primeiras escolas especializadas no ensino para surdos, onde educadores ouvintes tentavam ensiná-los por meio de métodos que priorizavam a fala e a língua escrita. Justificava-se que, mesmo sem audição, os surdos deveriam ser capazes de “ler” a língua oral (Lacerda, 1998). No entanto, é importante destacar que esse acesso à educação não era universal – restringia-se àqueles cujas famílias tinham condições de contratar professores. A maioria da população surda, excluída desse sistema, desenvolveu suas próprias formas de comunicação por sinais como estratégia de adaptação e sobrevivência.

Continuando o percurso histórico, em 1878 na cidade de Paris, ocorreu o I Congresso Internacional sobre a Instrução dos Surdos, momento de grandes avanços e conquistas para a comunidade Surda, tais como: definição de que o uso da língua gestual e a leitura labial deveriam ser utilizadas no processo educativo (Schlunzen; Di Benedetto; Oliveira; 2012) e o direito de poder assinar documentos, o que pode demonstrar um avanço no campo dos direitos sociais (Lacerda, 1988).

Infelizmente, essa situação tende a ser mudada em 1880 no II Congresso Internacional de Professores de Surdos realizado em Milão, onde seria debatido qual método deveria ser utilizado na educação de pessoas surdas. Por votação feita apenas por pessoas oralizadas, foi definido que apenas o método oral deveria ser utilizado, enquanto a língua de sinais teria seu uso proibido sob o

pretexto de que seria um obstáculo na capacidade de oralização dos surdos (Widell, 1992).

Após tal decisão a comunidade surda foi submetida a um apagamento singular de sua cultura, de sua língua, para forçosamente aderir a uma forma de “normalização” imposta sob alegação de preocupação com o seu desenvolvimento educacional e social. Strobel (1998, p. 15) nos diz que após o congresso houve um fracasso significativo na educação de pessoas surdas devido à predominância do oralismo puro na forma de ouvintismo, cujo conceito segundo Skliar pode ser entendido como “um conjunto de representação dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte.” (Skliar, 1998, p.15).

A partir disso, se construiu cada vez mais a ideia de o surdo como ser patológico, a surdez como uma deficiência a ser corrigida e curada, um corpo a ser normalizado através de qualquer maneira, onde a prática pedagógica é substituída pelo modelo médico, já que o padrão a ser atingido é o do sujeito ouvinte que consegue oralizar.

Percebe-se assim a estreita relação que há entre a concepção pedagógica que se tem por trás de determinados métodos e aqueles que serão submetidos a eles, onde a forma como é entendida a educação de certos sujeitos, revela a forma como esses mesmos sujeitos são entendidos, pois a educação pode ser conceituada como “instância dialética que serve a um projeto, a um modelo, a um ideal de sociedade” (Luckesi, 1994, p. 49) tendo em mente que a “pedagogia se delineia a partir de uma posição filosófica definida” (*Idem*, p. 53). Especificamente para a população surda, o discurso que ecoava a partir do oralismo se concentrou em tentativas de reabilitação, fundamentada num discurso dominante de que havia uma língua única, a oral, e que ela deveria ser imposta aos surdos, onde essa lógica excludente colocava as pessoas surdas em posição de desvantagem, forçados a se adaptar a um modelo que ignorava suas necessidades linguísticas e culturais.

BRASIL

Um marco importante para o processo de educação dos surdos no Brasil foi a criação, em 1857, do então Collégio Nacional para Surdos-Mudos hoje denominado Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES) por iniciativa do francês Ernest Huet (1858-1917), que era surdo e já havia dirigido

um instituto para surdos na França. Durante muito tempo a instituição recebeu alunos de todo o Brasil e até de países vizinhos, o que contribuiu para que a língua de sinais lá falada (que tinha forte influência da língua de sinais francesa) conseguisse ser disseminada por todo o Brasil, já que após o curso e com aquilo aprendido os alunos retornavam a seus locais de origem.

A partir de 1911 o INES, por influência dos acontecimentos no Congresso de Milão, adota o sistema de ensino oralista como método de ensino (Brasil, 1911). Após isso, se assistiu um retrocesso enorme no desenvolvimento educacional dos surdos, pois eles eram totalmente proibidos de utilizarem a língua de sinais, sendo que essa situação se estendeu até por volta da década de 60, com o uso apenas da abordagem oralista que provou ser ineficaz para o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos surdos.

A partir de 1970 o uso da língua de sinais retornou dentro da filosofia de ensino denominada Comunicação Total onde, aqueles que eram submetidos a essa forma de ensino deveriam desenvolver uma forma de comunicação real com as pessoas ao seu entorno, utilizando para isso a modalidade em que preferisse se expressar, sendo que o oralismo continuava presente, mesmo não sendo objeto em si do método e que o uso da língua de sinais era insatisfatório já que não era compreendida como verdadeira língua, mas sim como um apoio para a língua oral. Quanto aos resultados da implantação dessa prática pedagógica, Lacerda (1988) nos diz que as análises avaliativas mostram que os alunos ensinados por meio da Comunicação Total

Apresentam ainda sérias dificuldades em expressar sentimentos e ideias e comunicar-se em contextos extra-escolares. Em relação à escrita, os problemas apresentados continuam a ser muito importantes, sendo que poucos sujeitos alcançam a autonomia desse modo de produção da linguagem.(...) Assim, muitas vezes os surdos atendidos segundo essa orientação comunicam-se precariamente apesar dos sinais (Lacerda, 1988, p. 6).

Compreende-se dessa forma que tanto o Oralismo quanto a Comunicação total enquanto métodos de ensino para as pessoas surdas se mostraram ineficientes por negarem a esses sujeitos o uso da língua de sinais como sua língua natural, assim ocasionando déficits em seu processo de aprendizagem, em sua formação cultural, além de falhas no desenvolvimento cognitivo

e linguístico, fazendo com que a marginalização e a exclusão social sofrida por eles ainda continuassem (Reis; Morais, 2020).

Em 1980, a partir de mais pesquisas sobre o uso da língua de sinais no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos Surdos, começou a tomar força a filosofia de ensino bilíngue, que segundo Lacerda (1988, p. 7) essa proposta “defende a ideia de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, que, mesmo sem ouvir, podem desenvolver plenamente uma língua visogestual.”

Assim, primeiramente, a língua de sinais deve ser ensinada e após isso a língua do grupo ouvinte majoritário, sendo que a pessoa surda irá de início desenvolver a capacidade linguística numa língua que lhe servirá de base para aprender a segunda, conseguindo assim, se tornar bilíngue. Esse processo “atravessa a fronteira linguística e inclui o desenvolvimento de uma pessoa surda dentro da escola e fora dela dentro de uma perspectiva sócio-antropológica” (Strobel, 2008, p. 18). Vê-se assim a forte ênfase que é dada para a língua de sinais dentro do bilinguismo, no qual ela se encontra como peça-chave e norteadora dessa prática pedagógica, pois

Somente por seu intermédio, os surdos podem ter acesso à linguagem escrita por meio de práticas sociais nas quais a escrita é usada em sua dimensão discursiva, propiciando o estabelecimento das relações dialógicas dela constitutivas. Por meio dela, os surdos podem dialogar com a escrita, fazer suas próprias leituras, construir seus sentidos, podem “falar” sobre os materiais escritos, ao mesmo tempo em que são “falados” por eles. Tornam-se interlocutores a partir de suas próprias história (de mundo e como leitores) (Lodi, 2005, p. 421-422).

Em nossa legislação o Decreto nº 5.626, que regulamenta a Lei nº 10.436/02, destaca a forma como se entende a pessoa Surda, sendo alguém que por conta de perda auditiva vai interagir e compreender o mundo através da experiência visual, além de manifestar sua cultura através da Libras (Brasil, 2005). Ademais, esse decreto é um grande avanço para uso do método bilíngue em sala, já que em seu capítulo IV torna obrigatório que desde a Educação Infantil deva ser ofertado o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, garantindo que esses alunos tenham acesso a um ensino

que leve em conta suas necessidades educacionais especiais (idem). Analisando este decreto, Lodi (2013) nos diz que ele

Enfatiza a necessidade de implantação da educação bilíngue para esses alunos e, a fim de que essa proposta seja efetivada, estabelece como deve ser a formação dos profissionais para atuarem junto a esses estudantes. Essa cisão entre as particularidades dos alunos surdos e aquelas dos demais estudantes ouvintes (...) carrega uma marca histórica de luta e conquistas dos direitos linguísticos dos surdos com vistas à inclusão social, deslocando essa educação das discussões gerais sobre a especial e constituindo-a como uma área específica de saber (Lodi, 2013, p. 53).

Mais recentemente através da Lei nº 14.191/21 foi alterada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue para surdos, na qual é acrescido o Capítulo V-A que torna aquela modalidade de ensino independente, já que antes estava inserida dentro do ensino especial. Assim, os alunos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação, ou com outras deficiências associadas deverão ser assistidos através dessa modalidade desde o ensino infantil até ao longo de seu percurso formativo.

Além disso, todas as escolas deverão fornecer apoio educacional especializado, materiais didáticos adaptados e professores bilíngues com formação e especialização adequada, sendo que as entidades das comunidades surdas que os representem devem ser consultadas no processo de contratação desses professores (Brasil, 2021).

A partir de toda essa trajetória de luta para reconhecimento da língua de sinais como língua natural da comunidade surda, podemos perceber que não é uma luta apenas por uma forma específica de ensino, mas sim os reconhecer como sujeitos dotados de capacidade, com uma cultura própria, um jeito singular de enxergar e compreender o mundo a sua volta.

O bilinguismo, ao mostrar a exigência do uso das duas línguas, privilegiando a materna, nos ensina que incluir é reconhecer o diferente em todos os seus aspectos, especificamente no campo linguístico, pois ao colocar a língua de sinais no centro do processo educativo, ele devolve à comunidade surda o direito de nomear o mundo a partir de sua própria experiência visual e sensorial, rompendo com séculos de imposição de uma lógica oralista que lhes negou a autonomia linguística.

ENSINO BILÍNGUE PARA SURDOS COMO FORMA DE SUPERAÇÃO DE NARRATIVAS CAPACITISTAS

O modelo de educação bilíngue para surdos conseguiu trazer importantes mudanças e transformações nos pensamentos e discursos produzidos a respeito da surdez e do sujeitos Surdos, já que ele deve ser entendido além do aspecto de ensino de duas línguas, mas reconhecendo que “por trás dessas línguas há culturas, instrumentos cognitivos, modalidades de organização comunitária, formas de ver o mundo e conteúdos culturais” (Díaz; Rocha, 2011, p. 116), coisa que normalmente não são percebidas pelas pessoas ouvintes. Mas é importante que se entenda que os discursos da filosofia oralista, que se fazem presentes nos discursos da classe dominante, não deixaram de existir, mas estão presentes em todas as práticas e narrativas de patologização dos surdos e da surdez.

Diante desse cenário, torna-se urgente fomentar um modelo educacional que supere essas narrativas excludentes, substituindo-as por discursos que valorizem a diversidade linguística e cultural da comunidade surda - especialmente sua identidade. Durante séculos, os surdos foram reduzidos a estereótipos de “déficit”, “falta” e “anormalidade” pela cultura ouvinte, que estabeleceu a capacidade auditiva como padrão de normalidade.

Essa visão limitante definiu as realidades surdas exclusivamente pela “incapacidade de ouvir”, gerando, numa sociedade majoritariamente ouvinte - onde o outro é compreendido como aquilo que eu não sou - práticas sistemáticas de discriminação e preconceito cultural disfarçados de “normalização”. Tal mentalidade reflete a busca por homogeneização característica da globalização, que impõe a padronização de sujeitos, produtos e valores, deixando cada vez menos espaço para o diferente e para as diferenças genuínas.

Nisso, é revelada a necessidade de formação de novos paradigmas em que os Surdos possam ser autores na construção de sua identidade, aqui não mais como inferiores à comunidade ouvinte, mas sim entendidos como membros de uma cultura singular com um jeito próprio de pertencer e entender o mundo. Esse é um dos principais benefícios do modelo bilíngue na educação de pessoas surdas ao pontuar a língua de sinais como língua natural já que

[...] a constituição surda se dá por meio da língua de sinais, visto que “a linguagem que usamos para ler o mundo determina, na maior parte, a forma como pensamos e agimos no mundo e sobre ele (Volosinov, 1973, *apud* Mc Larec, 2001)”. É nesse

processo de legitimação da língua que a identidade surda se constrói (De Paula, 2009, p. 414).

Esse processo de construção da identidade Surda, e a partir disso a sua cultura, dentro da proposta bilíngue deve levar em conta o biculturalismo, já que o Surdo consegue ter contato com duas identidades culturais de dois grupos dessemelhantes, o ouvinte e o surdo, o que implica romper com o ideal hegemônico que impõe um modo de comunicar oralizado. É nesse sentido que se percebe a indispesabilidaade do uso da língua de sinais no processo educativo das pessoas surdas, que dependem do canal gestovisual para se expressar e se comunicar.

Mesmo com uma gama de diferenças das línguas orais e escritas, a língua de sinais possui estruturas gramaticais, semânticas e sintáticas que a categoriza como uma língua, e que ao ser falada implicará no desenvolvimento cognitivo, linguístico e social dos sujeitos surdos, além de que como afirma Gesser (2008)

Não há dúvidas de que na comunidade surda a língua de sinais (LS) confere ao surdo uma libertação dos moldes e visões até então exclusivamente patológico, pois desvia a concepção de surdez como deficiência, vinculada a lacunas na cognição e pensamento, para uma concepção da diferença linguística e cultural (Gesser, 2008, p. 232).

Junto a isso, dentro dessas relações entre a língua oral e a gestovisual, em que se faz presente o bilinguismo, deve-se atentar a manifestação de certas diglossias, nas quais a língua majoritária seria considerada de maior prestígio (a da comunidade linguística ouvinte) e a minoritária seria de menor prestígio (a da comunidade linguística surda); onde a língua define a identidade de um povo, corre-se o risco da cultura surda, seu modo de ser e existir ser considerado algo menor, inferior (Felipe, 2017).

É preciso, portanto, se atentar ao tipo de educação bilíngue que se está sendo produzido, principalmente quando se constata que a grande maioria dos surdos advêm de famílias ouvintes, fato que ocasiona certa carência de interação verbal na infância, quer seja com os pais ou com outras crianças, já que nem sempre são levados a ter contato com membros da comunidade surda.

Assim, as crianças surdas aprendem a se comunicar inicialmente dentro das salas de aula, muitas vezes por professores não tão preparados, em metodologias artificiais programadas para crianças que têm o português como língua natural, desenvolvendo assim práticas bimodais de comunicação, o também chamado português sinalizado. Isso acontece pelo fato de que nas escolas regulares, onde os alunos surdos se encontram presentes, a língua portuguesa se apresenta como a língua dominante para interação e aprendizado; e nas escolas ditas especiais, onde o bilinguismo se encontra em recente implantação, o português ainda mostra-se como língua principal já que a Libras é ensinada por professores e intérpretes que estão imersos na mentalidade ouvinte e são os únicos modelos e interlocutores para esses alunos (Fernandes; Moreira, 2009).

É nesse sentido que se busca fortalecer um modelo de bilinguismo que contrarie as narrativas de superioridade das línguas orais e da cultura ouvinte sobre as línguas de sinais e a cultura surda. Tais narrativas reforçam a ideia de que os sujeitos surdos devem assimilar uma «cultura unificadora», abandonando suas particularidades em nome de uma suposta «normalização».

Para que a educação bilíngue alcance seus objetivos, Fernandes e Moreira (2009) destacam a necessidade de medidas concretas: a implementação de políticas linguísticas que preservem e difundam a Libras, a desconstrução de preconceitos linguísticos, a formação e contratação de profissionais bilíngues qualificados, a inclusão do ensino de Libras para ouvintes em toda a educação básica e a revisão dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas para incorporar o estudo da cultura surda. Além disso, é fundamental desenvolver metodologias específicas para o ensino do português como segunda língua, utilizar a Libras nos processos avaliativos de estudantes surdos para garantir seu acesso e permanência escolar, e oferecer cursos gratuitos de Libras para familiares de surdos, promovendo assim uma efetiva inclusão.

Verifica-se dessa forma que o bilinguismo enquanto modelo educacional deve avançar para superação das ideias e estereótipos que se tem acerca da surdez e dos sujeitos surdos. Nesse ínterim, a surdez não vista mais aos moldes da cultura majoritária ouvinte, mas como uma diferença cultural dentro de um sistema de opressão, já que a deficiência é definida sempre pelo lado do opressor. Com isso vê-se a urgência da superação da mentalidade capacitista, que exclui, segregava, analisa os corpos a partir de uma comparação com o corpo “padrão” e “ideal”, produzindo assim a imagem se um ser “perfeito”,

funcional, eficiente, cujo qualquer valor é medido a partir de sua utilidade para esse mesmo sistema homogêneo.

Essa mentalidade então pode ser mudada na valorização do outro, colocando-o no centro e não na margem, e especificamente para a comunidade surda isso se verifica através da implementação de políticas linguísticas, que não mais busquem normatização ou homogeneização, já que considerando sua língua natural- a língua de sinais- se considera também sua forma particular de compreender o mundo, que difere do modo de ser ouvinte. O bilinguismo assim, nas palavras de Slomski (2012, p. 106) “reconhece o surdo na sua diferença, considerando-o como membro de um grupo social que tem uma cultura que lhe é própria”, colocando-o em contato com o biculturalismo, já que constantemente transita entre duas comunidades, além de que possibilitando o aprendizado de duas línguas, também traz um reconhecimento político da surdez como diferença, se opondo as narrativas e práticas hegemônicas da comunidade linguística majoritária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto conseguimos perceber que durante muito tempo as pessoas surdas tiveram modelos educacionais que os objetificavam e os invalidavam, considerando-os como doentes que precisavam ser consertados, para poderem ser igualados aos ditos “normais”, os negando assim o direito a usarem sua própria língua e desenvolverem sua cultura. Urge assim a necessidade de se repensar as práticas educacionais que repercutem tais discursos e narrativas, promovendo assim um bilinguismo dentro das políticas educacionais voltadas para essa comunidade cultural, onde os sujeitos Surdos consigam se desenvolver satisfatoriamente dentro do campo cognitivo, linguístico, social, etc.

Isso acontecerá na medida em que a Língua de Sinais – língua natural das pessoas surdas -- for reconhecida na implantação das políticas linguísticas, mas tendo consciência de que tais mudanças não serão obtidas apenas com publicações de leis e textos legais. A partir da valorização do outro, do diferente e da bagagem cultural que lhe é própria, conseguiremos calar os discursos que (re)produzem o capacitismo, os discursos patológicos, o ouvintismo, promovendo assim um olhar que contemple o diferente como

alguém dotado de individualidade, com formas únicas de se comunicar, ver e interpretar o mundo ao seu redor.

Portanto, a efetiva implementação do bilinguismo nas políticas educacionais para surdos não se limita a mudanças estruturais ou legais, mas exige uma transformação profunda nas mentalidades e práticas sociais. É fundamental que a escola, os educadores e a sociedade reconheçam a Libras não como um recurso secundário, mas como a base para a construção de conhecimento, identidade e autonomia dos sujeitos surdos.

Somente quando a diferença linguística for compreendida como riqueza, será possível romper as amarras do capacitismo, garantindo uma educação que não apenas inclua, mas também emancipe, tornado o bilinguismo não apenas uma metodologia pedagógica, mas também um verdadeiro ato político.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, K. R.; NETO, A. F. Ol. A fronteira cultural do ser surdo: Diferença e resistência em tempos modernos. **Raído**, Dourados, MS, v. 14, n. 34, jan./ abr. 2020.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

BRASIL, **Decreto nº 9.198, de 12 de dezembro de 1911**. Aprova o regulamento para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 dez. 1911. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9198-12-dezembro-1911-520039-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=E%20SUA%20ORGANIZA%C3%87%C3%83O-,Art.,instruc%C3%A7%C3%A3o%20literaria%20e%20ensino%20profissional>. Acesso em: 12 mar. 2025

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, 22 dez. 2005. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/566431#:~:text=REGULAMENTA%20A%20LEI%2010.436%2C%20DE,19%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202000>. Acesso em: 2 mar. 2025.

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, 3 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 16 mar. 2025.

DE PAULA, L. S. B. Cultura escolar, Cultura Surda e construção de identidades na escola. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 15, n. 3, p. 407-416, set./dez. 2019.

DÍAS, C. M. F. de O.; ROCHA, J. G. **Políticas Públicas que normatizam as práticas pedagógicas na educação de surdos.** Informativo Técnico-Científico do INES, Rio de Janeiro, n. 36, jul./dez. 2011.

FELIPE, T. A. Bilinguismo e educação bilíngue: questões teóricas e práticas pedagógicas. **Revista Fórum**, n. 25/26, 2007.

FERNANDES, S; MOREIRA, L C. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago. 2009.

GESSEN, A. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 47(1): 223-239, jan./jun. 2008.

LACERDA, C. B. F.. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Caderno CEDES** [online]. 1998, v. 19, n. 46. Acessado em 05 de julho de 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>. Acesso em: 12 mar. 2025.

LODI, A. C. B. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhitiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez, 2005.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, jan./mar. 2013.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

MACEDO, N. D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica:** guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1994.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

REIS, M. B. F.; MORAIS, I. Cr. Vi. Inclusão dos surdos no Brasil: do oralismo ao bilinguismo. **Revista UFG**, v. 20, 2020.

SCHLUNZEN, El. T. M.; DI BENEDETTO, L. S.; SANTOS, D. A. N. História das pessoas surdas: da exclusão à política educacional brasileira atual. **Acervo Digital UNESP**, v. 11, 2012.

SLOMSKI, V. G. **Educação Bilíngue para surdos**: concepções e implicações práticas. 2 ed. Curitiba: Juruá, 2012.

STROBEL, K. L. **Surdos**: Vestígios Culturais não Registrados na História. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, UFSC- Florianópolis, 2008.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

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

WIDELL, J. As fases históricas da cultura surda. **Revista GELES**- Grupo de Estudo sobre Linguagem Educação e Surdez n. 6- Ano 5 UFSC- Rio de Janeiro: Editora Babel, 1992.



A RELEVÂNCIA DA APLICABILIDADE DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) NA FORMAÇÃO MÉDICA

Larissa Rodrigues Carvalho¹

Raissa Samara Mota Cassemiro²

Franciele Leite³

Sheila Márcia de Araújo Fontenele Fortaleza⁴

INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua oficial para comunicação entre pessoas surdas ou com algum grau de deficiência auditiva e outrem, específica do Brasil, e tem como objetivo a interação desses indivíduos nas suas relações com a sociedade, o que promove a dignidade humana por meio da inclusão social e o acesso à informação (Mendes *et al.*, 2021). A educação bilíngue para surdos, com a utilização da Libras como língua de comunicação e da língua portuguesa como segunda língua, é uma tendência crescente. E as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), como softwares e aplicativos, providenciando a tradução automática de Libras para português e vice-versa, facilitou sua disseminação.

A legalidade do seu uso é legitimada pela Lei nº 10.436/2002, estabelecida pelo Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a referida lei, estabelecendo que a assistência à saúde das pessoas surdas deve ser conduzida

¹ Universidade Estadual do Ceará. E-mail: lari.carvalho@aluno.uece.br

² Universidade Estadual do Ceará. E-mail: raissa.mota@aluno.uece.br

³ Mestra em estudos da linguagem, Universidade Estadual do Ceará. E-mail: franciele.leite@uece.br

⁴ Universidade Estadual do Ceará. E-mail: sheila.marcia@uece.br

por profissionais de saúde treinados em Libras ou, na pior das hipóteses, por intérpretes. Portanto, é essencial que, para o atendimento ao cliente surdo no âmbito da saúde, seja pública ou privada, o uso dessa linguagem produzida pela própria comunidade de surdos brasileira promova uma comunicação mais eficaz e humanizada, e facilite a compreensão das orientações médicas e a troca de informações sobre o diagnóstico, tratamento e seu prognóstico, além de reconhecer a identidade e a competência cultural desse público.

Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) do curso de graduação em Medicina é importante enfatizar que há estabelecido uma formação com foco na humanização e inclusão no atendimento, com respeito à diversidade humana e à particularidade das pessoas, mediante a garantia do acesso à saúde e foco na responsabilidade social, garantindo um Sistema Único de Saúde (SUS) “de todos e para todos”.

Ademais, o profissional deve ser capaz de propagar uma comunicação por meio da linguagem verbal e não verbal conforme o que for necessário para o paciente, o que colabora para a obrigatoriedade de uma disciplina como Libras na matriz curricular desse curso. No entanto, o que se percebe, na prática, é uma fragilidade na inclusão dessa disciplina, com repercussão negativa tanto para o cuidado clínico do paciente surdo como também na formação profissional médica (Mendes *et al.*, 2021).

Nessa perspectiva, no curso de Medicina da Universidade Estadual do Ceará (MedUECE), foi elaborado um projeto de Iniciação Científica intitulado “A Adesão e o Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas Faculdades de Medicina de Fortaleza-Ce”, que buscou entender quais são os desafios para a aplicabilidade do ensino de Libras nos cursos de Medicina de Fortaleza. A motivação dos pesquisadores era conhecer a atual situação do ensino da Libras na graduação de Medicina, tendo em vista a hipótese de que o ensino-aprendizagem de Libras na formação do jovem médico deve ser insuficiente, apesar de extremamente relevante.

PROBLEMÁTICA E PROBLEMATIZAÇÃO

No Brasil, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 5% da população tem algum grau de deficiência auditiva, o que equivale a mais de 10 milhões de pessoas; sendo que, 2,7 milhões são surdos profundos,

e a maioria dessas pessoas não usa língua de sinais. Estima-se que, entre cada mil crianças nascidas no Brasil, 3 a 5 já nasçam com algum grau de deficiência auditiva, por conta de fatores genéticos.

Conforme a Organização Mundial de Saúde (OMS), 1,5 bilhão de pessoas têm algum grau de perda auditiva (surdez) hoje no mundo, estimando que 430 milhões de pessoas tenham perda auditiva moderada ou grave, com projeções de 900 milhões até 2050, devido ao envelhecimento populacional e à multimorbidade, além da polifarmácia e da poluição ambiental sonora.

É perceptível a importância de discutir essa temática nas escolas médicas e entender a urgência de efetivar os sistemas de saúde – públicos e privados, para atender as demandas especiais desse público-alvo (Oliveira *et al.*, 2021).

A perda auditiva pode afetar negativamente a qualidade de vida, a comunicação, o desempenho escolar e o emprego, levando à exclusão social dessas pessoas e ao acesso aos mesmos direitos e oportunidades que as ouvintes, principalmente na ambição da saúde. Os surdos, muitas vezes, deixam de procurar serviços de saúde devido à dificuldade na comunicação clínica com os profissionais da área, além da percepção de preconceito por parte da equipe de saúde e de outros usuários, impactando a promoção de saúde e a prevenção de doenças dos mesmos.

A surdez leve-moderada ainda pode manter a autonomia do paciente, especialmente aquele reabilitado, sobre seus autocuidados. Contudo, o surdo profundo sem domínio da Libras, quando procura o serviço de saúde, geralmente leva um acompanhante que, além de intérprete torna-se o protagonista daquela situação-problema, ferindo o sigilo médico e não contribuindo para uma relação médico-paciente eficaz.

Mazzu-Nascimento *et al.* (2020) realizaram um estudo abrangente, utilizando dados secundários do MEC, para mapear a formação em Libras oferecida aos profissionais de saúde nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, tanto públicas quanto privadas. A pesquisa analisou especificamente os cursos de Enfermagem, Fisioterapia, Psicologia, Farmácia, Biomedicina, Nutrição, Odontologia, Medicina, Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia, examinando os projetos pedagógicos e grades curriculares de cada formação. Os pesquisadores compararam a carga horária média dedicada ao ensino de Libras - quando oferecida como disciplina obrigatória ou optativa - com o parâmetro mínimo de 120 horas estabelecido pela rede estadual de ensino

de São Paulo para a qualificação de professores tradutores e intérpretes de Libras. Este estudo revelou importantes lacunas na preparação dos futuros profissionais de saúde para atender adequadamente a população surda.

Esse estudo localizaram 5.317 cursos e, destes, 2.293 (43,1%) ofereciam disciplina de Libras, sendo que a maioria (83,3%) como disciplina optativa; quanto à carga horária destinada à disciplina, 11,1% ofertavam-na em até 20 horas, 49,4% entre 21 e 40 horas, 29,9% entre 41 e 60 horas, 9,1% entre 61 e 80 horas, sendo que apenas 0,5% dos cursos destinavam mais que 80 horas para esse ensino. Em média, os cursos de graduação em IES públicas (N=217) dedicavam 53,1 horas ao ensino de Libras, enquanto os cursos de IES privadas (N=1860) dedicavam 45,8 horas, denotando a fragilidade na formação dos profissionais de saúde quanto ao ensino da Libras, o que reflete diretamente no cuidado integral à saúde dos surdos no Brasil.

Em maio de 2024, pela primeira vez na MedUECE, ofertou-se a oportunidade de ensino introdutório a Libras, em formato híbrido de disciplina optativa para alunos matriculados no S1 da T26 (02 créditos ou 34 horas) e como curso de extensão (40 horas) para alunos dos demais semestres até o estágio obrigatório, na modalidade de Ensino à Distância (EaD), através da plataforma da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A disciplina foi desenvolvida em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na plataforma Moodle, combinando quatro encontros síncronos para interação em tempo real entre alunos e professor com atividades assíncronas que incluíam leitura de textos e visualização colaborativa de vídeos, seguidos de discussões reflexivas em fóruns. O curso teve como objetivo apresentar aos futuros médicos os aspectos socioculturais, históricos, legais e linguísticos da comunidade surda, além de ensinar vocabulário básico e sinais introdutórios em Libras para comunicação essencial. O processo avaliativo, que incluiu tanto avaliações formativas quanto certificativas, incorporou elementos de gamificação e culminou com a produção de vídeos práticos pelos alunos, nos quais simulavam situações clínicas aplicando os conhecimentos adquiridos em Libras para iniciar diálogos e apresentações.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo científico de caráter exploratório, com abordagem qualitativa, cujo objetivo foi investigar a relevância da aplicabilidade do ensino de Libras na formação médica, buscando compreender como essa disciplina tem sido incorporada, percebida e utilizada no contexto acadêmico de IES público-privadas cearenses.

A escolha por uma pesquisa exploratória justifica-se pela escassez de estudos sistematizados sobre o tema na formação médica, especialmente no que tange à integração prática do conteúdo de Libras na atenção à saúde da população surda. Dessa forma, essa pesquisa visa levantar elementos iniciais que subsidiem futuras investigações mais aprofundadas.

Para viabilização do projeto de Iniciação Científica intitulado “A adesão e o Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas Faculdades de Medicina de Fortaleza-Ce”, foram aplicados formulários em formato digital, com conteúdo baseado na literatura científica referente ao ensino-aprendizagem de Libras na área da saúde, destacando a necessidade de sua aplicação e a relevância para a formação médica.

Inicialmente, desenhou-se um estudo piloto, demonstrado nesta produção como um recorte da população discente, composta por alunos da Disciplina optativa/ Curso de extensão em Libras na MedUECE, já explicitado anteriormente. O formulário utilizado continha ao todo 13 perguntas, sendo 11 de múltipla escolha obrigatórias, incluindo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e 2 perguntas abertas (em anexo). As coletas buscaram compreender as dificuldades e as sugestões quanto à relevância do ensino e da aplicabilidade da Libras na formação profissional do jovem médico.

Os dados qualitativos foram organizados por meio da técnica de análise temática, permitindo a categorização dos principais achados em eixos como: percepções sobre a importância da Libras na Medicina e desafios para a implementação curricular. A discussão dos resultados foi realizada com base na literatura científica atual sobre a inclusão dos pacientes surdos, acessibilidade em saúde e formação médica humanizada, para relacionar os achados com os referenciais teóricos e evidências disponíveis.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma pesquisa objetivou refletir sobre a importância do ensino da Libras na formação médica e os impactos na comunicação com pacientes surdos, quando não ofertado essa disciplina durante o curso. A análise observou que a maioria dos estudantes de Medicina não possuía habilidades suficientes para se comunicar com pessoas surdas. Essa realidade não é restrita ao ambiente local, mas representa um desafio de escala global, conforme já relatado em diversas pesquisas que avaliaram a percepção tanto de médicos quanto de pacientes surdos.

Dessa forma, com o intuito de minimizar esse déficit, países como França, Estados Unidos, Inglaterra, Espanha e Japão têm adotado estratégias como o acesso remoto a intérpretes de línguas de sinais. Embora essa medida contribua para melhorar a comunicação, ela apresenta limitações importantes, como a ausência de contato direto, possíveis falhas na interpretação das demandas do paciente e a baixa eficácia em situações emergenciais. Esses aspectos reforçam ainda mais a necessidade de que os profissionais de saúde saibam conduzir a comunicação clínica em Libras (Oliveira *et al.*, 2022).

A falta de atendimento em Libras na área da saúde tem sido um problema recorrente no Brasil, o que evidencia a necessidade crescente de profissionais qualificados para o atendimento de pacientes surdos. Estes, frequentemente, enfrentam não apenas a exclusão, mas também um atendimento precário em termos de comunicação, mesmo estando amparados pela Lei nº 12.319, que garante a presença de um tradutor intérprete de Libras em ambientes da saúde.

Contudo, essa medida se mostra insuficiente quando se considera o princípio da dignidade da pessoa humana. A presença do intérprete, por si só, não substitui a importância da comunicação direta entre médico e paciente, sobretudo em contextos de urgência, sensibilidade emocional ou confidencialidade (Pasian; Rocha, 2022).

A Libras, enquanto língua própria da comunidade surda, constitui ferramenta fundamental de interação social, promovendo a inclusão e garantindo o acesso a direitos básicos, como o atendimento à saúde. Ao reconhecer a Libras como meio legítimo de comunicação, reforça-se a necessidade de sua presença no ambiente acadêmico médico, como forma

de assegurar não apenas a acessibilidade, mas também a efetivação do princípio constitucional da dignidade da pessoa humana.

A pesquisa de campo realizada junto aos estudantes da MedUECE revelou dados significativos. De todos os alunos matriculados, houve apenas 20 respondentes. Quando questionados sobre se conheciam algum médico que soubesse Libras, 18 estudantes (90%) responderam negativamente, enquanto apenas 2 (10%) afirmaram conhecer. Esse resultado evidencia a escassez de profissionais de saúde habilitados para se comunicar com pacientes surdos, o que pode impactar diretamente na qualidade do atendimento prestado a essa população.

Questionados, por meio de pergunta aberta, sobre como agiriam, caso estivessem na posição de médico e o paciente tentasse se comunicar por Libras, os estudantes relataram estratégias variadas, como gesticular, buscar intérpretes, utilizar aplicativos de tradução e recorrer ao conhecimento básico da língua. As respostas revelaram tanto o esforço individual dos alunos em tentar contornar a barreira linguística, quanto a limitação estrutural de uma formação ainda inicial nesse aspecto.

Além disso, todos os entrevistados dessa amostra (100%) afirmaram considerar o conhecimento da Libras importante para a carreira médica, justificando sua resposta com base na valorização da comunicação entre médico e paciente, na promoção da acessibilidade e no compromisso com a inclusão. Essa unanimidade aponta para uma consciência crescente sobre a importância de incorporar a Libras na formação médica, ainda que essa temática permaneça pouco contemplada dentro do currículo formal.

Entretanto, mesmo com o reconhecimento da relevância da disciplina, poucos estudantes de fato cursaram Libras. Entre os que tiveram essa oportunidade, a percepção predominante foi desfavorável quanto à qualidade do ensino. Esse dado aponta para a necessidade de implementar métodos pedagógicos inovadores que estimulem práticas críticas e reflexivas, baseadas em Metodologias Ativas de Ensino-aprendizagem (MAEA), além das TDIC, visto que os estudantes que cursaram ou vivenciaram algum aprendizado de Libras não firmaram uma base sólida para conversas.

Estratégias como a aprendizagem baseada em problemas (ABP) e simulações clínicas com pacientes surdos podem ser citadas como alternativas

eficazes para promover maior sensibilização, motivação e envolvimento, além de qualificar a formação prática dos futuros médicos.

Nesse contexto, estudos demonstram que, apesar de mais de 90% dos médicos atuantes no SUS já possuírem experiência no atendimento a pacientes surdos e a maioria reconhecer a importância do conhecimento de Libras para a prática profissional, apenas um número mínimo demonstrou domínio básico da língua.

A insegurança e o desconforto relatados por esses profissionais evidenciam o impacto da ausência de preparo adequado durante a formação. Dessa forma, torna-se imprescindível a inclusão efetiva e qualificada da Libras na graduação em Medicina, com abordagens que vão além do conteúdo técnico, integrando a formação humanística e voltada à equidade no cuidado em saúde (Silva *et al.*, 2022).

Ademais, reforça-se a ideia de que a formação médica não pode desconsiderar as demandas específicas das populações, principalmente aquelas que enfrentam barreiras comunicacionais. Embora a grande maioria dos estudantes de Medicina reconheça a importância da Libras na formação acadêmica, com 95,8% dos participantes considerando-a essencial no currículo médico, a oferta da disciplina ainda é considerada insatisfatória.

Pesquisa conduzida com estudantes de Medicina em Salvador evidenciou que 82,9% dos participantes não possuem domínio de Libras para comunicação básica. Apesar de reconhecerem a importância da disciplina, a maioria não a cursou, seja por seu caráter optativo na grade curricular, seja por limitações de tempo. Essa realidade é agravada pela ausência de parâmetros nacionais que definam com clareza a carga horária mínima e os objetivos de aprendizagem para o ensino de Libras nos cursos médicos. Como consequência, observa-se uma formação linguística superficial e marginalizada no currículo, que acaba sendo negligenciada pelos próprios discentes. Tal cenário revela uma lacuna preocupante na preparação dos futuros médicos, comprometendo o desenvolvimento de competências essenciais para uma prática médica verdadeiramente humanizada e inclusiva, capaz de responder às demandas de uma sociedade marcada pela diversidade cultural e linguística (Mazzu-Nascimento *et al.*, 2020).

Outro ponto relevante refere-se à formação dos profissionais responsáveis pelo ensino de Libras nos cursos de Medicina. Embora possuam certificação

de proficiência na língua, esses profissionais nem sempre têm o preparo pedagógico necessário para ensinar a disciplina no contexto da saúde, o que exige uma reflexão sobre as estratégias de ensino e aprendizagem adotadas. Soma-se a isso, o fato de muitos estudantes não cursarem Libras, o que reforça a necessidade de diretrizes mais claras e de uma maior valorização da comunicação com a população surda (Mazzu-Nascimento *et al.*, 2020).

Portanto, é urgente repensar a maneira como os futuros médicos são preparados para lidar com essas barreiras comunicacionais, incluindo também os aspectos linguísticos e culturais da comunidade surda, com impacto direto na qualidade do cuidado prestado

Identificou-se que, além das fragilidades estruturais do ensino da Libras, ainda há certa falta de envolvimento discente com a temática. Muitos estudantes da MedUECE não cursaram a disciplina ou por ser optativa ou no formato de curso de extensão, ou ter sido oferecida em EaD, ou simplesmente por desconhecerem sua existência, já que ela entrou há pouco tempo na matriz curricular. Esse comportamento revela uma priorização de disciplinas com conhecimentos mais científicos em detrimento de formações que tratam da humanização e da inclusão no cuidado em saúde.

Diante disso, é preciso ressaltar que a atuação médica não se resume apenas ao domínio técnico, mas exige preparo para lidar com a diversidade humana, incluindo, essencialmente, a população surda. Experiências educacionais que propõem a imersão dos estudantes em realidades socioculturais específicas têm se mostrado eficazes para ampliar a consciência sobre as necessidades de grupos historicamente marginalizados e promover uma formação mais sensível e equitativa (Narayan *et al.*, 2023).

Por fim, seguem relatos de dois alunos da MedUECE sobre a experiência pioneira de cursaram, respectivamente, a Disciplina optativa e o Curso de extensão em Libras:

- “Acho que a Disciplina de Libras foi importante não só para o conhecimento da língua, mas também para o estímulo à aprendizagem dela. É essencial na formação médica, pois será possível que os profissionais atendam diversos públicos, melhorando a acessibilidade aos serviços de saúde. Na minha experiência, após a disciplina, participei de uma ação na Associação dos Surdos do Ceará e pude aferir os sinais vitais deles e me comunicar melhor com eles, mesmo que brevemente.

Ganhei até um sinal positivo de um deles” (A. L. A. B, aluna do S1 MedUECE).

- “O Curso de extensão em Libras foi essencial não apenas para a aquisição de conhecimentos básicos da língua, mas também para o desenvolvimento da sensibilidade necessária à promoção de um atendimento mais acessível e inclusivo. Considero a inserção dessa disciplina na formação médica de extrema importância, tendo em vista a diversidade de públicos que os profissionais da saúde irão atender ao longo da carreira. Após sua conclusão, tive a oportunidade de atender um paciente com deficiência auditiva na Unidade de Pronto Atendimento (UPA). Embora estivesse acompanhado por intérprete, optei por me arriscar a utilizar a comunicação em Libras, o que permitiu estabelecer um vínculo melhor com o paciente e compreender suas necessidades, proporcionando um atendimento mais acolhedor e humanizado” (G. P. A. N, aluno do S7 MedUECE).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dante do exposto, é imprescindível reconhecer que a saúde, enquanto direito universal, demanda profissionais preparados não apenas tecnicamente, mas também sensíveis às múltiplas realidades sociais e linguísticas da população. No contexto da educação médica, isso significa incorporar, de maneira estruturada e significativa, práticas formativas que promovam equidade no cuidado, com ênfase na comunicação inclusiva. A ausência de preparo para lidar com a comunidade surda evidencia lacunas que vão além do conteúdo curricular, revelando a urgência de uma transformação no paradigma educacional que valorize o acolhimento e a escuta ativa.

Portanto, a formação médica deve ir além dos limites técnicos e científicos, abrangendo a complexidade das relações humanas e a pluralidade das experiências de vida. A comunicação é um pilar essencial nesse processo, e negligenciar a capacitação dos futuros médicos para se comunicarem com pacientes surdos é perpetuar desigualdades históricas e comprometer a qualidade da atenção em saúde.

Este estudo revelou um cenário preocupante. Apesar do reconhecimento da importância da Libras por parte dos estudantes de Medicina, sua presença

na matriz curricular ainda é frágil, mesmo sendo preconizada pelas DCN's, frequentemente restrita ao caráter optativo e desprovida de estratégias pedagógicas eficazes. O resultado é uma formação que pouco prepara o profissional para atender, com equidade, uma parcela significativa e crescente da população.

A presença de intérpretes, embora relevante, não substitui a necessidade de uma comunicação direta, empática e humanizada entre médico e paciente. É nesse ponto que o conhecimento da Libras deixa de ser um diferencial e passa a ser um compromisso ético com a inclusão e com os princípios do SUS e da dignidade humana.

Apesar dos avanços e do crescente reconhecimento da importância da inclusão comunicacional na saúde, ainda é evidente a escassez de estudos que abordem de forma aprofundada a interface entre a formação médica e o ensino da Libras. Essa lacuna na produção científica compromete a formulação de políticas educacionais mais efetivas e impede a construção de estratégias pedagógicas baseadas em evidências.

Por isso, torna-se urgente ampliar a investigação sobre a efetividade das MAEA/TDIC na disciplina e nos cursos de Libras e os impactos da formação linguística na prática clínica dos jovens médicos. Dessa forma, investir em pesquisas nessa área não é apenas necessário, mas um passo essencial para fortalecer a formação ética, inclusiva e alinhada aos princípios do SUS e da dignidade humana.

Para além disso, segue algumas recomendações para incorporação cada vez maior do ensino-aprendizagem em Libras, tornando-o mais significativo.

- Ampliação da Carga Horária e inseri-la nas disciplinas sociais ou da comunicação;
- Continuidade da Formação, integrando-as durante os semestres;
- Uso de Práticas Simuladas e outras MAEA;
- Parcerias com a Comunidade Surda, enquanto facilitadores;
- Incentivo ao Uso da Libras nos campos de práticas;
- Envolver outras ambientes acadêmicas – gestores, docentes e técnico-administrativos.

REFERÊNCIAS

- FREITAS JÚNIOR, R. A. DE O. *et al.* Inclusion of health care for people with disabilities in Brazilian undergraduate medical education. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, n. 3, p. e156, 2021.
- LEVINO, D. de A. *et al.* Libras na graduação médica: o despertar para uma nova língua. **Revista Brasileira De Educação Médica**, 37(2), 291–297.
- MENDES, V. C. *et al.* A importância da Libras na formação médica. Pensar Acadêmico, **Manhuaçu**, v. 19, n 2, p. 329- 345, 2021.
- MAZZU-NASCIMENTO, T. *et al.* Fragilidade na formação dos profissionais de saúde quanto à Língua Brasileira de Sinais: reflexo na atenção à saúde dos surdos. **Audiology – Communication Research**, São Paulo, v. 25, e2361, 2020.
- NARAYAN, N. *et al.* Deaf Health Pathway – immersing medical students in the cultural and language aspects of deaf health. **Medical Science Educator**, v. 33, n. 1, p. 11–13, 2023.
- OLIVEIRA, A. S. R. *et al.* Ensino da Língua Brasileira de Sinais durante a graduação em Medicina: a percepção dos futuros médicos. **Audiology – Communication Research**, São Paulo, v. 27, e2634, 2022.
- GOMES, L. F. *et al.* Conhecimento de Libras pelos Médicos do Distrito Federal e Atendimento ao Paciente Surdo. **Revista Brasileira de Educação Médica, Brasília**, v. 41, n. 4, p. 551–556, 2017.
- PASIAN, M. S.; ROCHA, L. R. M. 20 anos do reconhecimento da Libras: o que aconteceu na educação das pessoas surdas? **SciELO Preprints**, [S. l.], 18 jul. 2022.

ANEXO

Google forms sobre “Relevância da Aplicabilidade da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na Formação Médica”

1. Você é de instituição pública ou particular?
2. Você possui algum conhecimento na Língua Brasileira de Sinais?
3. Você conhece algum aplicativo para se comunicar com surdos?
4. A sua faculdade possui oferta de Libras na matriz curricular?
5. Se o seu curso não oferece Libras, você já sentiu falta dessa disciplina na matriz curricular? (Caso o seu curso ofereça, deixe essa pergunta em branco)
6. Você considera Libras importante para sua formação acadêmica?
7. Como você gostaria que o ensino de Libras fosse ofertado no seu curso?
8. Você acha que o conhecimento em Libras seria importante para sua carreira profissional? Se sim, por quê? Se não, por quê?
9. Caso você estivesse na posição de médico e o seu paciente tentasse se comunicar por Libras, como você iria se comportar?



METODOLOGIAS DE ENSINO DA LÍNGUA UCRANIANA DE SINAIS APLICADAS À LIBRAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

João Marcos Brandet¹

Soliane Moreira²

INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios no processo de ensino e aprendizagem é o uso de metodologias atrativas e ativas no contexto da educação infantil. A educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da personalidade e da atitude da criança perante a vida. Por isso, é imperativo oferecer educação de qualidade nos primeiros anos, a fim de construir uma vida saudável e produtiva para todas as crianças (Mendes; Cardoso, 2020; Silva, Monteiro; Rodrigues, 2017).

Do ponto de vista pedagógico, uma das dificuldades da educação infantil é a aplicação de metodologias de ensino que realmente sejam efetivas. Uma das disciplinas que apresenta este desafio é o ensino de Libras. Ensinar não é um processo fácil. A cada ano, os professores se encontram com alunos que têm várias experiências, maturidades e habilidades juntos em uma sala

¹ Docente, Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná; Bolsista, Instituto Nacional de Educação de Surdos; Membro-Doutor, Academia Ucraniana de Especialidades Pediátricas. Londrina/Paraná/Brasil. E-mail: jmbrandet@edu.unifil.br

² Docente, Universidade Estadual do Centro Oeste. Guarapuava/Paraná/Brasil. E-mail: solimatematica@gmail.com

de aula. Os alunos trazem consigo uma infinidade de conhecimentos que variam formidavelmente (Gonçalves; Silva, 2022; Mendes; Cardoso, 2020).

A realização deste trabalho justifica-se pela carência de informações e estudos sobre o uso de aprendizagem ativa e atrativa no contexto de letramento da educação infantil surda. Para resolver tais desafios, na Ucrânia, diversos estudiosos - como Kulbida, Adamyuk, Drobot e Zborovska - tem pesquisado e abordadas metodologias efetivas para o ensino da Língua Ucraniana de Sinais no contexto da educação infantil.

PRINCIPAIS TÓPICOS DA LÍNGUA UCRANIANA DE SINAIS

A Língua de Sinais Ucraniana constitui o principal meio de comunicação da comunidade surda da Ucrânia, integrando a família linguística das línguas de sinais de origem francesa. O reconhecimento internacional desta língua experimentou um crescimento significativo em 2014 com o lançamento do aclamado filme ucraniano “The Tribe” (Plemya), obra cinematográfica notável por utilizar exclusivamente a Língua de Sinais Ucraniana em todas as interações dialógicas, sem qualquer recurso à fala ou legendas convencionais (Davydov; Lozynska, 2017a, 2017b; Klymenko, 2020). Esta produção artística inovadora não apenas projetou a UKSL no cenário global, como também despertou um novo interesse acadêmico e social pelas particularidades linguísticas e culturais da comunidade surda ucraniana.

O ensino da Língua de Sinais Ucraniana para alunos surdos começou no início de 1800, quando várias filiais da Escola de Viena para Surdos foram abertas na Ucrânia. Em 1805, foi aberto o Instituto para Surdos em Volyn. No ano de 1830, foi inaugurada a Escola Halychyna para Surdos em Lviv e, em 1843, a Escola para Surdos em Odesa (Kulbida, 2004; Fradkina, 2001; Kulbida, 2008).

Ao longo dos anos, os estudos sobre a Língua Ucraniana de Sinais foi se intensificando até 2006 onde foi necessária a criação de um ambiente exclusivo para isso. De 2006 a 2016, o órgão que publicava livros didáticos e artigos de pesquisa e regulava os métodos de ensino da língua ucraniana de sinais era o Laboratório de Língua de Sinais do Instituto de Educação Especial da Academia Nacional de Ciências da Educação da Ucrânia. Em 2016, houve uma reformulação de tal laboratório, e a partir desta data, o órgão responsável por estudar, regular e publicar temáticas sobre a Língua Ucraniana de Sinais é o Departamento

de Língua de Sinais do Instituto de Educação Especial da Academia Nacional de Ciências da Educação da Ucrânia (Klymenko, 2020).

A língua de sinais ucraniana usa um alfabeto manual de uma mão, ou ortografia com os dedos, baseado no alfabeto usado na Antiga Língua de Sinais Francesa, mas adaptado para soletrar palavras da língua ucraniana. Conhecido como o alfabeto manual ucraniano, é composto por 33 sinais que utilizam as 23 formas de mão da Língua Ucraniana de Sinais. Alguns desses sinais, portanto, compartilham formas de mãos; por exemplo, os sinais para Г e І usam a mesma forma de mão, mas em um o polegar está parado, enquanto no outro ele se move para cima e para baixo (Kulbida, 2004; Fradkina, 2001; Kulbida, 2008).

Figura 1: Alfabeto manual ucraniano



Fonte: Bondarenko, 2023.

Do ponto de vista linguístico, os indicadores de substantivos são sinalizados realizando o movimento duas vezes e está antes de um verbo ou de um adjetivo. Os substantivos na língua ucraniana de sinais apresentam variações nos casos singular e plural. O adjetivo na língua ucraniana de sinais é variável quando expressa a qualidade do sinal (exemplo: escuro - opaco). O adjetivo possessivo tem um sinal de pertencimento. É possível encontrar

adjetivo emparelhado com um substantivo. O adjetivo na língua ucraniana de sinais tem a capacidade de se fundir com um substantivo. Isso significa que adjetivo e substantivo dependem um do outro.

A língua ucraniana de sinais apresenta um sistema gramatical complexo em que os numerais se combinam com pronomes e substantivos seguindo regras específicas de articulação espacial. Os verbos nesta língua sofrem variações morfológicas que expressam diferentes nuances de significado, modificando-se conforme o aspecto verbal (indicando conclusão ou incompletude da ação), o tempo (passado, presente ou futuro), o número (singular ou plural) e a direcionalidade (relação espacial entre sujeito e objeto, como nos casos “ajudar a mãe” versus “ajudar a si mesmo”). Essas características gramaticais demonstram como a Língua de Sinais Ucraniana organiza suas estruturas sintáticas de maneira visual-espacial, distinta das línguas orais, mas igualmente complexa e sistemática (Kulbida, 2004, 2008; Fradkina, 2001).

MÉTODOS

Uma revisão de literatura discute informações publicadas em uma área específica e, às vezes, informações em uma área específica dentro de um determinado período de tempo (Jahan *et al.*, 2016). As revisões de literatura fornecem um guia prático para um tópico específico. As revisões de literatura também fornecem uma base sólida para a investigação de questões importantes para as áreas do conhecimento (Jahan *et al.*, 2016).

O percurso metodológico deste estudo foi composto pelas seguintes etapas: estabelecimento da questão norteadora: busca da literatura; coleta de dados; análise crítica dos estudos incluídos e discussão dos resultados.

Para nortear esta pesquisa qualitativa bibliográfica foi estabelecida a seguinte pergunta: “Quais metodologias ativas e atrativas podemos usar para o ensino e aprendizado da Libras no contexto da educação infantil utilizando métodos educacionais da Língua Ucraniana de Sinais?”. Para responder à pergunta, a metodologia desta monografia consistiu na realização de um estudo por meio de busca em bibliografia utilizando as palavras-chave “Metodologia Ativa”, “Ensino”, “Língua de Sinais”, “Educação Infantil”, bem como seus homônimos em ucraniano.

A busca também foi realizada utilizando os operadores booleanos “E” e “OU”, obtendo-se um maior número de referências bibliográficas. Foram utilizadas as seguintes bases de dados: SciELO, Google Acadêmico, Portal do Ministério da Educação e Ciência da Ucrânia e Portal da Academia Nacional de Ciências Pedagógicas da Ucrânia.

Os critérios de inclusão para seleção dos artigos foram: artigos publicados em língua portuguesa ou ucraniana, do tipo Intervenções de Casos (Estudo de Caso, Séries de Casos) ou Revisões de Literatura. Foram excluídos artigos com outros delineamentos.

Os estudos do tipo Intervenções de Casos consistem em discutir e analisar quais as estratégias que funcionam melhor para aperfeiçoar os resultados e fazer a diferença naquilo que é mais importante para os cidadãos. Tais estudos buscam analisar as relações de causa e efeito bem como a efetividade de tal estratégia no contexto educacional selecionado (Jahan *et al.*, 2016).

Os estudos do tipo Revisões de Literatura fornecem uma visão geral escrita dos principais artigos científicos e outras fontes sobre um tópico selecionado. Tais estudos buscam obter uma compreensão das pesquisas e debates existentes relevantes para um determinado tópico ou área de estudo. É uma forma de pesquisa que revisa, critica e sintetiza a literatura representativa sobre um tema de forma integrada, de modo que novos arcabouços e perspectivas sobre o tema sejam gerados. Ao utilizar tais literaturas como objeto de pesquisa e discussões, pode-se estabelecer quais teorias já existem, as relações entre elas, até que ponto as teorias existentes foram investigadas bem como desenvolver novas hipóteses a serem testadas (Jahan *et al.*, 2016).

Os artigos que atenderam aos critérios de inclusão foram selecionados pela simples leitura do título, sendo descartados aqueles evidentemente não relacionados ao tema e os duplicados. Para os potencialmente elegíveis, foram avaliados os resumos como uma segunda etapa de seleção quanto à elegibilidade. Após a leitura dos resumos, foram excluídos os artigos que não corresponderam ao tema e ao delineamento da pesquisa. 25 artigos foram obtidos, sendo 11 estudos brasileiros e 14 estudos ucranianos. Em virtude dos critérios de inclusão e exclusão deste trabalho, 9 estudos foram analisados neste capítulo, sendo 4 estudos brasileiros e 5 estudos ucranianos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No contexto do letramento e das estratégias de ensino na educação infantil, o uso de tecnologias educacionais tem sido aplicado no ambiente acadêmico. A tecnologia educacional fornece orientação adequada para tornar o processo de ensino e aprendizagem eficaz, como estabelecer metas de ensino, examinar o comportamento inicial dos alunos, selecionar e organizar currículos apropriados, métodos e estratégias de ensino apropriados e materiais de apoio (Galvão; García; Felipe, 2020; Nascimento *et al.*, 2021). Sobre tal temática, este capítulo analisou dois estudos que abordaram o uso da tecnologia no contexto do ensino da Libras na educação infantil.

As pesquisadoras Galvão, García e Felipe (2020) criaram a metodologia CAJEDUS (CriAção de Jogos para a EDUcação de crianças Surdas) para apoiar o processo de concepção de jogos educativos para crianças Surdas de 4 e 5 anos com base nos objetivos da Educação Bilíngue (Galvão; García; Felipe, 2020).

O estudo de Galvão e seus colaboradores tem um caráter educacional com ênfase em dois públicos: a) o aluno surdo, considerado protagonista durante o processo de ensino e aprendizagem e, b) nos desenvolvedores de jogos visando que tais profissionais sejam estimulados a auxiliar na construção de jogos educativos para crianças surdas de 4 e 5 anos, sob o contexto da Educação Infantil Bilíngue (Galvão; García; Felipe, 2020).

O pesquisador Nascimento e seus colaboradores (2021) também desenvolveram um estudo na área da tecnologia educacional. Neste estudo, os autores apresentaram um jogo desenvolvido para dispositivos móveis como smartphones e tablets, dentro da perspectiva do *m-learning*, com o intuito de auxiliar as crianças surdas e os professores no processo de letramento e aprendizado de Libras e Português em Pernambuco (Nascimento *et al.*, 2021).

Este capítulo analisou também duas pesquisas de conclusão de curso sobre o ensino da Libras no contexto da educação infantil. A pesquisadora Sabrina Pereira (2011) desenvolveu um estudo descritivo seguindo a metodologia de pesquisa qualitativa, para o levantamento na literatura de como ocorre à aprendizagem da língua portuguesa pelos alunos surdos. Tal estudo resultou em um DVD com a gravação de vídeos com a tradução do livro “O Penuginha” em Libras e a narração do livro em português (Basso, 2011).

Sobre este tema, a pesquisadora Jéssica Xavier de Carvalho desenvolveu um trabalho com o objetivo de promover a inclusão social da comunidade surda

utilizando a estratégia de oferecer um material de apoio para o ensino em Libras na Educação infantil de crianças não-Surdas. Tal trabalho consistiu na confecção de *flashcards* de apoio ao ensino de Libras e português para educação infantil regular (Carvalho, 2020).

Os parágrafos anteriores descreveram os estudos analisados neste capítulo com relação ao ensino da Língua Brasileira de Sinais. Além do material em Língua Portuguesa, este capítulo, conforme a metodologia proposta, analisou materiais em Língua Ucraniana para o ensino da Língua Ucraniana de Sinais.

Kulbida e seus colaboradores (2011) desenvolveram uma pesquisa em parceria com o Laboratório de Língua de Sinais da Academia Nacional de Ciências da Ucrânia e da Sociedade Ucraniana de Surdos. Esta pesquisa, de caráter qualitativo, analisou por meio de entrevistas aos pais e professores, que o aspecto principal no ensino da Língua de Sinais não está localizado somente na escola. A família faz parte do processo de ensino e aprendizagem da Língua de Sinais. Sendo assim, mediante o resultado da pesquisa, os autores decidiram produzir um livro intitulado “Língua Ucraniana de Sinais para os pais” (Kulbida *et al.*, 2011). Os parâmetros da Língua Ucraniana de Sinais bem como fotos de cada sinal e jogos sobre cada tópico fazem com que os indivíduos possam ser incentivados a aprender e a aplicar a Língua Ucraniana de Sinais.

Figura 2: Capa do livro “Língua Ucraniana de Sinais para os pais”



Fonte: Kulbida *et al.*, 2011.

Kulbida (2020) investigou o ensino da Língua Ucraniana de Sinais através de uma abordagem qualitativa, desenvolvendo materiais didáticos lúdicos

que integram desenhos e atividades artísticas interdisciplinares para o ensino gramatical. A pesquisa analisou detalhadamente o processo de aprendizagem, desde o enriquecimento cognitivo - onde se constrói a compreensão frasal - até a atividade reprodutiva, que solidifica os padrões sintáticos, passando pela fase criativa de elaboração teórica e culminando na aplicação prática em contextos comunicativos. O estudo incluiu não apenas avaliações formativas, mas também validações externas realizadas por especialistas acadêmicos e membros da comunidade surda, garantindo a relevância e eficácia da proposta metodológica (Kulbida, 2020).

Figura 3: Primeiro exemplo de atividade para o ensino da gramática



Fonte: Kulbida, 2020.

Além dos estudos descritos anteriormente, uma pesquisa desenvolvida por Adamyuk (2010) valorizou a interdisciplinaridade entre teatro, música e língua ucraniana de sinais. Neste estudo, o aluno aprende a língua ucraniana de sinais por meio da prática de teatro e música.

Figura 4: Preparação teatral para a interação com alunos surdos



Fonte: Adamyuk, 2010.

A pesquisa de Drobot e Zborovska (2023) resultou na produção de um material didático para ser usado em aulas interdisciplinares em que o aluno aprende fazendo e construindo ideias conforme recomendações em cada tópico do livro. Durante as aulas de ciências, por exemplo, o aluno aprenderá os sinais referentes às frutas, legumes e verduras por meio de atividades culinárias e teatrais. A sala de aula invertida também é um modelo sugerido onde o aluno aprende sinais em casa com ajuda dos familiares e professores e os compartilha com os demais colegas em ambiente escolar (Drobot; Zborovska, 2023).

Em 2013, Drobot analisou diversas escolas do território ucraniano e percebeu que a aprendizagem baseada em problemas ou em projetos pode ser útil no processo de ensino e aprendizagem em escolas com crianças surdas. Sendo assim, a proposição de desafios é uma aliada ao processo de ensino (Drobot, 2013). Como resultado da pesquisa, Drobot (2013) publicou um livro intitulado “Língua de sinais ucraniana: Guia de estudo para a 1^a série preparatória de uma escola para crianças com surdez e deficiência auditiva.” Tal livro é um dos materiais didáticos usados atualmente pelas escolas ucranianas (Drobot, 2013).

A busca pela interdisciplinaridade, entre Língua de Sinais e outras disciplinas observada por este capítulo, nos estudos ucranianos, demonstra ser uma metodologia atrativa de ensino conforme a literatura científica atualizada.

Entre as pesquisas analisadas neste capítulo, apenas o estudo de Adamyuk (2010) abordou especificamente as características das línguas de modalidade gestual-visual, enfatizando os elementos visão e movimento. A pesquisa demonstrou que o aprendizado da Língua Ucraniana de Sinais ocorre de forma mais efetiva através de práticas teatrais e musicais, sendo o movimento a base fundamental para criar um ambiente de aprendizagem adequado para línguas de sinais.

Diversos argumentos corroboram o papel central do movimento na estruturação fonológica das línguas de sinais, funcionando como um núcleo análogo à sílaba nas línguas orais. Primeiramente, observa-se que letras ou numerais produzidos sem movimento frequentemente recebem um movimento epentético em algumas línguas de sinais quando utilizados como palavras independentes (Brentari, 1990; Jantunen, 2007; Geraci, 2009; Brentari, 2019; Brentari *et al.*, 2018). Segundo Brentari (1990), assim como ocorre a inserção de vogais epentéticas para garantir a formação adequada

de sílabas nas línguas orais, o movimento é inserido nas línguas de sinais para assegurar a correta estruturação sílabica.

Além disso, a repetição rítmica de movimentos em bebês surdos surge em estágios equivalentes ao balbucio vocal em crianças ouvintes (Pettito; Marentette, 1991), reforçando a importância do movimento no desenvolvimento linguístico. Por fim, modificações morfológicas nos sinais frequentemente dependem diretamente de suas propriedades de movimento (Jantunen, 2007; Geraci, 2009; Brentari, 2019; Brentari *et al.*, 2018), evidenciando seu papel estruturante na gramática das línguas de sinais.

Existe um consenso de que o movimento desempenha um papel fundamental na estrutura silábica no que diz respeito à sua semelhança funcional com as vogais e com os núcleos silábicos, bem como na estrutura prosódica de ordem superior - por exemplo, o fenômeno do alongamento final da frase em períodos com diferentes tipos de entonação. Mas alguns modelos tentaram evitar representar o movimento como um parâmetro principal e, em vez disso, derivaram o movimento das localizações e orientações do início e do fim da sílaba, com algumas características adicionais de forma e repetição (Uyechi, 1995; Channon, 2002; Channon; van der Hulst, 2011).

Sendo assim, o movimento desempenha um papel particularmente importante na língua de sinais porque transmite o contraste entre fonemas, formas e palavras (Buchsbaum *et al.*, 2005). Portanto, sugere-se de que o movimento, por meio do teatro e música, pode ser aplicado como um recurso de aprendizagem na língua de sinais.

Conforme as metodologias dos estudos ucranianos, o ensino da Libras também pode ser feito utilizando recursos interdisciplinares. O estudo de Freitas e Araújo (2020) apresentou propostas de tarefas envolvendo Libras e meio ambiente. É necessária a realização de mais estudos brasileiros sobre tal temática fazendo com que a validade e a aplicabilidade de elementos interdisciplinares resultem em efeitos benéficos para o ensino aprendizagem da Libras em contexto educacional brasileiro (Freitas; Araújo, 2020).

Os estudos ucranianos também demonstraram a importância da participação ativa do aluno no processo de construção de conhecimento na língua de sinais. No Brasil, dois estudos abordaram temáticas sobre a participação ativa de membros da comunidade surda no teatro e Libras visando aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem da língua de sinais (Resende,

2019; Vieira; Melo, 2022). Diferentemente dos estudos ucranianos, estes estudos brasileiros não pesquisaram as interações pedagógicas da participação ativa de surdos no contexto da educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos caminhos para o fortalecimento da identidade surda é o ensino de Libras na educação infantil. O ensino de Libras na educação infantil é um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa.

Uma das formas de ensinar a Libras é o uso da criatividade e a curiosidade. As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Conforme os estudos ucranianos e brasileiros analisados neste trabalho, as metodologias ativas seriam um caminho para melhorar e aperfeiçoar o processo de ensino aprendizagem na educação infantil.

Esta pesquisa mostra que os estudos ucranianos apresentam uma palavra em comum aos estudos brasileiros: interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade continua sendo uma ferramenta de união entre as disciplinas visando um bem comum: aprendizagem do aluno. Ao considerar a aprendizagem (e o ensino) interdisciplinar, os docentes e alunos trabalham além das fronteiras do conhecimento e criam novos conhecimentos a partir de várias fontes.

Este estudo aponta para a ampliação dos recursos pedagógicos para a alfabetização e letramento das crianças surdas por meio de atividades que representem e apresentem a língua de sinais por meio da visão e do movimento, como fez o pesquisador Adamyuk (2010). Uma língua gestual-visual é dinâmica e o processo de ensino aprendizagem para tais línguas necessita de metodologias ativas, interdisciplinares e contextualizadas aos aspectos fonológicos da língua de sinais.

Com base neste caráter interdisciplinar, os estudos ucranianos podem ser referências para a construção de novos estudos e modelos de aprendizagem no contexto educacional brasileiro. Conclui-se que as metodologias de ensino da Língua Ucraniana de Sinais podem ser aplicadas no ensino da Língua Brasileira de Sinais, sendo necessária a realização de mais estudos brasileiros

sobre tal temática, fazendo com que a validade e a aplicabilidade de elementos interdisciplinares, resultem em efeitos benéficos para o ensino aprendizagem da Libras em contexto educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

ADAMYUK, N. B. Peculiaridades do ensino do conteúdo da “Canção da Floresta” com o uso da língua de sinais ucraniana para escolares surdos. **Língua de sinais e modernidade**, nº 5, p. 99–125, 2010.

BASSO, S. P. S. **O material didático para alunos surdos**: a literatura infantil em libras. 2011.. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/118234>>. Acesso em: 26 mai. 2023.

CARVALHO, J. X. de. **Flashcards de apoio ao ensino de Libras e português para educação infantil regular**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Tecnologia em Design Gráfico) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

DROBOT, O. A. **Língua de sinais ucraniana**: Guia de estudo para a 1ª série preparatória de uma escola para crianças com surdez e deficiência auditiva. Ucrânia: Lybid, 2013.

DROBOT, O. A.; ZBOROVSKA, N. A. **Material didático em língua de sinais ucraniana**. Ucrânia: Lybid, 2023.

FRADKINA, R. N. **Mãos falantes**. Dicionário temático da língua de sinais para surdos da Rússia. M., 2001.

FREITAS, G. G.; ARAÚJO, M. A. F. Interdisciplinaridade na educação de crianças surdas e ouvintes: uma proposta de atividades envolvendo Libras e meio ambiente. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 37, 29 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/37/interdisciplinaridade-na-educacao-de-criancas-surdas-e-ouvintes-uma-proposta-de-atividades-envolvendo-libras-e-meio-ambiente>. Acesso em: 29 mai. 2023.

GALVÃO, L.F.O.; GARCÍA, L.S.; FELIPE, T.A. Concepção de Jogos Educativos para Crianças Surdas Baseados na Educação Infantil Bilíngue: Um estudo de caso de avaliação da metodologia CAJEDUS. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE

INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 31., 2020, Online. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. p. 592-601. DOI: <https://doi.org/10.5753/cbie.sbie.2020.592>.

KLYMENKO, I. **Condições Organizacionais e Pedagógicas para Oferecer Abordagem Bilíngue (verbal e Linguagem de Sinais) no Centro de Educação e Reabilitação de Alunos com Deficiência Auditiva**. Paradigmatic View on the Concept of World Science - Volume 2, 21 Ago. 2020.

KULBIDA, S. V.; CHEPCHINA, I. I.; ADAMYUK, N. B.; IVANYUSHEVA, N. V. **Língua Ucraniana de Sinais para os pais**. Ucrânia: Academia Nacional de Ciências da Ucrânia, 2011.

KULBIDA, S.V. Língua de sinais ucraniana. **Enciclopédia de Educação da Academia Nacional de Ciências da Educação da Ucrânia: Yurinkom inter**. p. 928-929, 2008.

KULBIDA, S.V. **O estado de uso e estudo da língua de sinais na Ucrânia/ Materiais da conferência científica e prática internacional “Problemas da educação especial moderna (experiência ucraniana-canadense)”** - Kyiv: Edmonton, 2004. - P. 63–67.

KULBIDA, S.V. Study of the phrase structure at Ukrainian language lessons with Ukrainian sign language usage In class 5 special institutions of general secondary education (H 90) (to support the practitioners). **Exceptional Child: Teaching and Upbringing**, v. 98, n. 2, p. 20–40, 5 maio 2021.

MENDES, A. A. P.; CARDOSO, L. DE S. Metodologias inovadoras – ativas e imersivas – com uso de tecnologias digitais nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Intersaberes**, v. 15, n. 34, 8 abr. 2020.

MOREIRA, R. L. **Uma Descrição da Dêixis de Pessoa na Língua de Sinais Brasileira (LSB): Pronomes Pessoais e Verbos Indicadores**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

NASCIMENTO, I. V. L. do; OLIVEIRA, A. F. C. de; LIMA, J. P. G. e A.; BEZERRA, L. A.; CYSNEIROS FILHO, G. A. de A. Um Jogo para Dispositivos Móveis com o Objetivo de Auxiliar o Ensino de Libras e Português. In: **TRILHA DE EDUCAÇÃO – ARTIGOS COMPLETOS - SIMPÓSIO BRASILEIRO DE JOGOS E ENTRETENIMENTO DIGITAL (SBGAMES)**, 20., 2021, Online. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 628-637. DOI: https://doi.org/10.5753/sbgames_estendido.2021.19697.

RESENDE, L. S. Tradução teatral: produzindo em Libras no teatro surdo. 2019. 94 f., il. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

VIEIRA, M. S.; MELO, A. S. Libras e dança-teatro, por que não pensamos nisso antes?. **EccoS – Revista Científica**, 0(62), e22203, 2022.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e linguagem: Martins Fontes, São Paulo, 2008.

A DISCIPLINA DE LIBRAS DENTRO DAS LICENCIATURAS DA UECE EM 2025

Vanessa Germania Almeida da Silva¹

Franciele de Jesus Ferreira Leite²

INTRODUÇÃO

Em um contexto educacional, o Projeto Pedagógico de Curso, o PPC e a matriz curricular são elementos fundamentais na estruturação e organização de um curso ou programa de ensino. O PPC é mais amplo que a matriz curricular. Ele considera o contexto social, político, econômico e cultural em que o curso está inserido, as características dos alunos, o perfil dos professores, os recursos disponíveis e as diretrizes educacionais vigentes, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs.

O PPC é o documento que norteia e fundamenta todas as ações educativas de uma instituição de ensino ou de um curso específico. Ele é a identidade do curso, expressando sua filosofia, seus objetivos, sua metodologia de ensino-aprendizagem, as formas de avaliação, a organização curricular e as relações com a comunidade. Já a matriz curricular é a estrutura formal e organizada do currículo de um curso. Ela representa a disposição dos componentes curriculares (disciplinas, módulos, unidades temáticas, etc.) ao longo do tempo (semestres, anos, ciclos).

O PPC garante a coerência e a unidade do curso, servindo como um guia para professores, alunos, gestores e a comunidade. Ele assegura que as

¹ Graduanda em Letras Inglês, UECE. E-mail: vanessa.germania@aluno.uece.br

² Mestra em estudos da linguagem, UECE. E-mail: franciele.leite@uece.br

práticas pedagógicas estejam alinhadas com os objetivos de formação e com as necessidades da sociedade. Enquanto a matriz curricular oferece uma visão clara do percurso formativo do aluno, indicando as disciplinas que ele cursará em cada etapa e a carga horária dedicada a cada uma. Ela é essencial para o planejamento acadêmico, a organização dos horários, a definição de pré-requisitos e a integralização do currículo.

A matriz curricular é uma parte integrante do PPC. Ela é a concretização da organização curricular definida no projeto pedagógico. O PPC estabelece os princípios e as diretrizes pedagógicas, e a matriz curricular detalha como esses princípios se traduzem na estrutura do curso.

É importante entender que ambos os documentos são dinâmicos e devem ser revisados e atualizados periodicamente para garantir a relevância e a qualidade do curso, acompanhando as mudanças na sociedade, no mercado de trabalho e nas diretrizes educacionais.

Uma mudança importante que aconteceu a partir de 2005 foi o decreto 5.626 cujo teor ressalta a disciplina de Libras como obrigatória em todos os cursos de licenciaturas. Em 2025 completa-se 20 anos de tal obrigação e com isso objetivamos entender como está sendo ofertada a referida disciplina dentro dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Ceará, a UECE. Isso porque é relevante garantir a qualidade da formação docente, promover a inclusão efetiva dos alunos surdos na educação básica e construir uma sociedade mais justa e acessível para todos.

É preciso verificar, portanto, se a carga horária é suficiente, se o conteúdo programático é adequado, se há articulação com outras disciplinas e se a formação oferecida capacita os futuros professores a atuarem de forma bilíngue e inclusiva em suas práticas pedagógicas.

Para isso iniciamos discutindo, brevemente, acerca das relações de poder dentro das definições das matrizes curriculares e, em seguida, trazemos os achados, delineando algumas considerações.

AS RELAÇÕES DE PODER NA DEFINIÇÃO DAS MATRIZES CURRICULARES DA UNIVERSIDADE

A universidade ao oferecer cursos de licenciatura, assume um papel formador para profissionais responsáveis por outras formações, ou seja, os alunos que estão matriculados em cursos de licenciatura, ao adentrarem o mercado de trabalho estarão em posição de formarem outros cidadãos.

Em um conceito geral, sabemos que a matriz curricular contém as disciplinas que os alunos de uma determinada faculdade cursarão ao longo de sua formação acadêmica disposta dentro de seus respectivos períodos. De acordo com Gallo (2004), o próprio ato de colocar os conteúdos em uma estrutura como a disciplina implica não somente no ato de classificar e organizar o conhecimento, mas também em regular os comportamentos dos indivíduos e seus desejos de acordo com as normas estabelecidas dentro das instituições.

Estruturar a matriz curricular consiste em decidir quais objetivos almejam ser alcançados, quais conceitos são mais importantes e quais disciplinas devem receber um somatório maior de créditos. Porém, devemos nos questionar: por que essa disciplina entrou? Por que a outra ficou de fora? E quais os critérios foram levados em consideração na tomada de decisão para formular essa estrutura?

“Planejar e organizar currículos implica assumir uma posição definida e consciente em relação aos seus aspectos sociais, políticos e ideológicos” (Castro, 1985, p. 39). Então, percebemos que as matrizes curriculares de um curso são construídas por pessoas que de uma forma ou de outra estão em uma posição de (exercendo) poder, isso significa que desempenham sua influência em determinados aspectos e definem o rumo da estrutura dessa matriz curricular. Logo, ao decidir a estrutura de disciplinas podem decidir o tipo de formação que os futuros profissionais receberão com base em seus pensamentos ideológicos de que tipo de profissionais as instituições e a sociedade necessita.

Para Foucault (1976), o poder não está necessariamente centralizado em um único lugar, mas sim perpassa pelas pessoas, por meio das relações sociais. No caso da instituição, durante a elaboração da matriz curricular o poder advém da forma estratégica para construção do conhecimento utilizado para a formação acadêmica dos indivíduos.

Ao focalizarmos essas ideias e nos voltarmos para aplicação dentro da estruturalização da disciplina de Libras nas universidades, primeiro devemos considerar que a própria estruturalização da disciplina não surge no cenário brasileiro de forma natural, mas sim ocorre por meio de uma necessidade advinda do decreto 5.626 de 2005 que impõe em seu art. 3º:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2005, Art. 3º, §1º).

Longe de ser um evento isolado, a criação do decreto reflete a trajetória de lutas e reivindicações da comunidade surda, revelando uma dinâmica específica de relações de poder sociais e políticas. Esse esforço culminou anteriormente, em 2002, com o reconhecimento oficial da Libras como língua por meio da Lei nº 10.436/2002.

A Universidade Estadual do Ceará, doravante UECE, apresenta-se em consonância com decreto 5.626, ao ofertar a disciplina de Libras dentro das matrizes curriculares de seus cursos de licenciatura. Dessa forma, como o objetivo deste estudo é entender como está sendo ofertada a disciplina de Libras dentro do Projeto Pedagógico de Curso, doravante PPC, de licenciaturas da UECE, no capítulo seguinte estruturamos uma tabela com os achados de acordo com os Campi e seus cursos.

A LIBRAS NA UECE

Para entendermos o funcionamento da disciplina de Libras, nos debruçamos sobre os PPCs realizando a leitura das matrizes curriculares de todas as licenciaturas presenciais da UECE para encontrar a disciplina de Libras. Para isso, verificamos todos os *campi* da universidade, tomando por base a matriz curricular mais recente. Além da matriz curricular de cada curso, também buscamos as ementas das disciplinas de Libras com o intuito de melhor entender o que e como é ofertado.

As buscas aconteceram no site oficial da instituição onde constam os PPCs com as matrizes curriculares. Primeiramente, observamos as matrizes para entender melhor quais cursos são licenciatura, quais os nomes dados às disciplinas de Libras, o período de oferta e a carga horária. Posteriormente, verificamos as ementas de cada disciplina de Libras dentro dos PPCs.

A fim de melhor organização montamos as tabelas abaixo de acordo com o *campus*, uma vez que a UECE se faz presente de maneira descentralizada em 10 *campi* em diferentes cidades do estado do Ceará, sendo 9 com cursos de licenciatura.

Tabela 1: Licenciaturas Itaperi - Fortaleza

CURSO	DISCIPLINA	PERÍODO	CARGA HORÁRIA
Ciências Biológicas	Língua Brasileira de Sinais	06	68h
Ciências Sociais	Língua Brasileira de Sinais	07	68h
Educação Física	Língua Brasileira de Sinais	08	68h
Filosofia	Língua Brasileira de Sinais	-	68h
Física	Língua Brasileira de Sinais	-	68h
Geografia	Língua Brasileira de Sinais	08	68h
Graduação em Educação Física	Língua Brasileira de Sinais	04	68h
História	Língua Brasileira de Sinais	02	68h
Letras - Inglês	Matriz em construção		
Letras - Espanhol			
Letras - Francês			
Letras - Português			
Matemática	Língua Brasileira de Sinais	09	68h
Música	Língua Brasileira de Sinais	05	68h
Pedagogia	Matriz em Construção		
Química	Língua Brasileira de Sinais	04	68h

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Conforme observamos na tabela acima, o campus central da UECE - Itaperi localizado em Fortaleza conta com dezenas licenciaturas ofertadas, sendo

que, praticamente, todas apresentam a disciplina de Libras sob a nomenclatura de língua brasileira de sinais.

É possível verificar uma carga horária de 68 horas para a disciplina em todos os cursos em que ela é oferecida, configurando um ponto positivo. Isso sugere uma tentativa de padronização e de garantir um mínimo de contato com a língua e a cultura surda para os futuros professores.

O período em que a disciplina de Libras é oferecida varia bastante entre os cursos. Em alguns, ela é ministrada nos períodos iniciais (2º, 4º), enquanto em outros, nos períodos finais (7º, 8º, 9º).

Tabela 2: Licenciatura Fecisc - Canindé

CURSO	DISCIPLINA	PERÍODO	CARGA HORÁRIA
Pedagogia	Língua Brasileira de Sinais (Libras)	09	68h

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A Fesisc em Canindé conta com uma licenciatura em pedagogia e a disciplina de Libras está registrada com a nomenclatura Língua Brasileira de Sinais (Libras), não conseguimos acesso à ementa da disciplina que contabiliza 68 horas/aula também, configurando um cenário parecido com o de Itaperi.

Tabela 3: Licenciaturas Fecli - Iguatu

CURSO	DISCIPLINA	PERÍODO	CARGA HORÁRIA
Artes Visuais	Libras	04	68h
Ciências Biológicas	Língua Brasileira de Sinais	09	68h
Computação	Libras	07	68h
Física	Língua Brasileira de Sinais	07	68h
Língua Portuguesa e Respectiva Literatura	Aquis/Aprend. da Língua Portuguesa: Libras	08	68h
Língua Inglesa e Respectiva Literatura	Aquis/Aprend. da Língua Portuguesa: Libras	08	68h
Matemática	Língua Brasileira de Sinais	05	68h
Pedagogia	Língua Brasileira de Sinais	08	68h

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No âmbito do campus da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli), constatamos a oferta de oito cursos de licenciatura, nos quais

a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) possui uma carga horária de 68 horas/aula. Observamos que esta disciplina se encontra registrada sob três nomenclaturas distintas nos planos de ensino.

Embora as ementas apresentam variações em sua redação, identificamos a recorrência de conteúdos relacionados aos aspectos linguísticos, fundamentos educacionais, legislação, história e cultura concernentes à Libras. Especificamente, a ementa da disciplina de Libras do curso de Artes Visuais aborda a fonologia da referida língua. A ementa do curso de Ciências Biológicas direciona-se para a formação docente, com ênfase no bilinguismo e na articulação entre as línguas. Por fim, a ementa da disciplina no curso de Química adota uma abordagem centrada na base da comunicação e em suas aplicações práticas.

Informamos que não foi possível realizar uma análise comparativa com o PPC do curso de Letras, em virtude da indisponibilidade deste documento no sítio eletrônico da UECE.

Tabela 4: Licenciaturas Faec - Crateús

CURSO	DISCIPLINA	PERÍODO	CARGA HORÁRIA
Ciências Biológicas	Língua Brasileira de Sinais	09	68h
História	Libras	02	68h
Pedagogia	Libras	07	68h
Química	Língua Brasileira de Sinais	05	68h

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A FAEC, *campus* localizado em Crateús, possui quatro licenciaturas. A disciplina de Libras apresenta-se com duas nomenclaturas diferentes, com carga horária também de 68 horas/aula. A disciplina com a nomenclatura língua brasileira de sinais demonstra uma abordagem pedagógica voltada para o conhecimento institucional da Libras abordando conceitos, legislação e inclusão no currículo escolar. Já a disciplina com a nomenclatura Libras, aborda conceitos apresentando traços de similaridades, porém diverge ao apresentar práticas de Libras, ainda que em noções básicas.

Tabela 5: Licenciaturas Feclesc - Quixadá

CURSO	DISCIPLINA	PERÍODO	CARGA HORÁRIA
Ciências Biológicas	Língua Brasileira de Sinais	09	68h
Física	Língua Brasileira de Sinais	-	68h
História	Língua Brasileira de Sinais	08	68h
Letras - Português	Libras	09	68h
Letras - Inglês	Libras	09	68h
Licenciatura em Português e Literatura	Libras	09	68h
Matemática	Língua Brasileira de Sinais	09	68h
Pedagogia	Língua Brasileira de Sinais	08	68h
Química	Língua Brasileira de Sinais	08	68h

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em Quixadá, a UECE conta com o campus da Feclesc, o qual possui nove graduações em licenciatura. Três das licenciaturas de letras não foi possível localizarmos os PPCs ou ementas para realizarmos uma análise mais detalhada acerca das similaridades ou diferenças que poderiam ser apresentadas entre as disciplinas. As demais licenciaturas estão classificadas com a nomenclatura língua brasileira de sinais.

Tabela 6: Licenciaturas Fafidam - Limoeiro do Norte

CURSO	DISCIPLINA	PERÍODO	CARGA HORÁRIA
Ciências Biológicas	Língua Brasileira de Sinais	09	68h
Física	Língua Brasileira de Sinais	07	68h
Geografia	Língua Brasileira de Sinais	04	68h
História	Língua Brasileira de Sinais	07	68h
Letras Português	Libras I	04	68h
Letras Língua Inglesa	Libras I	04	68h

Matemática	Língua Brasileira de Sinais	09	68h
Pedagogia	Libras	04	68h
Química	Língua Brasileira de Sinais	05	68h

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na Fafidam, campus de Limoeiro do Norte, são oferecidos nove cursos de licenciatura. Em relação às nomenclaturas são apresentadas três nomenclaturas diferentes, em seis cursos a disciplina possui a nomenclatura de língua brasileira de sinais, dois cursos possuem a nomenclatura Libras I e o curso de pedagogia com a nomenclatura de Libras. A disciplina intitulada Língua Brasileira de Sinais apresenta em sua ementa a formação voltada para métodos de ensino, legislação e inclusão escolar, sem abordar noções práticas da Libras.

A disciplina Libras do curso de pedagogia, não foi possível identificarmos os pontos abordados, pois apesar de apresentar PPC, não apresentava a ementa específica para a disciplina. As disciplinas estão divididas em três núcleos: contextual, com disciplinas classificadas em fundamentos e estrutural, sendo as disciplinas de conteúdo específico e integrador, no qual podemos encontrar as disciplinas voltadas para o desenvolvimento mais prático da formação. A disciplina de Libras nesse PPC encontra-se categorizada no núcleo estrutural, o PPC define que esse núcleo engloba o saber definido como que norteia o planejamento e a avaliação das atividades pedagógicas em sala de aula, ao estabelecer os objetivos educacionais a serem alcançados.

A disciplina Libras I dos cursos de letras, não foi possível realizar a análise, uma vez que não encontra-se disponível as ementas. Todas as disciplinas estão desenvolvidas com 68 horas/aula.

Tabela 7: Licenciaturas Facedi - Itapipoca

CURSO	DISCIPLINA	PERÍODO	HORAS
Ciências Biológicas	Libras	05	51h
Ciências Sociais	Libras	08	68h
Pedagogia	Língua Brasileira de Sinais (Libras)	09	68h
Química	Libras	08	68h

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A disciplina de Libras na Facedi, *campus* de Itapipoca, apresenta algumas particularidades que divergem das disciplinas nos demais campos da UECE, a primeira é o pré-requisito exigido para a matrícula na disciplina. No curso de ciências biológicas e sociais a disciplina de Libras exige que seja cursada anteriormente a disciplina de produção textual e no curso de pedagogia a exigência é que a disciplina de filosofia da educação seja cursada previamente.

Ao todo são ofertadas quatro licenciaturas no campus, todas apresentam a disciplina de Libras, sendo duas nomenclaturas. Três licenciaturas com a nomenclatura língua brasileira de sinais (Libras), com o ensino da disciplina voltada para formação conceitual, legislativa e inclusiva da Libras, porém no PPC do curso de química foi acrescentado à temática cultura acerca da Língua Brasileira de Sinais.

O curso de pedagogia apresenta nomenclatura diferente, utilizando o mesmo PPC da Fafidam e não consta a ementa, mas apresenta classificação em núcleos, como vimos anteriormente.

A segunda particularidade são as horas das disciplinas, a disciplina com a nomenclatura Libras apesar de ser ofertada em três cursos diferentes, no curso de ciências biológicas são oferecidas apenas 51 horas/aula, algo que diverge das disciplinas de Libras ofertadas em todos os *campi* da UECE. Os demais cursos estão com disciplina ofertada com o total de 68 horas/aula.

Tabela 8: Licenciaturas Cecitec - Tauá

CURSO	DISCIPLINA	PERÍODO	CARGA HORÁRIA
Ciências Biológicas	Língua Brasileira de Sinais	09	68h
Licenciatura Intercultural Indígena - Tabajara	Matriz Curricular não encontrada		
Pedagogia	Língua Brasileira de Sinais	05	68h
Química	Língua Brasileira de Sinais	05	68h

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Encontramos na Cecitec, *campus* de Tauá, quatro licenciaturas, em que três apresentam nomenclatura língua brasileira de sinais, duas apresentam em sua ementa metodologia pedagógica voltada para o conhecimento básico da Libras, com os aspectos legislativos, conceituais e inclusivos da disciplina.

A disciplina de Libras no curso de pedagogia, por se tratar da mesma ementa mencionada em outros *campi*, apresenta uma classificação em núcleos.

O curso de licenciatura intercultural indígena - Tabajara não apresenta matriz curricular para coleta de dados, todas são identificadas com a mesma nomenclatura e com o total de 68 horas/aula.

Tabela 9: Licenciaturas Fecil - Aracati

CURSO	DISCIPLINA	PERÍODO	CARGA HORÁRIA
Letras - Português	Libras I	05	68h
Matemática	Libras I	05	68h

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A Fecil, *campus* de Aracati, apresenta duas licenciaturas, ambas com a disciplina de Libras registrada com a nomenclatura Libras I e 68 horas/aula, em consonância ao que nos sugere ser um padrão nos campi da UECE. As ementas seguem o padrão da Fafidam, já apresentado anteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira. O Decreto nº 5.626/2005, que a regulamenta, estabelece a obrigatoriedade da inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior.

Compreender como essa disciplina é ofertada é fundamental para garantir o cumprimento da legislação e o direito dos alunos surdos a uma educação bilíngue de qualidade, uma vez que as salas de aula da educação básica são cada vez mais diversas, incluindo alunos com diferentes necessidades educacionais, entre eles os surdos. Professores licenciados que possuem conhecimentos em Libras estão mais bem preparados para se comunicar, interagir e incluir esses alunos em suas práticas pedagógicas, promovendo um ambiente de aprendizado equitativo.

A disciplina de Libras nos cursos de licenciatura não deve se limitar ao ensino da língua em si. É essencial abordar aspectos da cultura surda,

da história da educação de surdos, das metodologias de ensino bilíngue e das estratégias para a inclusão em diferentes áreas do conhecimento. Entender a oferta da disciplina permite avaliar se esses aspectos estão sendo contemplados na formação dos futuros professores.

A falta de conhecimento em Libras por parte dos professores ouvintes representa uma significativa barreira comunicacional para os alunos surdos, dificultando seu acesso ao currículo e sua participação plena nas atividades escolares. Uma formação adequada em Libras capacita os professores a estabelecerem uma comunicação direta com seus alunos surdos, construindo um vínculo pedagógico mais eficaz.

Contudo, a carga horária da disciplina ainda se estabelece insuficiente, tendo em vista serem muitos os assuntos a serem tratados ao longo do curso, além da aprendizagem da língua em si.

A variação do período de oferta da disciplina também é uma questão a ser pensada, uma vez que levanta questões sobre: Qual é o momento mais adequado para que os futuros professores tenham contato com a Libras? Há uma progressão lógica no currículo que justifique essa variação? A oferta da Libras em diferentes períodos permite uma melhor articulação com outras disciplinas do curso, ou dificulta a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos? A oferta da disciplina nos períodos finais garante que os futuros professores estejam preparados para lidar com alunos surdos durante o estágio supervisionado?

Portanto, tal estudo abre brechas para novos estudos, como por exemplo, consultar os coordenadores dos cursos, os professores de Libras e os alunos para obter diferentes perspectivas sobre a oferta da disciplina, além de ser necessário avaliar se a formação em Libras oferecida nos cursos de licenciatura está realmente preparando os futuros professores para atuarem de forma inclusiva e bilíngue com alunos surdos, como também é importante comparar a oferta da disciplina de Libras com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, a legislação vigente sobre a Libras e as recomendações de especialistas na área.

REFERÊNCIAS

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, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10436.htm. Acesso em: 09 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão. Diário Oficial da União, Brasília, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 09 abr. 2025.

CASTRO, M. de. O planejamento curricular na universidade. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte , n. 02, p. 39-42, dez. 1985 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46981985000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 abr. 2025.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade:** Curso no collége de France (1975 - 1976). São Paulo: Martins Fonte, 1999.

GALLO, S. Repensar a Educação: Foucault. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 29, n. 1, 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25420>. Acesso em: 09 abr. 2025.





CONTRIBUIÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO-UFMT





TRADUÇÃO/INTERPRETAÇÃO EM LÍNGUA DE SINAIS/LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DE UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA

Nilsa Taumaturgo de Sá de Souza¹

Tulio Adriano Marques Alves Gontijo²

Solange Maria de Barros³

INTRODUÇÃO

Tradução/Interpretação existe desde os primórdios da humanidade, considerando que, “[...] esse ato está presente no próprio seio de toda língua, por meio da reformulação” (Oustinoff, 2015, p. 8). Portanto, traduzimos/interpretamos a cada palavra proferida, quando a reformulamos por meio da busca pela compreensão.

Na atual conjuntura, sabe-se que é por meio da tradução/interpretação que os acordos entre países de línguas diferentes acontecem, que sabemos notícias do mundo inteiro e que conseguimos nos comunicar com as mais variadas nações. “A primeira função da tradução/interpretação é, então, de ordem prática: sem ela, a comunicação fica comprometida ou se torna impossível” (Oustinoff, 2015, p. 12).

No Brasil, “publicações sobre a história e sistematização da tradução e interpretação ainda são escassas” (Lacerda, 2009, p. 11). Todavia, quando os portugueses chegaram ao Brasil, a dificuldade de comunicação foi um

¹ Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. E-mail: nilsa.sa@hotmail.com

² Docente da Universidade Federal de Jataí – UFJ. E-mail: tulio.gontijo@ufj.edu.br

³ Docente da Universidade Federal de Mato Grosso. PPGEL/UFMT. E-mail: solmarbarros@gmail.com

obstáculo, pois índios e portugueses falavam línguas diferentes. Nem mesmo o judeu Gaspar, o intérprete da frota, sabia a língua que os índios utilizavam. A comunicação se dava, então, por meio de gestos.

Segundo Pagano e Vasconcelos:

Mapear a inserção das pesquisas em tradução/ [interpretação] no Brasil e em outros contextos nacionais demanda a interação com subáreas para além das Letras e Linguística, vasculhando outros espaços institucionais e outros campos disciplinares, como, por exemplo, a antropologia, a neurologia, a psicologia, a ciência da computação e estudos culturais. Esta incursão pelos espaços outros e pelas instâncias interdisciplinares pode ser apontada como o desdobramento natural para projetos futuros de mapeamentos que possam capturar, explorar e destacar o aspecto multidisciplinar dos Estudos da Tradução no Brasil (Pagano; Vasconcelos, 2003, p. 18).

Todavia, sabe-se que o encontro de índios e portugueses possibilitou um novo contato entre culturas diferentes e abriu as portas para o ato tradutório/interpretativo no Brasil. Prática que veio se efetivando gradativamente e que hoje é uma profissão regulamentada.

Vale ressaltar que, assim como nas línguas orais (LO), a tradução/interpretação está inserida nas LS desde a antiguidade, embora não fossem reconhecidas como línguas, e sim como mímicas, gestos ou sinais, sejam eles escritos (desenhados) ou articulados por meio das expressões faciais e corporais.

O profissional Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (doravante TILS), de modo geral, sobreleva inúmeros questionamentos e julgamentos referentes à sua atuação, questionamentos como os que estão grafados aqui, por exemplo, são enunciados que esse profissional ouve e vê no dia a dia ao executar o seu trabalho:

“Que sinal é esse? Qual o sinal de tal palavra? Como sinalizo tal palavra? O intérprete não usou o sinal da palavra que o palestrante falou! Mas ele fez tal sinal! Eu não usaria esse sinal! Na minha cidade se usa esse sinal. Nossa! Ele fez isso, mas assim ficaria melhor! Ele não deu voz para o sinal que o palestrante sinalizou. O intérprete não foi fiel ao discurso. O intérprete fez diferente”.

A partir de tais questionamentos que, de modo geral, existem em todos os espaços de tradução/interpretação de LS, e que dão gênese a esse

capítulo, sendo objeto de nossa inquietação. Assim, temos como o obtivo geral compreender o processo dialógico que envolve um ato tradutório e interpretativo, bem como analisar a tradução e a interpretação por um prisma além do técnico (léxico, regras e vocabulários), mas a partir da relação *eu/outro* e da produção de sentidos. Levando em consideração que, se a língua é social, é interação e é viva, seria difícil se prender a um sinal ou a uma palavra para que a interpretação seja fidedigna. Para Bakhtin e Volochinov (1992):

O locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele de se utilizar as formas normativas (admitimos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto. Para ele, o centro da gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável. Este é o ponto de vista do locutor (Bakhtin; Volochinov, 1992, p. 92 - 93).

Portanto, partimos do pressuposto que uma tradução/interpretação não se prende a palavras ou a sinais, o objetivo é transmitir/interpretar o sentido. Assim, no transcorrer desta pesquisa, não nos limitaremos às perguntas/respuestas, mas adentraremos de forma reflexiva, *alterando-nos* e *excedendo nossa visão* em relação aos *outros* que farão parte desse processo.

Norteados pela perspectiva dialógica, adentramos o universo da tradução/interpretação em LS.

TRADUZIR/INTERPRETAR

Traduzir é interpretar, mas é também e, sobretudo, superar a interpretação, recriando o ritmo da obra na língua de chegada com uma poética que dê conta dos múltiplos sentidos e do modo de ser original.

Paulo Bezerra

O ato de Traduzir/Interpretar existe tanto nas línguas orais quanto nas línguas de sinais e pode ser efetivado de uma língua oral para outra, de uma língua oral para uma língua de sinais, de uma língua de sinais para uma língua oral ou de uma língua de sinais para outra língua de sinais. Ou seja, qualquer que seja a modalidade das línguas envolvidas, há a possibilidade de tradução/interpretação.

Os termos *traduzir* e *interpretar* ainda trazem alguns questionamentos quanto as suas Especificidades, Lacerda (2009), pesquisadora na área de Língua de Sinais, retrata que:

Para alguns autores, os termos tradução e interpretação se complementam e, em certa medida, remetem a mesma tarefa: versar os conteúdos de uma língua para outra, buscando trazer neste processo os sentidos pretendidos, sem que eles se percam ou que sejam distorcidos no percurso (Lacerda, 2009, p. 14) (Grifo nosso).

Neste sentido, comprehende-se que as duas atividades estão interligadas e têm a função de transmitir o sentido pretendido no discurso. A autora apresenta também que “há autores que defendem que tradução e interpretação são atividades distintas” (Lacerda, 2009, p.14).

O escritor italiano Umberto Eco, que também foi filósofo, professor, estudioso da semiótica, traduziu e foi traduzido, fez importantes reflexões acerca da tradução. Em um dos seus livros intitulado *Quase a mesma coisa*, Eco diz que “interpretar não é traduzir” (Eco, 2014, p. 265). Mais à frente, Eco diz que, “primeiro interpretar, depois traduzir” (p. 287). E complementa: “O tradutor deve, antes de tudo, reformular a frase fonte com base em uma conjectura sobre o mundo possível que ela descreve e só depois poderá traduzir” (p. 288). Assim, comprehende-se que são atividades que, embora pareçam distintas, são ao mesmo tempo correlatas.

Magalhães Jr. (2007) considera que:

Traduzir é sempre um exercício imperfeito, em que tentamos transpor para outro universo semântico ideias e sentimentos que não são nossos. Porém, temos a responsabilidade de assumi-los e incorporá-los. Na tradução, fazemos mais do que buscar sinônimos. Somos forçados a **interpretar**, a intuir o sentido de passagens dúbihas. Fazemos escolhas a todo momento. Elegemos. Tomamos decisões. E com isso, naturalmente nos arriscamos ao erro (Magalhães Jr., 2007, p. 170).

Assim, tradutores/intérpretes exercem um trabalho que possibilita relações pessoais, sejam elas escritas, orais, sinalizadas, silenciadas ou mesmo gesticuladas. Logo, tradução/interpretação estão atreladas, uma não existe sem a outra. Não há como traduzir sem antes interpretar. Considerando que a prática da tradução, segundo Guimarães Rosa (2003), é “um exercício de estilo, uma pesquisa de interpretação; é um ato de amor, pois é o transferir-se por inteiro numa outra personalidade” (Rosa, 2003, p.19). Consequentemente, o TILS não é um sujeito alheio ao executar o seu trabalho.

ALGUNS CONCEITOS BAKHTINIANOS ATRELADOS À TRADUÇÃO/INTERPRETAÇÃO

Atrelar os conceitos teóricos de Mikhail Bakhtin ao trabalho do profissional tradutor/intérprete de Língua de Sinais – TILS é como percorrer um caminho extenso e surpreendente, considerando que esse importante estudioso da linguagem nos deixou um legado significativo, que nos possibilita compreender que somos seres constituídos a partir do *outro*.

Desde sua concepção, o ser humano depende da relação com o *outro*. Não há uma concepção de ser sem que haja dois seres. Desde o nascimento, o ser precisa de cuidados do *outro*. Para se constituir, a necessidade de interagir com o meio em que se está inserido é primordial, considerando que o sujeito já nasce inserido em uma esfera social e, a partir dela, começa a dialogar por meio das suas relações interacionais.

Nesse sentido, a *linguagem* faz seu papel dialógico, pois ela é a base da concepção humana e, por meio dela, o sujeito toma consciência de si mesmo

e, consequentemente, da necessidade que tem do *outro*. Dessa forma, o *Outro* é fator primordial para a constituição do *Eu*. Bakhtin (2015) esclarece:

É claro que quando o significado da categoria do *outro* é determinante na criação da ideia de homem predomina o juízo de valor estético e positivo do corpo; o homem é *personificado* e significativo em termos plástico-picturais; o corpo interior apenas se junta ao exterior, refletindo-lhe o valor e consagrando-se nele. Assim era o homem na Antiguidade na época do seu florescimento. Todo corpóreo era consagrado pela categoria de *outro*, vivenciado como valor imediato, e a autodeterminação significativa, internamente axiológica, subordinava-se à determinação externa através do outro, *eu-para-mim* dissolvia-se no *eu-para-o-outro* (Bakhtin, 2015, p.49).

A partir desse pensamento bakhtiniano, notamos que a linguagem é constitutiva da consciência e de cada atividade mental – o que deixa evidente que o sujeito se constitui das interações sociais das quais participa. Assim, “com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada” (Bakhtin; Volochinov, 1992, p. 70). Logo, as relações sociais são o contexto para a construção do *eu* do ser humano e da sua consciência.

É nessa teia dialógica da linguagem, da interação e da necessidade do *outro* que o ser humano se reconhece como sujeito ativo. Desse modo, o trabalho do profissional TILS se entrelaça à teoria bakhtiniana para desvendar o processo dialógico que envolve um ato tradutório e interpretativo.

Dialogismo

Bakhtin pensou no mundo social e não no mundo como um lugar onde cada sujeito vive e é capaz de se constituir individualmente. Bakhtin (2015) diz que “o falante não é o Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez” (Bakhtin, 2015, p. 300). Desse modo, no momento em que produzimos discursos, produzimos discursos alheios, porém, como pontes intermediárias, que dialogam com outros discursos existentes em nossa sociedade, em nossa cultura. A relação dialógica é polêmica: não há passividade. Todo sujeito se torna ativo e participante do discurso.

Nela, o discurso é um jogo, é movimento, tentativa de transformação e mesmo de subversão dos sentidos.

Nessa premissa, entende-se que as relações são estabelecidas entre diferentes enunciados e a construção dos sentidos é partilhada por distintas vozes. Assim, as relações dialógicas alcançam toda espécie de enunciados na comunicação discursiva.

Todo enunciado é relacionado a outros enunciados, influencia e é influenciado por outras produções discursivas. Bakhtin explica que “dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem sobre o outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos” (Bakhtin, 2015, p. 331). Logo, o dialogismo é a relação de construção de sentidos que se estabelece entre dois enunciados.

As relações dialógicas podem ser estabelecidas como índices sociais de valor, que necessitam que materiais linguísticos dos signos tenham adentrado na esfera do discurso, e, depois de convertidas em enunciados e fixar a posição de sujeito social, asseguram, assim, a formulação de sentidos os quais permitem a formulação de respostas.

Os conceitos da teoria bakhtiniana dialogam entre si. Para compreendê-los, é preciso entender a linguagem como uma heterogeneidade, pois o discurso é construído a partir do discurso do outro. Um discurso não se constrói por si só.

É coerente comparar dialogismo a uma grande orquestra onde instrumentos e músicos exercem funções peculiares e são indissociáveis. O instrumento não apresenta seu belo som se o músico não executar as técnicas e habilidades necessárias para fazerem soar uma melodia, assim também o músico não pode exercer sua experiência se não tiver em mãos o instrumento. Os dois juntos se completam e fazem soar aos ouvidos de quem os assiste algo agradável e harmonioso. Não se forma uma orquestra com um único músico. Vários músicos formam uma orquestra e dialogam entre si para que haja harmonia e consonância ao tocarem. Do mesmo modo, para Bakhtin, o sujeito é indissociável do outro.

Inserimos então o ato tradutório e interpretativo na esfera dialógica conceituada por Bakhtin, compreendendo que, quando se faz uma tradução/interpretação, há um grande elo de diálogos, interações e produções de sentidos. Um tradutor/intérprete é um sujeito que dialoga e interage simultaneamente

com vários sujeitos ocupando a posição de locutor e interlocutor. Ele não é o dono do discurso, assim como o sujeito interpretado também não o é, pois, considerando que todo enunciado perpassa por outros enunciados, um tradutor/intérprete já recebe o discurso carregado de vozes alheias e, ao fazer o processo tradutório, deixa inevitavelmente a sua marca, a sua voz, pois o enunciado se renova a cada vez que é proferido. Bakhtin (2015) esclarecer que:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico [...]. *Nem os sentidos do passado*, isto é, nascidos ao diálogo dos séculos passado, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas); eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem, massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos sucessivos do desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão relembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação (Bakhtin, 2015, p. 410).

Logo, o discurso ao chegar ao seu interlocutor, em outra língua, passou por adequações e renovações, tendo em vista que o receptor ou interlocutor é aquele com quem dialogamos, em uma interpretação, tanto quanto em outras situações, esse interlocutor interfere também no discurso, uma vez que o modificamos e adequamos a partir do sujeito que está diante de nós, ou seja, a partir do nosso público. Nosso discurso (interpretação) é aceito ou não por esse interlocutor, que dará ao intérprete uma resposta, venha ela de forma simultânea ou posteriormente.

A resposta do interlocutor é percebida pelo locutor – neste caso, o intérprete –, por meio de um olhar, de uma posição de corpo, de uma expressão facial ou até mesmo pelo silêncio, uma vez que o nosso corpo fala, e todo esse processo de manifestação da linguagem interfere na interpretação, pois, a partir da situação, as alterações vão sendo necessárias. Não há fórmulas precisas para uma interpretação, considerando que ela é dialógica, pois a partir de Bakhtin (2015):

A única forma de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*. A vida é dialógica por natureza. Viver

significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (Bakhtin, 2015, p. 348). (Grifos do autor).

Uma vez que o dialogismo constitui a linguagem, e toda manifestação é dialógica, obviamente, um ato tradutório e interpretativo também é dialógico. Pois as adequações e escolhas linguísticas, as tomadas de decisões, as expressões faciais e corporais, a forma de articular os sinais, no caso do intérprete de língua de sinais, fazem parte desse grande templo da linguagem que é o dialogismo.

A Interação verbal e sua amplitude na tradução/interpretação

A comunicação e a interação são imprescindíveis para que o sujeito se relacione e se adeque aos ambientes sociais em que está inserido. Por meio do processo de interação é possível estabelecer diálogos nos ambientes familiar, profissional, religioso; grupos de amigos ou em qualquer situação que demande uma produção de sentidos. A interação é crucial para o relacionamento social do indivíduo, pois fomenta a possibilidade de *Alteridade*.

Segundo Bakhtin e Volochinov (1992):

A psicologia do corpo social é justamente o meio ambiente inicial dos *atos de fala* de toda espécie, e é neste elemento que se acham submersas todas as formas e aspectos da criação ideológica ininterrupta: as conversas de corredor, as trocas de opinião no teatro e, no concerto, nas diferentes reuniões sociais, as trocas puramente fortuitas, o modo de reação verbal face às realidades da vida e aos acontecimentos do dia a dia, o discurso interior e a consciência auto-referente, a regulamentação social, etc. A psicologia do corpo social se manifesta essencialmente nos mais diversos aspectos da “enunciação” sob a forma de *diferentes modos de discurso*, sejam eles interiores ou exteriores. (Bakhtin; Volochinov, 1992, p. 42). (Grifos do autor).

A partir da referida citação é possível compreender que essas interações cotidianas são de suma importância para as relações sociais. Elas ocorrem das mais diversas formas: face a face ou não, através de um olhar, de um sinal, de um gesto, do silêncio, por meio de um texto escrito, de uma imagem, ou de uma palavra.

Na interação, há sempre um jogo entre o que já é dado e o novo. A interação verbal parte do social do indivíduo, ou seja, de algo que já é conhecido, para dar à palavra as diferentes significações e sentidos.

Nesse sentido, segundo Bakhtin (2015):

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos) (Bakhtin, 2015, p.379).

Partindo dessa premissa, a interação verbal envolve dois ou mais sujeitos que interagem e dialogam por meio de perguntas e respostas, sejam elas face a face ou não, visto que as perguntas e respostas podem ser produzidas por um dos participantes da interação. O sujeito dialoga consigo mesmo, pois o Eu não existe sem o Outro da mesma forma que o Outro não existe sem o Eu, portanto, o silêncio também suscita uma enunciação. Conforme Bakhtin e Volochinov (1992),

Toda enunciação, mesmo que de forma immobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as (Bakhtin; Volochinov, 1992, p. 98).

Para que o indivíduo se desenvolva culturalmente, socialmente e individualmente é necessário interagir com o meio no qual está inserido. Esse desenvolvimento está diretamente relacionado com o contexto sociocultural e é ininterruptamente reorganizado e ressignificado pelo indivíduo. Assim, com a inserção do indivíduo no contexto social, ele passa a incorporar (assimilar)

ativamente as formas de comportamento humano, entrelaçado aos processos elementares de natureza biológica com os processos superiores de origem sociocultural mediados pelo *outro*.

Um processo de interação que envolve a atuação do profissional TILS envolve também a língua, ora, a *Língua* é um fator social. Um objeto transformador, dinâmico e ativo, pois é uma marca cultural de um determinado povo.

De acordo com Bakhtin e Volochinov (1992):

Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto. Para ele, o centro da gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta (Bakhtin; Volochinov, 1992, p. 92, 93).

Todavia, a língua por si só não alcança a grandiosidade da interação. Levando em conta que, para os autores:

A lógica da Língua não é absolutamente a da repetição de formas identificadas a uma norma, mas sim uma renovação constante, a individualização das formas em enunciations estilisticamente únicas e não reiteráveis. *A realidade da língua constitui também sua evolução.* (Bakhtin; Volochinov, 1992, p. 82).

Então, a língua não é simplesmente uma reprodução de palavras, símbolos e códigos, pois os indivíduos socialmente organizados têm como produto de *interação* o ato da *enunciação*. Considerando que, para haver interação, é necessário haver um *enunciado*, a língua é um aparato técnico utilizado no ato da *enunciação* e da *interação*. Logo, a língua está sempre em movimento, em transformação e renovação.

Enunciado

Enunciado, em Bakhtin, é distinto de uma sequência de palavras às quais o sujeito utiliza para se comunicar. Brait (2014) esclarece que “uma mesma frase realiza-se em um número infinito de enunciados, uma vez que esses são únicos, dentro das situações e contextos específicos, o que significa que a ‘frase’ ganhará sentido diferente nessas diferentes realizações ‘enunciativas’” (Brait, 2014, p. 63). Desse modo, o enunciado é único, ele jamais se repetirá, pois, no conjunto da obra, é impossível a mesma pessoa, no mesmo lugar, falando as mesmas palavras com e para o mesmo público em momentos diferentes, produzir o mesmo sentido e valoração, sabendo-se que não se repete um enunciado concreto; ademais, cada momento é único, a tensão é outra, o objetivo pode ser o mesmo, mas o enunciado é outro.

Bakhtin (2015) explica que “os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos” (Bakhtin, 2015, p. 275). Cada sujeito ocupa seu lugar espaço temporal e essa alternância dos sujeitos também interfere no enunciado.

O enunciado não se encontra pronto e acabado. “Os sentidos e as particularidades vão sendo construídos ao longo do conjunto de obras, indissociavelmente implicados em outras noções também construídas” (Brait, 2014, p. 65). Nessas circunstâncias, Bakhtin (2015) acentua que:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições (Bakhtin, 2015, p. 297).

Logo, o enunciado é o meio pelo qual os sujeitos se manifestam e são reconhecidos enquanto sujeitos sociais. “O enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pelo elemento semântico-objetal e por

seu elemento expressivo, isto é, pela relação valorativa do falante com o elemento semântico-objetal do enunciado". (Bakhtin, 2015, p, 296). Esses diálogos ou relações sociais trazem consigo marcas históricas as quais refletem e refratam, ou seja, o enunciado tem um autor e um destinatário (locutor/interlocutor).

O sentido de um discurso jamais é o último. O que faz evoluir um diálogo entre enunciados é essa possibilidade sem fim de sentidos esquecidos que voltam à memória, provocando neles a renovação dentro de outros contextos. Assim, para um ato interpretativo, ainda que sejam as mesmas palavras ou discurso, o mesmo palestrante, o mesmo intérprete e o mesmo público, a interpretação jamais será a mesma. Bakhtin (2015) explica:

Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridades que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem. Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças, etc. (Bakhtin, 2015, p. 294).

Atrelando essa definição à tradução/interpretação, o momento é o mesmo, o lugar também é o mesmo, mas existe o mediador (tradutor/intérprete) que, nesse processo de interpretação, faz suas escolhas e imprime nelas a sua marca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer de todo esse trabalho, foram mencionados reiteradas vezes o profissional TILS, sujeito que fomentou a elaboração deste trabalho. É mencionado porque e partindo do princípio de que viver no mundo da tradução/interpretação é viver num mundo que não é seu, mas que você transita e envolve-se diretamente e/ou indiretamente.

Traduzir/interpretar, como já foi mencionado, é uma prática antiga e o fazemos continuamente em nossos diálogos quando reformulamos a cada palavra proferida. Ao ouvirmos uma palavra ou vermos um sinal diferente do nosso léxico, buscamos imediatamente uma forma de compreendermos

o que está sendo enunciado. Theodor (1986, p. 13) esclarece que “a tradução/ [interpretação] não visa exclusivamente à passagem de um sistema linguístico para outro, mas alcança até mesmo o campo do próprio idioma”. Logo, estamos traduzindo/interpretando para a nossa consciência aquilo que nos parece estranho. Dessa forma Albres (2016, p. 17) apresenta que “a compreensão do texto proferido por outrem requer uma refinada interpretação que dialoga com nossa consciência”.

Seria impertinente colocar aqui a tradução como uma forma de transcrever textos de uma língua para outra. Obviamente, quando falamos de tradução/ interpretação, falamos também de línguas distintas, mas seria como limitar algo tão imensurável a uma simples tarefa de transcrição. Traduzir/interpretar significa deslocar-se do seu *eu* e olhar o ato tradutório a partir do *outro*. “O tradutor deve sair do seu pedestal e procurar adequar-se à realidade do seu leitor” (Borten, 2003, p. 87). Logo, deve vestir-se do outro.

Segundo Magalhães Jr, “interpretar requer agilidade, técnicas e tomada de decisões rápidas. Tanto na interpretação simultânea quanto na consecutiva, não há regras inquebráveis. O objetivo central é comunicar” (Magalhães Jr., 2007, p. 97). Não há tempo para debates ou considerações. É necessário agir tendo consciência de que o ato interpretativo exige responsabilidade. Ao intérprete é concedido o poder de decisão e a tarefa de conduzir o seu interlocutor/leitor à compreensão do discurso. Para tanto, é necessário um preparo psicológico, emocional, linguístico, instrumental, uma imersão cultural, conhecimento específico para cada situação e principalmente estratégia. Interpretar consiste na compreensão da enunciação. Traduzir significa aqui realmente interpretar. “Tradutor é aquele que torna compreensível aquilo que antes era inteligível, e já por isso deve ser encarado como intérprete por excelência” (Theodor, 1986, p. 13). Para traduzir é necessário antes interpretar. No entanto, alguns estudos das traduções as diferem pela forma como são aplicadas.

Considerando que o objetivo principal, como já assinalamos, era buscar a compreensão do processo dialógico que envolve um ato tradutório e interpretativo; bem como, enxergar a tradução e a interpretação por um prisma além do técnico, mas, sobretudo a partir da relação *eu/outro* e da produção de sentidos. Podemos dizer que o mesmo foi alcançado.

Visto que se faz aparente que a relação locutor e interlocutor vai além da mediação linguística. Todos os sujeitos que fazem parte do aqui/agora estão envolvidos no diálogo. Se pensarmos em uma interpretação da LP para LS,

grosso modo, imagina-se que a interação se limita ao TILS e ao surdo. Analisar o ato interpretativo dessa forma seria colocar limites no processo dialógico que envolve os sujeitos. Em uma interação, repetimos, não há sujeito passivo. Bakhtin e Volochinov nos ajudam a compreender esse processo quando dizem que:

O processo da fala, compreendida no sentido amplo do processo de atividade de linguagem tanto exterior como interior, é ininterrupto, não tem começo nem fim. A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. [...] A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior [...] e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação da enunciação (Bakhtin; Volochinov, 1992, p. 125).

Conforme Theodor: “o tradutor/ [intérprete], ao realizar o seu trabalho, deve aspirar a ser o mediador ideal entre o original e o seu público, no sentido da máxima de Goethe: “Todas as reflexões verdadeiramente inteligentes já foram feitas; essencial é tentar fazê-las de novo!” (Theodor, 1986, p. 10).

Assim, terminamos essas considerações sabendo que há muito mais pra se fazer além do que já foi feito. Então, que façamos de novo para que a *festa da renovação*, que Bakhtin retrata, aconteça da mais bela forma e que traga vozes que renovem a atuação dos TILS de forma a ser cada vez mais carregada de responsividade e consciência. Que o exercício da alteridade e exotopia sejam práticas vivas em busca da compreensão e da produção de sentidos no momento da sua atuação.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N.A. A tradução de literatura infantil para língua de sinais: os sentidos entre leitura, tradução e contação. In: SILVA, A.A.; RUSSO, A.; ALBRES, N.A. **Diálogos em estudos da tradução e interpretação de língua de sinais.** Curitiba: Prismas, 2016.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2015.

BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 6^a ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável.** Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza: Austin, University of Texas press, 1993.

- BORTEN, E. In: **Conversa com tradutores - balanços e perspectivas**. SOBRAL, A.; BENEDETTI, I.C. (Orgs.). São Paulo: Parábola, 2003.
- BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos – chave. São Paulo: Ed. Contexto. 2014.
- ECO, U. **Quase a mesma coisa**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2014.
- FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.
- FEBRAPILS. **Código de ética e conduta do Tradutor intérprete e Guia intérprete de língua de sinais**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B7ZxCOYQ0QJmTUdtZ2xIZHlqQ1U/view>. Acesso em: 19 set. 2017.
- LACERDA, C. B. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Editora Mediação: Porto Alegre, 1º edição. 2009.
- MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- MAGALHÃES JR., E. **Sua majestade o intérprete**: O fascinante mundo da interpretação simultânea. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- OUSTINOFF, M. **Tradução História, teorias e métodos**. São Paulo: Editora Parábola, 2015.
- PAGANO, A., VASCONCELLOS, M.L. “Estudos da Tradução no Brasil: reflexões sobre teses e dissertações elaboradas por pesquisadores brasileiros nas décadas de 1980 e 1990”. In: **Revista Delta**, São Paulo, v.19, p.1-26, 2003.
- RONAI, P. **A tradução vivida**. 1ª edição, Rio de Janeiro, 1976.
- ROSA, A da S. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. 2005. 199p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- ROSA, J.G. **João Guimarães Rosa**: correspondência com seu tradutor italiano. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.
- SOUSA, J. **As crianças ouvintes filhas de pais surdos e a aquisição da língua gestual portuguesa e catalã**: história de vidas cruzadas. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa. Lisboa. Portugal. 2010.
- THEODOR, E. **Tradução**: ofício e arte. 3. Ed. São Paulo: Cultrix. 1986.

EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

AVANÇOS LEGAIS E DESAFIOS

Gustavo dos Santos Paes¹

INTRODUÇÃO

A Educação de Surdos é um importante campo de estudo para professores, pois os Surdos estão cada vez mais presentes nas instituições de ensino. Com a temática Educação Inclusiva tão evidente hoje em dia, é relevante que educadores tenham ciência dos respaldos legais referentes a esse grupo de educandos.

Historicamente, a surdez é tão antiga quanto se pode pensar. Os Surdos sempre estiveram presentes na sociedade, no entanto, eles foram segregados, deixados à margem da sociedade ou sequer eram reconhecidos como seres humanos (Fernandes; Moreira, 2014).

Segundo Sacks (1990), eles eram isolados do convívio da família e, como não eram instruídos (não sabiam ler, escrever e calcular), se comunicavam com poucos sinais utilizando gestos rudimentares.

Segundo Mazzota (2005), no Brasil, somente no século XIX, sob a influência de tendências europeias, os primeiros movimentos pelo atendimento às pessoas com deficiência tiveram início e as políticas educacionais específicas para tratar dessa temática foram criadas a partir do ano 2000.

Durante meus estudos no curso de Pedagogia, pude observar que a formação em Libras que tive não foi suficiente para me deixar confiante quanto às dimensões envolvidas no processo educacional de Surdos. Por essa inquietação, houve uma motivação em elaborar a presente pesquisa a fim

¹ Tradutor intérprete da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: gustavopaes2010@hotmail.com

agregar conhecimento sobre o tema e compartilhar discussões pertinentes para os profissionais da educação envolvidos nessa área.

Diante disso, delineamos como questão problema nesse estudo: Quais os avanços legais no âmbito da Educação de Surdos no Brasil? No intuito de discutir esta questão, a presente pesquisa teve por objetivo analisar os avanços legais referentes à Educação de Surdos no Brasil.

Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos: conhecer as legislações existentes no âmbito da Educação dos Surdos e compreender os desafios para os professores na Educação dos Surdos, tendo como base os princípios legais da Educação Inclusiva.

Metodologicamente fizemos uma pesquisa documental de abordagem qualitativa, junto aos seguintes documentos: Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000; Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002; Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005; e Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

Didaticamente este capítulo está organizado em 5 (cinco) partes. A presente introdução apresenta a questão problema que delinea a pesquisa. Posteriormente, na parte 2, traremos breves contextos sobre a Educação dos Surdos. Na parte 3, apresentaremos o procedimento de pesquisa utilizado. No quarto momento, destacamos os resultados e discussões entrelaçando com os posicionamentos de autores sobre os avanços em políticas públicas para Educação da Pessoa Surda e os desafios que emergem para a concretização da Educação Inclusiva. Por fim, tecemos as considerações finais.

EDUCAÇÃO PARA OS SURDOS: BREVES CONTEXTOS

As leis que iremos analisar podem embasar os caminhos a serem trilhados pelos profissionais da educação, pois elas promovem a acessibilidade, garantem desde o direito linguístico dos Surdos até a uma avaliação coerente com sua especificidade e estimula a inclusão social.

Mas, primeiramente, devemos dialogar sobre alguns conceitos básicos e entender alguns caminhos trilhados pela comunidade surda para chegar ao panorama político-legal que vivenciamos hoje.

Ainda hoje existem muitos questionamentos sobre quem é a Pessoa Surda, como referir-se a essas pessoas: surdo, surdo-mudo ou deficiente auditivo.

Contemporaneamente, o termo surdo-mudo não é mais utilizado já que compreendemos que possuir deficiência auditiva não significa que ela seja muda. A pessoa Surda comunica-se por meio da Libras e/ou por outras formas de linguagem.

O Decreto nº 5.626/2005, no artigo 2º e em seu parágrafo único considera a Pessoa Surda e o deficiente auditivo como:

[...] pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, comprehende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. [...] Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (Brasil, 2005, p. 1).

Como podemos ver, a Pessoa Surda é aquela que possui perda auditiva e que manifesta sua cultura por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Ou seja, são os Surdos que utilizam a Libras como primeira língua e que vivenciam a visualidade em sua plenitude. É importante destacar que o uso da palavra Surdo, com S maiúsculo, se dá pelo reconhecimento do Surdo enquanto sujeito e protagonista de sua própria história. Segundo Ramos e Costa-Fernandez:

O uso do S (maiúsculo) é utilizado como forma de destaque, diferenciando-se do termo surdo com s (minúsculo), o que identifica uma cisão entre o Surdo político e adepto de uma cultura, da comunidade, e o surdo que se adequa ao sistema dominante (Ramos; Costa-Fernandes, 2018, p. 234).

De posse agora deste entendimento do sujeito Surdo, podemos iniciar nosso breve contexto histórico da Educação de Surdos. Perlin e Strobel (2008) expõem que:

Antes de surgirem estas discussões sobre a educação, os sujeitos surdos eram rejeitados pela sociedade e posteriormente eram isolados nos asilos para que pudessem ser protegidos, pois não se acreditava que pudessem ter uma educação em função da sua ‘anormalidade’, ou seja aquela conduta marcada pela intolerância obscura na visão negativa sobre os surdos, viam-nos como ‘anormais’ ou ‘doentes’ (Perlin; Strobel, 2008, p. 5).

Vilmar Silva (2006, p. 18-19), descreve que no final da Idade Média, os Surdos que “não nasceram no berço de ouro” eram rotulados como vagabundos, em situações de verdadeira miséria, pelo isolamento social e pela falta de trabalho.

Gomes, Vasconcelos e Tavares, (2011, p. 8) ainda acrescentam: “foi somente no início do século XVI que se passou a acreditar que o surdo pudesse aprender [...]. É então quando começam a surgir relatos de diversos procedimentos utilizados para se trabalhar com essas pessoas.

Um dos grandes nomes na história da Educação de Surdos foi o abade² Charles Michel de L'Epée (1712-1789). Strobel (2008), relata que ele conheceu duas irmãs gêmeas surdas e que também mantinha contato com vários outros surdos em Paris. Com isso, ele aprendeu a língua de sinais e realizou pesquisas sobre essa língua.

O L'Epée instruiu os surdos em sua própria casa, onde vivia com seu irmão, ele transformou a sua casa em uma escola gratuita para surdos aberta tanto para os pobres quanto para ricos e foi agrupando até ter uns sessenta alunos surdos, com isto fundou a primeira escola pública para surdos ‘Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris’ e treinou inúmeros professores para surdos (Strobel, 2008, p. 86).

No Brasil, em 1835, foi apresentado pelo Deputado Cornélio França um projeto de Lei propondo a criação do cargo de professores para os Surdos-Mudos³, porém, o mesmo foi arquivado e somente 22 anos depois é que houve um dos, se não o maior, marco político da Educação de Surdos: a criação do Instituto de Surdos-Mudos – ISM, por meio da Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857.

O ISM foi fundado pelo professor francês Ernest Huet no Rio de Janeiro a pedido do Imperador D. Pedro II e a partir da Lei nº 3.198/1957 passou a ser o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Até hoje o INES atende aos interesses dos Surdos tendo como uma de suas atribuições subsidiar a formulação da política nacional de Educação de Surdos.

² Segundo o dicionário online de português, abade é um religioso superior de um mosteiro.

³ Surdo-Mudo era o termo utilizado na época para se referir às pessoas surdas.

Figura 1: Sede do INES, década de 1950



Fonte: Rocha (2018, p. 134).

Pouco depois da criação do INES, em 1880, ocorreu o Congresso de Milão. Segundo Silva (2006, p. 26) este Congresso foi realizado de 06 a 11 de setembro de 1880, em que 182 pessoas da Bélgica, França, Alemanha, Itália, Suécia, Rússia, Estados Unidos, Canadá, dentre outros estiveram presentes. Neste evento foi discutido como os Surdos deveriam ser ensinados; qual metodologia utilizar.

Antes do Congresso, as línguas de sinais ganhavam espaço como língua de instrução no processo educacional dos Surdos. Mas, o voto da maioria dos congressistas foi no sentido de utilizar a oralização como forma de ensino aos Surdos proibindo a língua de sinais. Perlin e Strobel (2008, p. 14) relatam que a partir deste congresso, “a língua de sinais [...] foi muito oprimida e marginalizada por mais de 100 anos”

No Brasil, as políticas educacionais tiveram um pequeno começo a partir do final do século XIX. No século XX, na década de sessenta, houve uma preocupação com a inclusão da “educação especial”. Na cidade de São Paulo, por meio da Lei nº 1897, de 19 de dezembro de 1917, são pensadas maneiras para atender os alunos “excepcionais” (Mazzotta, 2005).

Em 1980, a Educação Especial passou a ganhar destaque e a partir daí grandes mudanças ocorreram. Primeiramente, após o fadado oralismo, iniciou-se a abordagem da metodologia denominada Comunicação Total que,

nas palavras de Koslowski (1995, p. 154), foi “o emprego de diversas formas de comunicação disponíveis” onde foram “utilizadas: a fala, a leitura labial, a língua de sinais, o português sinalizado, o alfabeto manual, a audição residual, a leitura e a escrita [...].” Posteriormente, a abordagem bilíngue (língua de sinais e língua oral na modalidade escrita), passou a ser utilizada para ensinar os Surdos no país.

Em 1988, por meio da Constituição Federal, fundamentada no paradigma da inclusão e na articulação entre o direito e a igualdade, é que a Educação Especial começou a ganhar visibilidade. (Brasil, 2010). Um destaque vai para a Declaração de Salamanca, em 1994, que constituiu uma estrutura de ação em Educação Especial, documento que o Brasil é signatário.

Outro importante documento foi a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, em 1996, assinado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO juntamente com várias outras organizações para apoiar o direito linguístico, especialmente de línguas ameaçadas de extinção.

A Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases - LDB, também é um documento de suma importância no processo de construção de direitos educacionais às pessoas com deficiência e consequentemente aos Surdos (Cunha Junior, 2015). Em seu quinto capítulo “DA EDUCAÇÃO ESPECIAL”, a LDB estrutura e conceitualiza o que é a Educação Especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, 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).

É também nesse documento que se iniciam os diálogos sobre o papel dos sistemas de ensino e também do profissional que irá atuar na Educação Especial, abordado em seu artigo 59 da seguinte forma:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

[...]

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996, p. 24).

Considerando o exposto pela LDB, é de responsabilidade dos sistemas de ensino assegurar que haja professores capacitados para atendimento especializado. A respeito disso, autores como Mittler (2003), Beyer (2010) e Costa (2013) dialogam sobre a importância do papel do professor na formação do aluno e que ele terá que se adaptar a um novo meio e a outras demandas. Assim como Lacerda (2006), quando desvela que:

A figura do professor é de suma importância para a formação integral do aluno durante o seu processo de escolarização. Sua atuação é marcada por suas experiências e pelos desafios que a prática pedagógica exige no cotidiano escolar, já que envolve muitos aspectos, entre outros: ensinar, avaliar, planejar e descobrir caminhos que possam contribuir para o processo de aprendizagem do aluno, de acordo com suas necessidades e possibilidades (Lacerda, 2006, p. 6).

A autora destaca a importância dos profissionais que atuam com a Educação Especial o do seu papel enquanto agentes de transformação. Especificamente aos que trabalham com Surdos, isso significa compreender as idiossincrasias do ensino a eles.

Quanto à Educação Inclusiva, é importante trazermos seu conceito baseado na Declaração de Salamaca, definindo-a como:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (Declaração de Salamanca, 1994, p. 11-12).

A Educação Inclusiva assume então, uma perspectiva democrática e de reconhecimento e valorização das diferentes formas de ser e aprender no processo de ensino. Nas nuances e dessemelhanças que compõem a Educação Especial e Educação Inclusiva, destacamos sua relevância no pensar a educação para pessoas deficientes. No entanto devemos evidenciar que para a construção de ações consistentes e contínuas na educação de pessoas Surdas e outras deficiências há dimensões de políticas públicas, de gestão escolar, de estratégias pedagógicas e da comunidade escolar que estão imbricadas neste contexto.

Diante dessa perspectiva, recomenda-se aos futuros professores que poderão atuar com a Educação de Surdos que conheçam o histórico-legal dessa área, saber quais dimensões que regem esse processo educacional e a partir de então iniciar sua trajetória na construção de sua postura pedagógica.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Para a construção deste capítulo, utilizamos a abordagem qualitativa considerando o objeto de estudo, já que a pesquisa qualitativa:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (Minayo; Deslandes; Gomes, 2015, p. 21).

A pesquisa documental enquanto procedimento adotado para a coleta de dados deu-se pelo fato de que os materiais utilizados “não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir do qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (Severino, 2016, p. 131). A partir de um levantamento dos principais marcos (Quadro 1), fizemos uma análise crítica de cada um desses documentos à luz do conceito de análise documental de Lakatos e Marconi (2018). Para as autoras, a análise de pesquisa documental:

[...] consiste em um conjunto de operações que visam representar o conteúdo de um documento de forma diferente; trabalha com documentos e se faz, principalmente, por classificações-indexação. Seu objetivo consiste na representação condensada da informação (Lakatos; Marconi, 2018, p. 17).

Toda a análise ocorreu de modo a compreender os avanços legais no âmbito da Educação de Surdos no Brasil. Dessa forma, após uma leitura exploratória, identificamos algumas literaturas que abordam temas relacionados ao contexto político-legal da Educação de Surdos: Mazzota (2005), Strobel (2008), Fernandes (2014) e Cunha Junior (2015). Tais autores, entre tantos outros, elencam alguns marcos legais que contribuíram significativamente para avanços no processo educacional dos Surdos no Brasil. Nesse sentido, faremos uma análise das leis descritas no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Marcos legais da Educação de Surdos no Brasil

Marco legal	Data da publicação	Descrição
Lei nº 10.098	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.
Lei nº 10.436	24 de abril de 2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.
Decreto nº 5.626	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.
Lei nº 13.146	6 de julho de 2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Todos os documentos do Quadro 1 supracitado foram encontrados na íntegra no site do governo federal: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>. E a partir de uma leitura seletiva do material foram elencados alguns pontos pertinentes à nossa discussão que serão evidenciados na próxima seção. As análises estão organizadas pelas leis conforme o ano de publicação.

Os dados foram apresentados de forma descritiva, tendo uma análise pautada no intuito de demonstrar como eles envolvem a Pessoa Surda, suas relações com a educação e por trazer autores que corroboram esses resultados. Para tanto, o roteiro da análise foi: Do que se trata a lei?; Como ela envolve a Pessoa Surda?; e No âmbito da educação, quais os avanços para a Pessoa Surda?

EDUCAÇÃO DE SURDOS: AVANÇOS LEGAIS E OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A partir de agora, teceremos as análises dos avanços legais no Brasil referentes à Educação de Surdos, a partir do ano 2000.

Lei nº 10.098/2000 - Acessibilidade nos sistemas de comunicação

A Lei nº 10.098/2000, conhecida como Lei da Acessibilidade, foi um grande avanço para as questões relacionadas às pessoas com deficiência por estabelecer normas e critérios para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Kraemer e Thoma (2018) enfatizam que no Brasil, a inclusão das pessoas com deficiência e a consequente promoção de condições de acessibilidade foi notadamente iniciada por meio desta lei.

Cassiano (2017) salienta que por meio deste dispositivo legal novos esforços foram somados para o reconhecimento dos direitos dos Surdos relacionados à comunicação, conforme podemos perceber nos artigos a seguir:

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.

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação (Brasil, 2000, p. 5).

Há um olhar diferenciado do poder público para as questões comunicacionais das Pessoas Surdas, atentando ao direito à educação sem que haja barreiras na comunicação. Em decorrência disso, o profissional tradutor intérprete de Libras passa a ganhar maior destaque e começa então a se pensar em uma Educação Inclusiva utilizando-se a Libras como instrumento

de ensino-aprendizagem, pois o fator linguístico ganhou visibilidade, algo que anteriormente não era enfatizado.

Abriu-se caminho para a acessibilidade dos Surdos nas escolas, com a inserção de profissionais intérpretes de Libras nas mesmas, sendo o fato visto como um grande avanço para a categoria. Pires (2000) destaca a relevância desse profissional para as pessoas Surdas.

Na medida em que as pessoas surdas necessitam ou desejam se comunicar com os ouvintes, isso usualmente lhes ocasiona problemas, até mesmo emocionais, pela ineficiência dessa comunicação. Esse é o momento em que o intérprete se torna relevante na mediação do contato entre surdos e ouvintes (Pires, 2000, p. 85).

Entretanto, o modelo de Educação Inclusiva previsto na referida lei, ou seja, por meio do intérprete de Libras é contestado por Moura, Freire e Félix (2017) ao apontar que:

O ideal é que o aluno surdo inserido em sala de aula de ensino aprenda com mais eficácia em sua própria língua, todavia, no caso da inclusão, os conteúdos lhes são repassado por meio de um intérprete que atua interpretando/traduzindo do português para Libras e vice-versa, ou seja, ele aprende de uma forma secundária e não primária como lhe é garantido por direito na Lei da Acessibilidade lei 10.098 de 10 de Dezembro de 2000, a qual determina que o aluno surdo se desenvolva dentro de suas habilidades linguísticas (Moura; Freire; Félix, 2017, p. 1285).

E acrescentam que os Surdos “almejam que sejam implantadas escolas bilíngues no Brasil, na perspectiva que seus direitos sejam respeitados, e a reivindicação principal é que os mesmos possam desenvolver-se em sua própria língua.” (Moura; Freire; Félix, 2017, p. 1285).

Este modelo de educação tem sido o mais recomendado dentro da proposta de Educação Inclusiva para os Surdos. Ele valoriza a Libras como língua de instrução propiciando aos Surdos uma apropriação de sua cultura e identidade.

Todavia, sabemos que para que isso seja uma realidade em todo o território nacional, há ainda muito a trilhar. Um percurso de desafios ainda é posto ao poder público no sentido de efetivar o que as propostas legais já estabelecem como também dos profissionais da educação que tem e terão sob suas mãos o dever de promover o desenvolvimento dos Surdos em sala de aula.

Em 2002, outra lei trouxe mais avanços a serem somados a esta, como evidenciaremos a seguir.

Lei nº 10.436/2002 - Reconhecimento da Libras como língua

Em 2002, foi promulgada a Lei da Libras, como é popularmente conhecida. Ela reconheceu a Libras como língua oficial da comunidade Surda, conforme seu artigo 1º:

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

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002, p. 1).

Vemos aqui que a Libras não se resume apenas a mímicas ou gestos, mas tem o status de língua reconhecida, com gramática própria. Tal reconhecimento foi um marco legal de grande relevância para a Educação dos Surdos tendo em vista que a partir disso, a Libras passou a alcançar espaços nunca antes adentrados. Os Surdos passaram a ter direito ao uso e difusão da sua língua. A partir desse reconhecimento é que se começa a pensar no uso da Libras como língua de instrução no processo de ensino-aprendizagem dos Surdos e, por consequência, na formação do profissional que atua com esse público.

O artigo 4º da Lei nº 10.436/2002 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos de Licenciatura significando um grande avanço para a comunidade surda porque a partir disso a difusão da Libras ganhou ímpeto entre uma grande parcela de pessoas. Contudo, o parágrafo único deste mesmo

artigo traz a seguinte ressalva: “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”.

Cassiano (2017), considera a Lei da Libras como sendo um caminho para mudança, e destaca:

O uso da língua de sinais está sendo reconhecido como caminho necessário para uma efetiva mudança nas condições oferecidas pela escola no atendimento escolar dos alunos portadores de deficiência auditiva, não podendo ser ignorado pela escola no processo ensino e aprendizagem do educando, se constituindo em um alicerce para sua comunicação (Cassiano 2017, p. 2).

Mas também pontua que para a inclusão realmente se efetivar é necessário “um estudo detalhado sobre o processo de ensino-aprendizagem desta parcela da nossa sociedade” (Cassiano, 2017, p. 2). Alvez, Ferreira e Damázio (2010, p.15) admitem que embora “várias iniciativas foram criadas para promover o uso da Libras, [...] um dos desafios das políticas públicas inclusivas para as escolas brasileiras é a construção de ambientes educacionais para o ensino da Libras, por meio de métodos adequados.”, destacando:

Por isso é que defendemos a reinvenção das práticas pedagógicas na perspectiva da educação escolar inclusiva para pessoas com surdez, visando proporcionar a essas pessoas a oportunidade de aquisição de habilidades para a vida em comunidade, ou seja, como atuar e interagir com seus pares no mundo, considerando o contraditório, o ambíguo, o complexo e o diferente e suas consequências (Alvez; Ferreira; Damázio, 2010, p. 22).

O reconhecimento da Libras como língua a valorizou muito. Enquanto ela não tivesse esse reconhecimento legal, tampouco teria forças para ser usada nas escolas como meio de comunicação legítimo. Esta lei serviu para por um fim ao estigma, pelo menos teoricamente, de que a língua de sinais atrapalharia o desenvolvimento dos Surdos, conclusão tomada pelo Congresso de Milão. Na próxima seção trataremos sobre a regulamentação dessa língua.

Decreto nº 5.626/2005 - Regulamentação da Lei da Libras

Três anos após a Lei da Libras, o Decreto nº 5.626/2005 veio para regulamentá-la, como também o artigo 18 da Lei nº 10.098/2000. O referido decreto é um documento extenso que aborda questões relacionadas à inclusão de Libras como disciplina curricular, a formação do instrutor, do professor e do tradutor intérprete de Libras. Discorre também sobre a garantia dos direitos dos Surdos tanto na educação como na saúde.

No capítulo II, intitulado “DA INCLUSÃO DA Libras COMO DISCIPLINA CURRICULAR”, em seu artigo 3º, o decreto apresenta a obrigatoriedade da inclusão da disciplina de Libras nos cursos de pedagogia, educação especial, fonoaudiologia e em todas as licenciaturas. Já nos demais cursos, ou seja, cursos técnicos e bacharelados, a oferta da disciplina deve acontecer na modalidade optativa. No entanto, a disciplina é oferecida com carga horária de 60h, em alguns casos inferior a isso, o que compreendemos ser insuficiente para o aprendizado básico da língua, de metodologias de ensino específicas e de para conhecer as idiossincrasias do ensino para educandos Surdos. A respeito das práticas docentes, Fernandes e Fernandes enfatizam que:

Evidentemente, para dar conta de objetivo tão complexo em si mesmo, é necessário que o professor vivencie uma formação inicial que o habilite em duas direções: a fazer o trabalho pedagógico de modo competente e a aprender a partir do seu fazer, ou seja, produzir saberes a partir da sua prática educativa e para a reformulação dessa prática, tendo por base a apreensão de conhecimentos científicos que favoreça uma salutar relação entre teoria e prática (Fernandes; Fernandes, 2007, p. 19).

Ainda segundo o decreto, a Libras não deve ser inserida somente como disciplina curricular, no artigo 10 diz que “As instituições de Educação Superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia [...].” Nesse tripé destacamos os projetos de extensão, visto que o ensino de Libras pode se estender aos demais membros da comunidade. A pesquisa representa uma contribuição importante para a produção de conhecimentos sobre a Libras e as dimensões que a permeiam como a formação de professores e tradutores intérpretes bem como da Educação Inclusiva.

A determinação levantada no artigo 13 é de extrema relevância, pois vem ao encontro do parágrafo único da Lei nº 10.436/2002 onde esclarece que a Libras não deve substituir a língua portuguesa na modalidade escrita. No entanto, como já explanado anteriormente, a língua portuguesa deve ser ensinada como segunda língua para os alunos Surdos.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (Brasil, 2005, p. 3).

No que diz respeito ao uso e difusão da Libras, no artigo 14 é apresentada uma série de garantias aos educandos Surdos, referente ao conhecimento por parte dos professores sobre diferenças linguísticas:

- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;
- IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;
- V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;
- VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;
- VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;
- VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva (Brasil, 2002, p. 4).

Outro fator abordado pelo decreto que é de extrema relevância são os mecanismos de avaliação dos Surdos e o uso de tecnologias e recursos didáticos específicos, garantindo o atendimento necessário, seja em classe regular ou em atendimento educacional especializado no contraturno, para o pleno desenvolvimento desses alunos.

O artigo 21 exige que as instituições de ensino tenham em seu quadro o profissional tradutor e intérprete de Libras e regulamenta essa inserção, conforme destacado a seguir.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o caput atuará:

- I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;
- II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e
- III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino (BrasiL, 2002, p. 5-6).

A presença do tradutor e intérprete de Libras foi considerado um grande avanço para a comunidade Surda, pois este profissional é o responsável por fazer a mediação da comunicação entre Surdos e ouvintes.

O artigo 22 do referido decreto, nos incisos I e II traz à tona o assunto “educação bilíngue”:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

- I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional,

com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (Brasil, 2002, p. 6).

O próprio decreto faz uma definição de Educação Bilíngue no parágrafo 1º do artigo 22, dizendo ser a educação “em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (Brasil, 2002, p. 6).

Uma grande parcela de Surdos e ouvintes defendem a educação bilíngue como principal forma dos Surdos terem um desenvolvimento educacional apropriado. A Libras deveria ser aprendida por eles desde o nascimento nos mesmos moldes de uma criança ouvinte. E no primeiro contato dessa criança numa instituição de ensino, conforme preconiza o inciso I do supracitado decreto, “na Educação Infantil”, a criança teria o atendimento em Libras, ou seja, sua primeira Língua.

No entanto, essa realidade hoje em nosso país ainda é incipiente. As crianças Surdas, em sua maioria, não tem a Libras desenvolvida em casa plenamente e quando chegam à escola, nem sempre encontram um professor fluente em Libras, ainda que a capacitação desse profissional esteja garantida.

O parágrafo 1º do artigo 23 diz: “Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.” Esse acesso ao conhecimento pode auxiliar significativamente a construção de um profissional mais qualificado e com maior preparo para o desenvolvimento do seu papel enquanto agente de transformação social dos Surdos.

Segundo Cassiano (2017), após este aparato legal, os Surdos passaram a ter um lugar nunca ocupado antes nas políticas de educação do nosso país. Mas, notamos que ainda há muito a avançar por parte do Poder Público. Fernandes e Moreira (2014) expõem que a escola inclusiva:

[...] requereria que a sua língua nativa fosse a língua de instrução, que seu repertório histórico e cultural estivesse contemplado no currículo, que a presença de professores surdos como modelos de identificação linguística e cultural fosse garantida, além de uma adequada pedagogia para o ensino e avaliação do português como segunda língua (Fernandes; Moreira, 2014, p. 63).

E aludindo ao fator língua nativa como língua de instrução, não podemos desvincilar isso do processo formativo dos professores. Arantes e Pires (2012), ao falar sobre esta formação, consideram que:

[...] para que o trabalho bilíngue seja de qualidade é necessário que o professor tenha preparação, [...] que domine os métodos de ensino, procedimentos, técnicas e recursos [...] além de possuir uma preparação especial, aprendendo a língua de sinais e a realizar atividades que provoque interesse nos alunos com estímulo visual (Arantes; Pires, 2012, p. 118).

Portanto, necessitamos que mais políticas públicas incentivem a ampliação de professores habilitados de fato para atuar nesse modelo de Educação Inclusiva. Embora avanços nessa área existam, precisamos que essa formação seja mais aprofundada e estimulada. Poderemos ver adiante mais um passo nesses avanços tão necessários, agora no ano de 2015.

Lei nº 13.146/2015 - A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

Tal lei é um meio legal destinado a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” (Brasil, 2015). Portanto, não é uma lei que trata exclusivamente dos direitos das pessoas com surdez. Todavia, é de extrema relevância para a luta da comunidade Surda.

Quanto ao acesso à informação e à comunicação, o capítulo II aborda questões relacionadas às janelas de Libras, ao estímulo e produção de artigos científicos em formato acessível e à promoção de capacitação para os tradutores intérpretes de Libras.

Lima (2018), analisando o artigo 28 da Lei nº 13.146, destaca que ela objetiva garantir igualdade de oportunidades e que não significa apenas inserir o aluno em sala de aula mas sim de desenvolver um sistema educacional inclusivo, visando uma educação de qualidade. Verdadeiramente atestamos essa percepção ao notar o que determina o referido artigo com seus incisos, como segue:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...]

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;

[...]

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação; [...] (Brasil, 2015, p. 6-7).

Essas garantias nos apontam a percepção de que consolidar a Educação Inclusiva não se resume apenas a realizar atividades adaptadas, mas envolve termos a oferta de educação bilíngue com profissionais preparados para usar a Libras como língua de instrução servidos com programas de formação inicial e continuada.

Todavia, ao contrastar todas essas garantias com o cenário vivido antes da Constituição/88 é o mesmo que perceber a desemelhança da escuridão com a luz, pois antes os Surdos não tinham nenhum acesso à educação como é possível hoje mediante todas as garantias legais que expusemos neste capítulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar o objetivo deste estudo que foi analisar os avanços legais referentes à Educação de Surdos no Brasil, constatamos que historicamente, a Pessoa Surda era considerada como ser abjeto, não educável e ociosa, mas, a partir do século XIX, iniciou-se as primeiras medidas educacionais com vistas em mudar essa realidade.

No Brasil, em 1857, com a criação do INES, a Educação de Surdos ganha ímpeto. Logo depois, em 1880, o Congresso de Milão resultou na negação da língua de sinais como método de ensino, fato negativo aos Surdos que perdurou por mais de 100 anos. Mas, com a Constituição de 1988, os Surdos começam a ter esperança quanto à igualdade de direitos.

No ano 2000, a Lei nº 10.098, Lei da Acessibilidade, aumentou os avanços por trazer pautas relacionadas às barreiras de comunicação e cita a presença de intérpretes de Libras. O ano de 2002 foi marcante para a comunidade Surda, devido à Lei nº 10.436 reconhecer oficialmente a Libras como língua, valorizando muito a comunidade surda e abrindo espaço para o uso da Libras como língua de instrução. Em 2005, o Decreto nº 5.626 regulamenta a Lei da Libras promovendo a difusão dela por meio da inclusão da disciplina de Libras principalmente nos cursos de licenciatura, além de trazer a obrigatoriedade da oferta da Educação Bilíngue desde a Educação Infantil. E em 2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência reforça a educação de qualidade por meio de um sistema de Educação Inclusiva sob a implementação e avaliação do poder público.

A partir do conhecimento histórico-legal das lutas e conquistas da comunidade surda, entendemos que o professor poderá buscar participação ativa nesta comunidade, o que permitirá ao mesmo experiências e vivências significativas para pensar o seu trabalho pedagógico com vistas a se tornar um agente de transformação social para esses educandos, em prol de uma Educação Inclusiva e acessível para os Surdos.

Compreendemos com a construção desse trabalho a importância por parte dos profissionais que atuarão no campo da Educação de Surdos que tenham conhecimento da Libras, das especificidades existentes no processo de ensino-aprendizado, considerando a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. O que nos remete também ao fator forma de avaliação, que deve ser diferenciada considerando as idiossincrasias linguísticas.

Embora seja positivo sabermos que as leis aqui tratadas reafirmam o compromisso com a “educação para todos”, na prática percebemos que muito ainda há para se fazer. Muitos desafios ainda estão postos diante nós. Precisamos melhorar a infraestrutura das escolas, propiciar formação continuada e suporte pedagógico aos profissionais envolvidos com a realidade educacional dos Surdos.

Tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os profissionais da educação estão fazendo o seu melhor, mas ainda sentem que carece uma iniciativa maior de efetivação das políticas públicas já existentes, seja por meio da criação de escolas e professores bilíngues com currículo adequado, e ao mesmo tempo por uma formação continuada mais intensa voltada ao aprimoramento dos conhecimentos necessários para atender e garantir os direitos dos Surdos que estão sob sua responsabilidade.

Realmente desejamos essa realidade no Brasil. Ansiamos que todo o sistema educacional valorize os direitos dos Surdos com essas propostas, tendo em vista que ainda temos muito a caminhar para que a Educação Inclusiva tenha um espaço de estudo, pesquisa, investimentos e realizações. E o meio natural para isso é por meio de políticas públicas apontando os caminhos.

Portanto, nós educadores continuamos com a grande responsabilidade de termos um papel atuante e decisivo junto à comunidade e familiares em prol de soluções e políticas públicas que possam atender plenamente as demandas de um público em constante evolução.

Esperamos que este capítulo possa contribuir para o conhecimento acerca da Educação dos Surdos por descrever os avanços legais nessa área. Também esperamos que os resultados e dados nele apresentados contribuam para que novas pesquisas possam ser feitas, como uma pesquisa de campo demonstrando a percepção de professores em escolas bilíngues quanto aos resultados deste modelo e os desafios que ainda precisam ser superados.

REFERÊNCIAS

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. Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 nov. 2021.

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. Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua brasileira de sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 24 abr. de 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=234606>>. Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL, Marcos Político-Legais da educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC, Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

ALVEZ, C. B.; FERREIRA J. P.; DAMÁZIO, M. M. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, v. 4, Universidade Federal do Ceará, 2010.

ARANTES, A. C. F. F. S; PIRES, E. M. A importância do professor bilíngue na educação do surdo. **Revista eletrônica de educação da Faculdade Araguaia**, 2012.

CASSIANO, P. V. O surdo e seus direitos: os dispositivos da Lei 10.436 e do Decreto 5.626. **Revista Virtual de Cultura Surda**, Petrópolis, ed. nº 21, mai. 2017.

CUNHA JUNIOR, E. P. da. **O embate em torno das políticas educacionais para surdos:** Federação Nacional de Educação e Integração dos surdos. Jundiaí, Paco editorial: 2015.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca-Espanha, 1994,

FERNANDES, D. G.; FERNANDES N. L. R. Sujeito, saberes e formação docente: reflexões sobre as condições de estudos e aprendizagens dos sujeitos em processo de formação. In: OLINDA, E. M. B.; FERNANDES, D. G. (ORG.). **Práticas e aprendizagens docentes**. Fortaleza. Edições UFC, 2007.

- FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69. Editora UFPR.
- GOMES, D. S.; VASCONCELOS, S. M.; TAVARES, M. L. Educação inclusiva: a presença do sujeito surdo nesse cenário. **Revista Espaço: Informativo Técnico-Científico** do INES, Rio de Janeiro, nº 35, p.4, Jan. – Jun. 2011.
- KOSLOWSKI, L. O Modelo Bilíngüe/Bicultural na Educação do Surdo. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, vol. 7, nº 2, dez. 1995.
- KRAEMER, G. M.; THOMA, A. S. (2018). Acessibilidade como condição de acesso, participação, desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 38(3), 554-563.
- LACERDA, C.B.F.de. **Atendimento Educacional Especializado**: necessidades educativas do sujeito surdo. 2006.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico: projetos de pesquisa/ pesquisa bibliográfica/ teses de doutorado, dissertações de mestrado e trabalhos de conclusão de curso**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.
- LIMA, L. A. A inclusão escolar da pessoa com deficiência no aspecto da Lei 13146/15: Dever do estado e da iniciativa privada. **XIV Jornada de Iniciação Científica e VIII Mostra de Iniciação Tecnológica**, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2018.
- MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. 5^a ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- MINAYO, M. C, de S. DESLANDES, S. F; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: vozes, 2015.
- MOURA, A. A.; FREIRE, E. L.; FELIX, N. M. Escolas Bilingues para surdos no Brasil: uma luta a ser conquistada. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 21, nº esp. 2, p. 1283-1295, nov. 2017.
- PERLIN, G; STROBEL, K. **História de educação dos surdos**. Texto-base de curso de Licenciatura de Letras/ Libras, UFSC, Florianópolis, 2008.
- PIRES, C. L. O Intérprete da Libras - um Olhar sobre a Prática Profissional. In: **Seminário Desafios para o Próximo milênio**. Rio de Janeiro, 2000. p. 85.

RAMOS, P; COSTA-FERNANDEZ, E. M. A educação para a diversidade em busca de uma apreensão intercultural da Surdez. **Cadernos de gênero e diversidade**. Salvador, v. 4, n. 3, p. 221 – 243, 2018.

ROCHA, S. M. **INES**: uma iconografia dos seus 160 anos. Rio de Janeiro: MEC/INES, 2018.

SACKS, O. **Vendo vozes - uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SEVERINO, A. J. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2016.

SILVA, V. Educação de Surdos: Uma releitura da primeira escola pública para Surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, R. M. (Org.) **Estudo Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 14-37.

STROBEL, K. L. **Surdos**: Vestígios Culturais não Registrados na História. Florianópolis, 2008. Tese de Doutorado em Educação – UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.

O USO DE APLICATIVOS COMO RECURSO NA INTERAÇÃO E MEDIAÇÃO EM LIBRAS

Rosa Carolina Silva de Gouveia¹
Juliana Freitag Schweikart²

INTRODUÇÃO

A inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em diversas áreas do conhecimento, determinada pela Lei nº 10.436 e reforçada pelo Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), levou muitos ouvintes cuja primeira língua é a Portuguesa, de modalidade oral-auditiva, a aprenderem a Libras, que ocorre por meio da sinalização com as mãos e expressões faciais com a recepção por meio visual (Quadros; Karnopp, 2004).

Diante das singularidades no processo de ensino-aprendizagem da Libras para ouvintes que, segundo Albres (2016), são como estrangeiros na língua de sinais, estes tendem inicialmente, a apresentar certa insegurança em relação à aprendizagem. Na busca por saná-la, é usual fazerem uso de aplicativos de tradução automática (Português- Libras). Com a facilidade de acesso à *internet*, o uso de aplicativos móveis está cada vez mais comum e o celular, que até pouco tempo servia somente para fazer ligações de longa ou curta distância, tornou-se *smartphone*, ou seja, praticamente um “computador de bolso”.

Situados nesse contexto emergente e com o objetivo de contribuir com o panorama educacional, em meio à pandemia da COVID-19 que assolou o mundo todo, tivemos de adaptar o modo de interagir, utilizando-nos

¹ Tradutora intérprete da Universidade Federal de Mato Grosso - Sinop. E-mail: rosa.gouveia@ufmt.br

² PPGLetras da Universidade Estadual de Mato Grosso. E-mail: mailto:juliana.freitag@unemat.br E-mail: juliana.freitag@unemat.br

de recursos mediadores. Dessa forma, a partir do curso do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), foi elaborado um curso de extensão intitulado “Surdez e o Uso de Tecnologias Assistivas para o Surdo - capacitação teórico- metodológica” para auxiliar a população ouvinte interessada em compreender e aprofundar os conhecimentos sobre a Libras nos aspectos teórico e metodológico.

O curso é parte de um projeto de inserção social do PPGLetras, dividido em quatro módulos, um deles voltado às tecnologias que envolvem o ensino-aprendizagem da referida língua e foi ministrado no segundo semestre de 2020. Sabendo-se das muitas contribuições da tecnologia para a interação e mediação das relações interpessoais, buscou-se compreender as potencialidades do uso dos aplicativos na interação da Libras como língua adicional pelos participantes ouvintes do Eixo 04 do curso de inserção social do PPGLetras/UNEMAT.

O objetivo deste capítulo, que é recorte de um estudo mais amplo realizado no curso de mestrado em Letras, é o de demonstrar, segundo a perspectiva dos participantes ouvintes do curso de extensão, se os aplicativos *Hand talk*, *VLibras* e *Pro-deaf* potencializam a mediação e interação com a língua-alvo.

Para atingir o objetivo proposto, utilizamos uma abordagem qualitativa de natureza aplicada, com objetivos socioculturais e estudo de caso (Yin, 2005). A presente pesquisa justifica-se pelo potencial de contribuição para a interação dos ouvintes por meio da Libras como Língua Adicional, através de aplicativos móveis, cuja escolha foi baseada nos preceitos das tecnologias existentes e aprendizagem de língua adicional, que nortearam a análise do uso desses aplicativos pelo grupo.

A pesquisa foi realizada em duas etapas: a primeira foi feita durante o curso *online* para a comunidade, de forma remota, em sala de aula virtual. A segunda etapa contemplou a aplicação de questionários com o objetivo de obter informações complementares após a primeira etapa da análise. Fez-se uso de formulários *online* avaliativos, gravação das interações na sala de aula *online* pelo *Google Meet*, do ambiente virtual de aprendizagem *Google Classroom*, *E-mails*, redes sociais e grupo no *Whatsapp*.

Houve um público diversificado de 11 participantes, com maioria do gênero feminino, 3 participantes da comunidade externa, 4 discentes da UNEMAT e 4 de escola pública. Devido às aulas serem remotas, teve a participação de pessoas de vários municípios do estado de Mato Grosso, além de outros estados, sendo 1 de Goiás e 1 do Rio Grande do Sul. Outro dado importante

sobre os participantes é que 6 deles afirmaram ser professores de escola pública; destes, 2 estavam cursando pós-graduação e 4 eram discentes de graduação.

Na sequência, discorremos acerca de aplicativos tradutores de Libras e de dimensões socioculturais na interação.

Posteriormente, tratamos da apresentação e uso dos aplicativos no curso e das possibilidades de interação/medição proporcionadas pelos aplicativos. Por fim, apresentamos as considerações finais.

APLICATIVOS TRADUTORES DE LIBRAS: *HAND TALK*, *PRODEAF* E *VLIBRAS*

Muitos dos usuários da Libras utilizam diferentes aplicativos (*app's*) para se comunicarem. Dentre os mais conhecidos tradutores de Libras para PC, *smartphone* e *IOS* estão: *Hand Talk*, *ProDeaf* e *VLibras*. Essa tecnologia surgiu como uma aliada para a comunidade surda, facilitando a comunicação.

O primeiro aplicativo que abordamos no curso de extensão, objeto dessa pesquisa, foi eleito o melhor *App* social do mundo pela ONU e está disponível para dispositivos móveis como *Android*, *Windows* e *iPhone*. O ***Hand Talk*** traduz simultaneamente texto e áudio para sinais em Libras, também permite a criação de páginas *web* acessíveis. Há, ainda, uma parte educativa chamada “Hugo ensina”, em que o avatar “Hugo” ensina vários sinais em Libras a partir de diferentes temas.

Uma observação importante sobre o aplicativo é que, enquanto estávamos desenvolvendo a pesquisa e após os dados coletados, o *app* sofreu algumas atualizações, como por exemplo, o acréscimo de um avatar afrodescendente do gênero feminino e novos vocabulários.

Imagen 1: Imagem do aplicativo *Hand Tal*



Fonte: Acervo da pesquisa. Adaptado de *Hand Talk*, tela do curso de inserção social, Eixo 04-tecnologias assistivas para o Surdo, 2020.

O *ProDeaf* é um aplicativo/programa de tradução Português-Libras em tempo real, desenvolvido para *smartphones* e *tablets* com sistemas *Android* e *IOS*. É capaz de realizar a tradução de textos escritos e reconhecimento de voz e, assim como o *Hand Talk*, também tem a opção *web* Libras, que incorpora o tradutor automático ao *site*.

Imagen 2: Imagem do aplicativo *ProDeaf* Móvel



Fonte: Acervo da pesquisa. Adaptado de *ProDeaf* (2014), tela do curso de inserção social, Eixo 04-tecnologias assistivas para o Surdo, 2020.

Por último, temos o *VLibras*, site brasileiro que realiza a tradução em tempo real da Libras para o português e vice-versa, disponível como aplicativo para *Android* e *IOS* e em forma de extensão para os navegadores *Google Chrome*, *Safari* e *Firefox*, traduzindo de forma eficiente textos selecionados em páginas da *web*.

Imagen 3: Aplicativo *VLibras*



Fonte: Acervo da pesquisa. Adaptado de *VLibras* (2014), tela do curso de inserção social, Eixo 04-tecnologias assistivas para o Surdo, 2020.

DIMENSÕES SOCIOCULTURAIS NA INTERAÇÃO E MEDIAÇÃO

A Teoria Sociocultural se ocupa de estudos que permeiam os contextos culturais, históricos e sociais que influenciam as interações entre as pessoas, as formas de aprender, se desenvolver e criar maneiras de agir (Vygotsky, 2007). Como essa pesquisa se dedica a compreender as interações entre participantes de um curso de extensão em que se utilizam recursos tecnológicos como mediadores de aprendizado de uma língua adicional, entendemos que toda essa mediação foi realizada pela linguagem, o que torna a teoria de Vygotsky importante para explanar sobre os processos de aprendizado ocorridos durante o curso.

O psicólogo Lev Semenovitch Vygotsky nasceu em Orsha, na Bielo-Rússia, e seus estudos partiam da premissa de que “o funcionamento mental humano resulta da participação em e da apropriação de formas de mediação cultural integradas em atividades sociais” (Paiva, 2014, p. 128). Os principais pontos dessa teoria são: linguagem e contexto social não se separam; os seres humanos “pensam através da criação e uso de ferramentas mediadoras” (Swain; Kinnear; Steinman, 2011, p. 02); a linguagem é a principal ferramenta de mediação.

Para estabelecer tais princípios, Vygotsky desenvolveu alguns conceitos, como o da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A partir de seus estudos, os pesquisadores Wood, Bruner e Ross (1976) criaram a metáfora do andaime, mediação, fala privada e fala interior, conceitos espontâneos e científicos que percorrem o processo. Na sequência, apresentaremos um breve conceito de ZDP, andaime e mediação, princípios que serão usados como base teórica para a análise de dados.

APRESENTAÇÃO E USO DOS APLICATIVOS

Nesta subseção, apresentamos algumas ferramentas tecnológicas com potencial de mediação para aprendizagem de Libras, elencadas no Eixo 4 do curso, a saber: *Vlibras*, *Hand Talk*, *ProDeaf*. Tomando como ponto de partida o formulário *online* para avaliação do conteúdo do curso. Questionamos os cursistas se tinham algum conhecimento sobre os aplicativos apresentados; dentre 5 respostas iniciais, 3 participantes conheciam o *Hand Talk* e os outros dois não conheciam nenhum *app*, como apresentado no Quadro 1:

Quadro 1: Respostas às questões do formulário *online* – pergunta 7

7-Sobre os aplicativos apresentados, você já conhecia algum deles? Qual?	
Sujeito(s)	Resposta
Cursistas 01 e 02:	Sim, conhecia só <i>Hand talk</i>
Cursista 03:	Não conhecia nenhum
Cursista 04:	<i>Hand talk</i>
Cursista 05:	Simmm, <i>Hand talk</i>

Fonte: Acervo da pesquisa, 2020.

Embora alguns dos entrevistados afirmassem conhecer o *Hand talk*, isso não significava que utilizavam o *app*, pois, em outra questão, menos da metade dos entrevistados alegou não usar.

O aplicativo *Hand Talk* aparece como o mais conhecido entre os cursistas entrevistados e é indicado pela ONU para quem quer aprender Libras, disponível gratuitamente para *download*. Além de possuir milhares de sinais e tradutor de voz e texto para Libras, o aplicativo também disponibiliza vídeos do avatar “Hugo” fazendo sinais, quadro denominado “Hugo ensina”; nele, o intérprete virtual ensina diversos termos, como profissão, cor da pele, saudações etc.

Esse recurso torna-se um artefato cultural interessante de mediação para aquisição de uma Língua Adicional, tornando o ambiente *online* mais acessível. Segundo Lantolf (2000, p. 1), a mediação indica “que os homens não agem diretamente no mundo físico, mas, em vez disso, contam com ferramentas nas atividades de trabalho, o que permite mudar o mundo”.

Os cursistas, ao terem contato com os aplicativos no módulo em estudo, passariam do nível de desenvolvimento real pela ZDP e alcançariam o nível de desenvolvimento potencial com os aplicativos, os quais fariam parte do seu contato com a língua de sinais, o que influenciaria na sua interação com a Libras. De acordo com Swain, Kinnear e Steinman (2011, p. 02) “os artefatos não são meios de mediação em si mesmos, eles têm potencial para se tornarem mediadores, mas até que sejam usados para tal, eles oferecem propiciamentos a um indivíduo”.

Em se tratando de mediação, o *Hand Talk* serve de apoio, andaime, em razão da dificuldade de aprender essa língua por ouvintes, pois é de modalidade visual-espacial e contém uma lógica de produção e recepção diferente da LP, que é oral-auditiva. Para Ortega (2009, p. 219) “Como todas

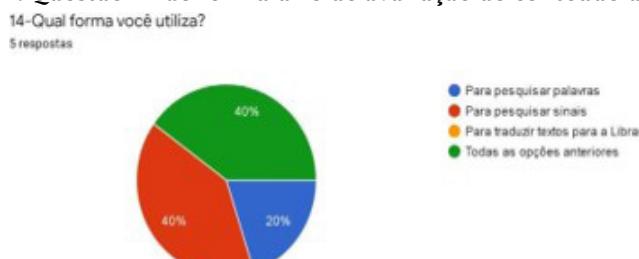
as ferramentas, a língua é usada para criar pensamento, mas ela também transforma o pensamento e é fonte de aprendizagem”.

Assim, essa foi a razão de optarmos pela abordagem sociocultural como fonte de aprendizado, a partir da qual verificamos que a maioria dos entrevistados não utilizava nenhum aplicativo antes do curso, revelando que este contribuiu para o desenvolvimento potencial desses cursistas, auxiliados pelas ferramentas culturais da atualidade; embora muitos participantes já atuassem em sala de aula e até mesmo no Atendimento Educacional Especializado (AEE) presencial, como o caso do Cursista 1, muitos não conheciam as ferramentas digitais apresentadas.

Dessa forma, a tecnologia é produto da ação do homem, o que influencia diretamente nos meios de comunicação e no entendimento do indivíduo em termos de leitura e escrita das mais variadas linguagens mediadoras e diferentes meios de comunicação digital, pois são artefatos que fazem parte do momento histórico. Por isso, é importante conhecer e dominar essas ferramentas, pois somente saber ler e escrever não é mais suficiente; segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) “Assim como todas as tecnologias de comunicação do passado, nossas novas ferramentas digitais serão associadas a mudanças na língua, no letramento, na educação, na sociedade.”

Também questionamos sobre a forma de uso dos aplicativos, sendo que 20% (vinte por cento) dos entrevistados indicou que pesquisa por palavras, ou seja, buscam compreender um sinal na LP, enquanto 40% (quarenta por cento) afirmou pesquisar por sinais, ou seja, como é o sinal de alguma palavra ou termo da LP em Libras. Outros 20% (vinte por cento) assinalaram ambas as opções, acrescidas da opção “traduzir textos para a Libras”, evidenciando que pretendem expressar uma frase mais completa e não apenas a palavra isolada, como podemos verificar no Gráfico 1:

Gráfico 1: Questão 14 do formulário de avaliação do conteúdo do Eixo 04



Fonte: Acervo da pesquisa, 2020.

As informações apresentadas na análise do Gráfico 1 corroboram a imagem do próximo excerto, que traz informações sobre o que os pesquisados esperam de um aplicativo em Libras:

Quadro 2: Respostas às questões do formulário *online* – pergunta 15

15 - O que você gostaria de encontrar em um aplicativo de língua de sinais?	
Cursista 01:	Conversão da Libras para LP
Cursista 02:	Não utilizo ainda aplicativo de sinais.
Cursista 03:	Na verdade, não conheço nada ainda
Cursista 04:	Frases completas
Cursista 05:	Por enquanto ainda não utilizo aplicativo de língua de sinais.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2020.

É possível perceber que alguns cursistas tiveram um primeiro contato com os aplicativos no curso e, aqueles que tinham contato prévio com os *apps*, puderam aprofundar seus conhecimentos científicos diante das novas possibilidades que tais recursos ofereciam.

Os mesmos participantes que haviam respondido, que não conheciam aplicativos de Libras, responderam novamente que não os utilizavam, embora a questão se referisse ao que gostariam de encontrar num *app*, e não se faziam uso de algum. Um dos cursistas alegou não saber nada sobre tais recursos; diante dessa resposta, entendemos que a falta de conhecimento, não apenas acerca dos aplicativos, mas talvez da Libras, suscita dúvidas sobre o que esperar de um aplicativo.

Conforme Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 35)

“agora que a informação contextualmente relevante está cada vez mais disponível, na ponta de nossos dedos, graças, em parte, à internet móvel, memorizar informações vem se tornando menos importante que nossas habilidades de acessar, avaliar e administrá-la.”

Isso explica o fato de esses indivíduos buscarem por um curso de extensão para adquirirem conhecimento sobre a Libras, para compreendê-la e usá-la.

Algo que também nos chamou a atenção é que alguns cursistas já possuíam conhecimentos sobre as tecnologias assistivas e os aplicativos apresentados no curso, ressaltando, segundo os preceitos de Vygotsky (1989) a presença

de conceitos científicos para alguns participantes, como pode ser observado no Excerto 1:

Excerto 1 – Cursista 1, aula online do dia 13/10/2020

Cursista 1: Professora, desculpa estou interrompendo...Eu achei muito interessante você ter colocado sobre as adaptações de EVA, os engrossadores de caneta, né? Porque são coisas tão simples e é um recurso tecnológico. Na verdade, a tecnologia assistiva. A gente fica imaginando que a tecnologia assistiva seja apenas tudo aquilo que é de alta complexidade, então nós temos que lembrar que a tecnologia assistiva para pessoa com deficiência é de alta e de baixa complexidade, ou seja, os engrossadores de lápis é um recurso, é algo que foi produzido para eliminar barreiras e extrair a melhor habilidade, o desenvolvimento do aluno. (gravação áudio)

Nesse excerto, a cursista faz uma síntese sobre as tecnologias assistivas e seu uso em sala de aula, a forma com descreve a importância desses recursos denota que esta já possui conhecimento anterior ao curso ou experiência na área, pois menciona conhecimentos prévios e experiências diárias.

Porém, a mesma cursista relata que alguns professores ainda têm medo de usar as tecnologias na escola; ainda que sejam ações socialmente compartilhadas, os conhecimentos espontâneos diferem de pessoa para pessoa e mesmo que sejam ferramentas tecnológicas que utilizamos para auxiliar no dia a dia, é importante que as pessoas se apropriem de conhecimentos científicos para que possam transformar suas realidades.

As novas tecnologias estão por toda a parte, para além do ambiente escolar. Sabemos que essas ferramentas tecnológicas parecem facilitar a forma de trabalhar dentro e fora da escola, mas isso não significa que todos enxerguem positivamente essa facilidade, pois muitos professores têm certa resistência frente às novas tecnologias como ferramentas de conversão de ensino na prática. Essa resistência geralmente se deve à falta de domínio da tecnologia nessas áreas, de modo a evitar o uso. Segundo Moran (2008):

Ensinar com a Internet será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas do ensino. Caso contrário servirá somente como um verniz, um paliativo ou uma jogada de marketing para dizer que o nosso ensino é moderno e cobrar preços mais caros nas já salgadas mensalidades (Moran, 2008, p. 8).

Outro aspecto que chamou a atenção foi a forma de obtenção do aplicativo; no Excerto 2, o Cursista 3 afirma não saber da existência dessa ferramenta:

Excerto 2 – Cursista 3, no chat da aula *online* do dia 15/10/2020

Cursista 3: Achei bem interessante esses aplicativos, nem sabia que existia rss

A mediação e interação possibilitaram aos cursistas, no ambiente remoto, desenvolverem atividades que levem a reconhecer seus ambientes social e cultural e a promoverem ações que visavam à melhoria dos aspectos sociais, tanto em nível local, regional, nacional ou global.

A mediação através das ferramentas tecnológicas permitiu aos cursistas o aprofundamento desses diferentes contextos que emergiram durante o curso. Assim, o acesso à informação utilizando aplicativos para dispositivos móveis mostrou a importância de abordarmos esse tema em qualquer espaço educacional. Essa mediação a partir de ferramentas digitais mostrou que é possível a integração com as linguagens tradicionais, o ensino- aprendizagem de uma nova língua, no nosso caso, a língua de sinais para ouvintes.

É importante que os cursistas se apropriem de ferramentas que lhes deem possibilidades não apenas de se inserirem no meio e ampliar seus conhecimentos acerca da realidade. Como cidadãos de um mundo globalizado e midiático e usuários de redes sociais, precisarão dominar recursos tecnológicos, reforçando a ideia central de Vygotsky (2007), que preconiza que o desenvolvimento humano tem caráter inseparável de suas atividades sociais e culturais, uma vez que o meio social tem impulsionado o professor a se atualizar.

Notamos que os cursistas desenvolveram habilidades que os permitiram criar pequenos “mecanismos de convivência” e processos de interação sociocultural, pois, apesar de o curso ser ministrado em uma plataforma digital, para muitos era a primeira vez que tinham contato com esses recursos. A partir da interação entre *Meet*, sala de aula virtual e o contato com os aplicativos, tornou-se possível o letramento digital. Conforme afirmam Dudeney, Hockly e Pegrum:

[...] é premente a importância de os alunos de hoje, em meio a um processo educativo voltado à formação de cidadãos globais, desenvolverem a capacidade de se envolver com as

tecnologias digitais e ampliarem o “domínio dos letramentos digitais necessários para usar eficientemente essas tecnologias”, a fim de “localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais (Dudeney; Hockly, Pegrum, 2016, p. 17).

No Excerto 3 é possível notar evidências dessa mediação entre os cursistas, proporcionando a qualidade nas relações entre os indivíduos e cultura para as novas tecnologias digitais da informação e comunicação:

Excerto 3 – Cursista 1, em aula *online* do dia 12/10/2020

Cursista 1: Então, você digita em língua portuguesa o sinal que você deseja e ele faz em Libras. Eu considero ele muito prático porque não é algo muito pesado, dá pra gente usar em qualquer tipo de celular. Tanto no sistema Android, quanto no IOS.

Outro momento em que podemos observar essa mediação foi durante as aulas sobre o uso das tecnologias empregadas nas aulas remotas. Segundo Figueiredo (2019, p. 105) “esse exemplo corrobora o fato de que, em um processo dialógico e reflexivo, todos aprendem, todos ganham.” Ainda a título de exemplo, quando a professora avisa que a avaliação do Eixo 04 está disponível na sala de aula virtual, os alunos não acessam o respectivo formulário através da sala, mas por e-mail, processo que exige a autorização da professora para que ocorra o acesso desses cursistas à avaliação.

Isso nos leva a crer que alguns cursistas necessitavam de orientação para acessarem a sala de aula virtual, o que seria também uma forma de letramento. Vejamos o trecho abaixo:

Excerto 4 – Conversa de vários cursistas com a professora, aula *online* do dia 16/10/2020

Cursista 6: Oi, pra mim apareceu pra colocar um código ou pedir autorização, aí eu pedi.

Professora: Ah, tá, porque eu vi que não, mas eu não tinha, eu enviei a avaliação, mas eu não botei, tipo, código. Mas eu vi que chegou uma notificação aqui, né? Que eu tô.

Cursista: Sim, é que eu pedi autorização! É que eu abri pra eu ver, né? Professora: Então, a hora que todo mundo for fazer, eu vou ter que autorizar, porque eu mandei, achei que aqui aparece que [nome do cursista] solicitou. Deixa eu ver se eu consigo alterar essa configuração de compartilhamento. [...]

Cursista: A avaliação tá lá na sala virtual?

Professora: É porque na verdade eu postei na sala virtual mas vocês recebem no e-mail.

Curista 6: Tá, eu vou tentar entrar no e-mail então. Cursista 1: Agora deu certo, professora!!

Professora: Deu certo porque eu liberei pra você, mas eu vi que a [nome do cursista] entrou e está pedindo a mesma coisa pra ela, tá pedindo pra liberar pra ela, é isso né, [nome do cursista]? [...] É isso, vai ficar aparecendo. Bom, conforme vocês forem entrando eu vou liberando, mas ela já está disponível, tá! Está bem tranquilo, é tudo que a gente trabalhou durante este eixo, eu queria até, deixa eu ver aqui, avaliação, deixa eu ver se eu consigo configurar pra deixar aqui pra que todos vocês possam acessar, eu acho que agora. [...] Cursista: Como que chama a atividade?

Professora: Não, é avaliação eixo quatro, tá? Cursista: Avaliação eixo quatro, ah, espera aí.

Professora: Tá lá nas atividades, aí tá lá no eixo quatro, tecnologias assistidas na área da surdez.

Cursista: Tá, achei! Professora: Achou, né?

Cursista: Atividade... Quando você entra de pela sala virtual não precisa de autorização não.

Professora: Porque eu postei lá, foi isso. [...] Cursista: Então meu entrou normal.

O foco pedagógico desse processo de mediação está relacionado ao desenvolvimento de situações didáticas que levaram os cursistas a vivenciarem, no contexto em que estavam inseridos, diferentes situações

promotoras de aprendizagem que possam ser problematizadas (mesmo utilizando a sala de aula virtual para enviarem os trabalhos, alguns ficavam inseguros quanto à sua funcionalidade e pediam a confirmação do envio).

Assim, mesmo mobilizados para a entrega das atividades, os cursistas tiveram de aprofundar seus conhecimentos para compreenderem o funcionamento do ambiente virtual.

OS AGENTES VIRTUAIS NOS APlicativos

Outra constatação sobre a mediação é observada a partir da ferramenta dos agentes virtuais, também conhecidos como avatares. Utilizados nos aplicativos para interação, muitas vezes essas figuras são associadas ao nome do *app*.

Um dos participantes do curso, antes mesmo de os aplicativos serem oficialmente apresentados, logo mencionou um deles associando-o ao respectivo agente virtual, como pode ser observado no Excerto 5:

Excerto 5 – Cursista 1 durante aula *online* 13/10/2020

Cursista 1: Eu queria comentar sobre um aplicativo bem interessante sobre surdez que se chama *Hand Talk*, eu não sei se a gente vai falar desse aplicativo, mas a gente coloca ele nos tablets e nos celulares. Você baixa ele gratuitamente pelo *Google Play*, chama *hand mão* em inglês e *talk* que falam, né? E o personagem principal desse aplicativo, que se chama *Hand Talk*, é o “Huguinho”.

Outro dado interessante que nos chamou a atenção foi a forma afetuosa como a cursista se refere ao agente virtual (“Huguinho”); no decorrer de nossas pesquisas, descobrimos que esse personagem não se enquadra no conceito de avatar, mas no de agente animado/virtual, conforme afirmam Corrêa e Cruz:

Conforme ilustrado, o aplicativo em questão utiliza um personagem chamado Hugo para desenvolver suas diferentes funcionalidades, o qual é controlado por um software. Em razão dessa característica, ele não pode ser enquadrado no conceito de avatar, e sim como de um agente animado/virtual, “pois este

é autônomo aos comandos de seu usuário quanto à execução de movimentos, fala, nome, aparência” (Corrêa; Cruz, 2019, p. 109).

Os agentes virtuais representam uma nova realidade de ferramenta tecnológica pensada para atender às necessidades das pessoas, auxiliando-as a encontrar uma solução sem precisar da ajuda de outros. Isso mostra uma característica do momento histórico- social atual em que esses cursistas estão inseridos, pois os agentes animados/virtuais estão presentes em muitas empresas conhecidas por todos nós. No caso do agente virtual “Hugo”, ele realiza a tradução das palavras faladas ou escritas da Língua Portuguesa para Libras ou vice-versa.

Logo, um agente virtual é uma tentativa de replicar, por meio da tecnologia, aquilo que um intérprete de Libras humano faz. Mesmo quando a implementação é feita com qualidade, o assistente virtual não garante um atendimento objetivo e livre de erros, pois não faz a diferenciação da entonação da voz para a sinalização e as expressões. De acordo com Gesser:

As mãos não são o único veículo usado nas línguas de sinais para produzir informação linguística. Os surdos fazem uso extensivo de marcadores não manuais. Diferente dos traços paralingüísticos das línguas orais (entonação, velocidade, ritmo, sotaque, expressões faciais, hesitações, entre outros), nas línguas de sinais, as expressões faciais (movimento de cabeça, olhos, boca, sobrancelhas etc.) são elementos gramaticais que compõem a estrutura da língua; por exemplo, na marcação de formas sintáticas de atuação como componentes lexical (Gesser, 2009, p. 17).

Entendemos que um aplicativo que simula a interação humana e flua com mais naturalidade consiga ser mais atrativo, porém, em relação à tradução e interpretação da Libras em si, precisa de aprimoramento; portanto, deve ser usado como apoio para pesquisa de vocabulários, dando autonomia aos cursistas no decorrer do aprendizado.

Essa ferramenta tecnológica tem a vantagem de permitir um atendimento personalizado, rápido e prático, fazendo com que possa ser usada em todos os segmentos de mercado e integrada a qualquer plataforma de mensagens – com acesso a partir de computador, *notebook*, *smartphone* ou *tablet*.

Excerto 6 – Cursista 2 durante aula *online* do dia 13/10/2020

Cursista 2: Eu também conheço! Eu também conheço o *Hand Talk*, eu faço curso de Libras e a gente usa, tem o *Vlibras* e o *HandTalk* no curso de Libras, mas eu gosto mais do *Hand Talk*... Eu tinha esse aplicativo desinstalei porque se vc demora pra digitar ele fica abrindo a boca eu ficava nervosa (risos)

Imagen 4: Avatares do app *Vlibras* bocejando e dormindo



Fonte: Imagens do site <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/vlibras>.

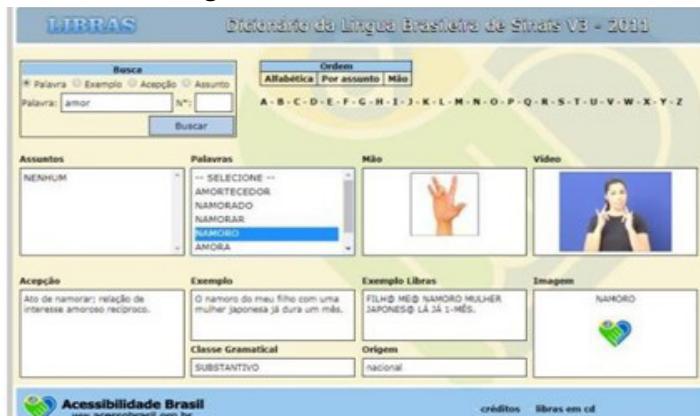
Conforme o Excerto 6, podemos observar que a participante, ao citar que “ele fica abrindo a boca” se referia ao agente animado do aplicativo *Vlibras* e que sua manifestação de bocejar a incomodava. Fica evidente, assim, a preferência pelo aplicativo *Hand Talk* e a comparação com outro aplicativo apresentado durante o curso; essa comparação entre *apps* associando-os ao agente virtual animado nos leva a pensar que, quanto mais “humaniformes” cuja expressividade é considerada positiva, mas adquirem relevância na vida cotidiana das pessoas.

A linguagem utilizada pelos aplicativos acarreta certa significação para os seus usuários, tornando a interação entre seres humanos e máquinas (robôs) mais próximas da realidade. Corrobora-se, dessa forma, Johnson e Golombok (2011), que afirmam que as transformações da mente humana não acontecem de forma direta, mas são mediadas por artefatos como cultura, contexto, linguagem e tecnologia.

Não podemos deixar de mencionar sobre um elemento indispensável para o desenvolvimento do agente virtual, que é o NLP (Processamento de Linguagem Naturalc – do inglês *Natural Language Processing*). Trata-se de uma subárea da Inteligência Artificial que tem por objetivo capacitar as máquinas para

que possam entender e compor textos, isto é, fazer com que os robôs expressem uma linguagem bem próxima à dos humanos.

Imagen 5: Site Acessibilidade real



Fonte: Acessibilidade Brasil.

Na imagem, podemos observar um exemplo do *layout* do dicionário *online* de Libras, que mostra o assunto, tema, palavra, configuração de mão do sinal, um vídeo da sinalização com intérpretes humanos, a acepção, um exemplo de frase em Língua Portuguesa, um exemplo de frase em Libras, além da classe gramatical.

POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO/MEDIÇÃO PROPORCIONADAS PELOS APlicATIVOS

Embora o aplicativo possa ser socialmente eficaz, é uma tecnologia projetada para fornecer acessibilidade de comunicação entre surdos, deficientes auditivos e ouvintes. Seu potencial de mediação da língua é bastante relevante e merece destaque, pois faz uso de vários recursos (por exemplo, a possibilidade de repetição do sinal na seção de tradução).

Desempenho, controle de velocidade do sinal e rotação podem alcançar 360°; para visualizar a geração do sinal de diferentes ângulos, é necessário considerar algumas fragilidades no processo de tradução como, por exemplo, pouca expressão e o não uso de classificadores.

Imagen 6: Recursos do App



Fonte: Imagem adaptada do Aplicativo *Hand Talk*, 2020.

Ainda referindo-se às limitações do *app*, destacam-se também a baixa expressividade facial e corporal do Hugo, o uso recorrente da datilologia e a dificuldade de traduzir, em contexto, termos polissêmicos, o que leva a erros de tradução da Língua Portuguesa para a Libras.

Assim, ao considerar que a presença do *Hand Talk* nos celulares de alguns alunos é uma realidade, há a necessidade de orientá-los sobre as limitações do *app*, aliando-o com o uso do dicionário, por exemplo, a fim de potencializar o aprendizado.

Um exemplo disso foi o sinal de “bola” no referido aplicativo dá somente a opção do sinal, e sabemos que há uma variedade de bolas, de acordo com cada modalidade esportiva. Para melhor especificação, utilizamos os classificadores da Libras.

Ainda sobre esse aplicativo, em relação à língua de sinais, observou-se que ele se constitui a partir de uma tecnologia digital que traduz automaticamente palavras e frases da Língua Portuguesa para a Libras, com o objetivo de transpor a barreira da comunicação entre o ouvinte e o surdo, ou seja, serve de auxílio para os aprendizes ouvintes se comunicarem com os surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da diversidade cultural que tivemos no curso, pôde-se compreender, segundo a perspectiva dos participantes ouvintes do curso de extensão, se os aplicativos *Hand talk*, *VLibras* e *Pro-deaf* potencializam a interação com a língua-alvo, que é a Língua Brasileira de Sinais. Nesse sentido, percebemos que os cursistas que já conheciam um ou outro aplicativo não utilizavam todos os recursos contidos nesses *apps*; e aqueles que não os conheciam, ficaram maravilhados com tantos recursos e acesso facilitado pelo celular.

Em se tratando de agentes virtuais dos aplicativos, foi o avatar “Hugo” do app *Hand Talk* o que mais cativou os cursistas, diferente do avatar do *VLibras*, que causava desconforto por ter reações humanas que desagradavam o usuário. Ou seja, os recursos do *Hand Talk* agradaram a maioria dos cursistas.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o fato de os *apps* apresentarem algumas fragilidades não apontadas pelos cursistas, pois estes ainda não tinham conhecimento aprofundado da língua para identificar tais limitações; porém, poderíamos classificar os aplicativos como uma espécie de “andaime” para o desenvolvimento da língua adicional que, no caso dos cursistas, seria a Libras.

Destarte, consideramos que houve várias formas de interação sociocultural no período pandêmico em que a única alternativa foi a utilização das ferramentas tecnológicas para mediar a interação social entre as pessoas.

Cada momento de interação que temos durante nossa vida é único; e o que resulta dessa interação também é único. Dessa forma, os resultados apresentados a partir das análises também o são, dando a dimensão da complexidade (no sentido de conjunto) que somos, em meio a aspectos sociais, culturais e históricos de nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. Estudos sobre os papéis dos intérpretes educacionais: uma abordagem internacional. **Revista Fórum**. Rio de Janeiro, n. 34, p.48-62, jul-dez 2016. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/forum-bilingue/article/view/99/91>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Comissão Especial de Acessibilidade. **Acessibilidade: passaporte para a cidadania das pessoas com deficiência:** Guia de orientações básicas para a inclusão de pessoas com deficiência. Senado Federal, 2005. 53 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/42/742398.pdf?sequ>. Acesso em: 16 mar. 2021.

DUDENEY, G; HOCKLY, N; PEGRUM, M. **Letramentos digitais.** Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas.** São Paulo: Parábola, 2019.

GESER, A. **Libras? que língua é essa?:** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

HAND TALK. Disponível em: <https://www.handtalk.me/br/aplicativo> . Acesso em: 16 mar. 2021.

JOHNSON, K. E. **Second Language Teacher Education:** a social cultural perspective. New York: Routledge, 2009.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. P. **Sociocultural theory and second language learning.** Oxford. Oxford University Press, 2000.

MORAN, J. M. **Como utilizar a Internet na Educação.** Disponível em <https://www.scielo.br/j/ci/a/PxZcVBPnZNxv7FVcHfgMNBg/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 07 jun. 2021.

ORTEGA, L. **Understanding Second Language Acquisition.** Grait Britani: Hodder Education, 2009.

PAIVA, V. L. M. de O. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeira: breve retrospectiva histórica.** Disponível em www.veramenezes.com/techist.pdf. Acesso em: 07 jun. 2021.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira.** Estudos Linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SWAIN, M.; KINNEAR, P; STEINMAN, L. **Sociocultural Theory in Second Language Education:** An Introduction Through Narratives. Bristol: Multilingual MATTERS, 2011.

VLIBRAS. Disponível em: <https://www.vlibras.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

WOOD, D. J., BRUNER, J. S.; ROSS, G. The Role of Tutoring in Problem Solving. **Journal of Child Psychiatry and Psychology**, v. 17, p. 89-100, 1976. Disponível em: [https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1412344](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1412344), Acesso em: 26 ago. 2021.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** Planejamento e métodos. 3. ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

YGOTSKY, L. S. **Linguagem e pensamento.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE LIBRAS NO PRESENCIAL E EAD EM TRÊS INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS

UFMT, UFMS E UPE

Jéssica Rabelo Nascimento¹

Magno Pinheiro de Almeida²

Francylla Karla da Silva Fernandes³

INTRODUÇÃO

Nos últimos 20 anos, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) tem ganhado maior destaque no Brasil, impulsionada por legislações importantes como a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2002; 2005). A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras como um meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, validando-a também como um sistema linguístico com estrutura gramatical própria. Posteriormente, o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta essa lei, determinando a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória em cursos de formação de professores, como as licenciaturas, e em cursos de Fonoaudiologia, além de estabelecer a Libras como optativa nos demais cursos de educação superior e profissional.

Essa inclusão da disciplina de Libras no ensino superior foi considerada um passo crucial para promover a inclusão e a acessibilidade da comunidade surda. A expectativa era que os futuros profissionais que teriam contato inicial com pessoas surdas recebessem em sua formação uma introdução à Libras.

¹ Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: jessicarabelonascimento95@gmail.com

² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: magno.pinheiro@ufms.br

³ Universidade de Pernambuco. E-mail: francyllans@gmail.com

Assim, esperava-se que essa inclusão curricular trouxesse impactos positivos para a educação dos surdos, capacitando profissionais para atuar com sujeitos surdos.

Pesquisas como as de Souza (2017), Lachinski *et al.* (2019) e Rampazzo (2022) indicam que a disciplina de Libras é importante tanto para desmistificar ideias equivocadas sobre a surdez quanto para preparar os futuros professores para práticas pedagógicas mais eficazes, beneficiando alunos surdos na escola regular e promovendo a disseminação da língua de sinais.

O ensino de Libras no ensino superior pode conscientizar os estudantes sobre a relevância e a necessidade dessa língua. No entanto, se espera que a disciplina de Libras vá além do ensino de sinais isolados ou de práticas de sinalização dialógicas contextualizadas. É defendido que o debate seja ampliado para que os alunos compreendam as concepções teóricas sobre a surdez e o sujeito surdo.

Passados quase 20 anos da regulamentação, ainda há grande interesse em avaliar o espaço que a disciplina de Libras ocupa nas instituições de ensino superior no Brasil e como ela tem sido organizada. Isso se deve à ausência de uma base nacional ou modelo que oriente a oferta dessa disciplina, que está presente em todos os cursos de licenciatura e nos cursos de Bacharelado em Fonoaudiologia.

Alguns estudos, como os de Guarinello *et al.* (2013) e Rampazzo (2022) apontam que a disciplina de Libras enfrenta desafios devido à falta de diretrizes claras na lei e no decreto em relação à carga horária e à natureza da disciplina (teórica/prática), o que dificulta a definição de critérios mínimos para uma formação de qualidade. Além disso, observa-se que em algumas universidades, a disciplina tende a se concentrar no ensino de vocabulário e gramática, negligenciando discussões mais amplas sobre a surdez, os surdos e a inclusão.

De acordo com Guarinello *et al.* (2013), Santos e Klein (2016) e Carniel (2018) a disciplina de Libras frequentemente aparece de forma isolada no currículo, sem conexão com outras atividades do processo formativo. Apesar dessas limitações, a inclusão da disciplina contribui para aumentar a visibilidade da comunidade surda e de sua língua, representando um passo inicial para a conscientização e, em alguns casos, para o uso efetivo da língua.

Dessa forma, considerando o cenário da inclusão da Libras no ensino superior e as discussões existentes na literatura, este capítulo busca apresentar

práticas exitosas realizadas por três professores em Instituições e modalidades diferentes, fornecendo um panorama importante, um relato direto da experiência docente, oferecendo insights valiosos sobre como a disciplina é vivenciada e quais desafios e sucessos emergem na prática.

DISCIPLINA DE LIBRAS UFMT- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

O relato de experiência ocorreu no Campus Universitário do Araguaia, da UFMT/CUA, localizado no interior do estado de Mato Grosso, a 519,9 km de Cuiabá, próximo à divisa com Goiás. Dessa maneira, o campus atende duas cidades de Mato Grosso e uma cidade de Goiás, que juntas formam uma conurbação⁴, além das cidades da região do Araguaia.

Atualmente, o campus oferece 17 cursos de graduação, além de programas de pós-graduação stricto sensu, distribuídos em duas unidades acadêmicas. A estrutura conta com um único docente de Libras, lotado no Instituto de Ciências Humanas e Sociais e vinculado ao curso de Letras, responsável por ministrar a disciplina para os sete cursos de licenciatura onde ela é componente curricular obrigatório (Letras-Literatura, Geografia, Educação Física, Física, Química, Ciências Biológicas e Matemática), além de atendê-la como optativa para os demais cursos da instituição.

Essa limitação de recursos humanos resulta em frequentes situações de desatendimento, mesmo quando as turmas são regularmente abertas e apresentam alta demanda, com matriculados que chegam a ultrapassar 40 alunos por turma. A escassez de professores qualificados compromete a oferta regular da disciplina, afetando tanto os cursos de licenciatura quanto as demais graduações que a incluem em sua grade curricular optativa.

Com o número elevado de alunos por semestre, a metodologia utilizada é bastante distinta daquela aplicada em turmas com menor quantidade de estudantes. Por se tratar de uma língua na modalidade visual, o ritmo e as atividades tornam-se mais desafiadores e, muitas vezes, precisam ser adaptados para que os estudantes adquiram, ao menos, o conhecimento mínimo necessário.

As aulas ocorrem, em sua maioria, no período noturno, havendo apenas um curso ofertado no período matutino. A disciplina possui carga horária de 64

⁴ União de duas ou mais cidades em decorrência do crescimento geográfico.

horas, distribuídas em 16 encontros, cada um com duração de quatro horas-aula. Dessas 64 horas, 32 são destinadas a aulas teóricas e 32 a aulas práticas.

As aulas são presenciais e, como há um número elevado de alunos, a metodologia mais utilizada são as aulas expositivas e dialogadas. Com turmas entre 30 e 40 estudantes, uma aula prática de sinalização torna-se bastante difícil, sendo o ideal um limite de, no máximo, 20 alunos, para que as dinâmicas não comprometam o tempo da aula. Dessa forma, para que os estudantes consigam realizar dinâmicas em Libras com prática de sinalização, é necessário reservar uma aula inteira. Essa situação seria diferente em turmas com menos alunos.

A avaliação ocorre da seguinte maneira:

1. Resenha sobre o filme “Seu nome é Jonas”;
2. Seminário;
3. Vídeo avaliativo em Libras.

Além dessas três avaliações, os alunos são avaliados de maneira contínua pelo professor. Conforme Fonseca e Lopes (2018, p. 129);

A avaliação contínua da aprendizagem nada mais é do que um tipo de avaliação que ocorre durante o processo de instrução do aluno e fornece informações ao professor para que o mesmo identifique e conserte as suas falhas e as falhas dos alunos, além de permitir a modificação da instrução dada caso a mesma seja a ideal para o atendimento individual das demandas discentes.

Dessa maneira, o professor precisa estar aberto ao diálogo, principalmente quanto à metodologia utilizada, pois, por se tratar de uma língua visual, nem sempre o que parece ser óbvio para nós, que somos da área, é tão fácil e compreensível para os demais.

DISCIPLINA DE LIBRAS UPE- UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

Por outro lado, temos a experiência de uma docente recém chegada à Universidade de Pernambuco (UPE), atuando em um campus do interior de Pernambuco. O campus é composto por três professores de Libras, os quais

possuem, possivelmente, metodologias diferentes da apresentada neste texto. Desta forma, o meu relato não representa a atuação de todos os professores da Instituição, visto que, cada profissional tem optado por usar a metodologia mais alinhada a sua concepção teórica.

Dito isso, a obrigatoriedade na oferta da disciplina de Libras reflete a determinação legal para cursos de formação de professores. Na Universidade de Pernambuco (UPE), a disciplina de Libras tem sido implementada em consonância com esta legislação. Desde 2023, a disciplina tem sido ministrada como componente obrigatório nos cursos de Pedagogia, Letras, Licenciatura em Computação, Geografia, História, Matemática e Ciências Biológicas, por uma das autoras deste capítulo. Além disso, a disciplina também é oferecida como componente optativo, atraindo estudantes de cursos como Medicina, Psicologia e Engenharia de Software, conforme previsto pela legislação para outros cursos superiores e profissionais (Brasil, 2005).

As aulas da disciplina de Libras no campus em que atuo ocorrem majoritariamente no turno da noite, visto que, a grande parte dos cursos de Licenciatura da Instituição funcionam apenas no período noturno. A maior parte dos alunos da Instituição moram nas cidades circunvizinhas e dependem de transporte público para chegar à universidade.

A carga horária da disciplina de Libras na UPE é de 60 horas para todos os cursos em que é oferecida, sejam eles obrigatórios ou optativos. Esta carga horária tem sido tipicamente dividida em 30 horas teóricas e 30 horas práticas. As aulas ocorrem uma vez por semana e possuem carga horária semanal de 3 ou 4 horas.

A discussão sobre a carga horária da disciplina de Libras no ensino superior é um tema recorrente na literatura. Pela falta de regulamentação do período, carga horária ou da natureza teórica e/ou prática da disciplina existe a indefinição de critérios mínimos para que os professores de Libras estruturem e organizem a disciplina.

Alguns estudos como o de Rampazzo (2022) apontam que a carga horária oferecida em outros contextos muitas vezes é considerada insuficiente para que os estudantes adquiram proficiência na língua. Embora as 60 horas totais na UPE sejam comparáveis ou superiores a algumas cargas horárias encontradas em estudos, a questão da suficiência para a formação prática dos futuros profissionais é um debate relevante.

O conteúdo abordado na disciplina de Libras na UPE busca oferecer uma base sólida tanto na compreensão quanto no uso da língua. Na parte teórica (30 horas), são inseridos conteúdos iniciais que visam a familiarizar os alunos com termos e conceitos fundamentais.

Existe um esforço para que os alunos compreendam e utilizem o termo “surdo” a partir da perspectiva socioantropológica da surdez, ao mesmo tempo em que entendem que o termo “deficiente auditivo” também faz parte do contexto de uso, mas está mais relacionado à compreensão clínico-terapêutica da surdez. Esta abordagem teórica alinha-se às discussões presentes na literatura que diferenciam a surdez sob as perspectivas clínico-terapêutica e socioantropológica, em consonância com os autores que advogam a necessidade da disciplina abordar conteúdos que vão além do mero ensino de vocabulário e gramática, abrangendo aspectos culturais, sociais e históricos da comunidade surda e da língua de sinais.

Iachinski *et al.* (2019) esclarecem que a obrigatoriedade da disciplina de Libras nas licenciaturas é relevante tanto para a “desmistificação de conceitos equivocados a respeito da surdez, quanto para o favorecimento dos futuros professores no uso de uma prática pedagógica mais eficaz que beneficie pessoas com surdez na escola regular e a difusão da língua de sinais neste ambiente” (Iachinski *et al.*, 2019, p. 2).

A partir do conteúdo teórico inicial, a disciplina na UPE se dedica integralmente à parte prática (30 horas). Inicialmente, trabalha-se o alfabeto manual, não com o intuito de promover a datilografia na comunicação diária, mas como base para a articulação das configurações de mão necessárias à aprendizagem dos sinais. Depois dessa introdução, a disciplina se torna completamente prática, com sinais contextualizados e intensa prática de sinalização por parte dos alunos.

As aulas envolvem diálogos, alguns pré-definidos e outros construídos pelos próprios estudantes, com cada aula sendo uma oportunidade constante de sinalização. A professora apresenta alguns sinais norteadores, mas o processo de ensino-aprendizagem é desencadeado pelas questões e pela contextualização dos diálogos entre os alunos. Essa metodologia prática e contextualizada responde a críticas encontradas na literatura sobre abordagens que se restringem ao ensino de sinais isolados e reforça a necessidade de práticas que levem em conta o uso da língua de sinais durante a conversação.

A avaliação na disciplina da UPE é contínua, com atividades e pontuação em toda aula. Além disso, a avaliação quantitativa ocorre em três momentos específicos:

1. Uma avaliação prática onde os alunos sorteiam palavras para datilologia, sinais isolados estudados e frases para sinalizar.
2. Uma avaliação escrita baseada nos conteúdos teóricos estudados.
3. Uma apresentação em grupo de uma música em Libras ou de uma Literatura Visual, treinada ao longo do semestre com o auxílio da professora.

O sistema avaliativo adotado integra múltiplas dimensões do aprendizado, articulando teoria e prática de forma abrangente. Nas avaliações individuais, verifica-se o domínio técnico da língua, incluindo a precisão na datilologia e na produção de sinais isolados, bem como a capacidade de construção frasal. Já nas atividades coletivas, prioriza-se a aplicação contextualizada da Libras, com ênfase em elementos culturais como expressões musicais e literatura visual surda.

Essa abordagem multifacetada permite avaliar simultaneamente: (1) a aquisição das competências linguísticas básicas (configurações de mão e estruturação de enunciados); (2) a aplicação comunicativa em situações reais; (3) o entendimento conceitual sobre surdez e os fundamentos da Libras; e (4) o envolvimento efetivo com as manifestações culturais da comunidade surda. Dessa forma, o processo avaliativo transcende a mera verificação de conteúdos, promovendo uma assimilação integral da língua em suas dimensões linguística, comunicativa e cultural.

Estudos como o de Laureano e Silva (2018) apontam que a disciplina de Libras pode levar à conscientização sobre a importância da língua, aumentar o conhecimento sobre os surdos e a Libras, e sensibilizar para a exclusão enfrentada pela comunidade surda. A metodologia e avaliação descritas na UPE alinha-se a esses objetivos de conscientização e formação inicial, mesmo que não sendo o suficiente para a fluência em Libras e nem para a ampla compreensão das questões identitárias e culturais dos sujeitos surdos, compreendo que a disciplina possibilita o acesso inicial a esse universo.

Em suma, a disciplina de Libras na UPE, conforme descrito, reflete a implementação da legislação nacional que a torna obrigatória em licenciaturas e optativa em outras áreas, com uma carga horária de 60 horas dividida entre

teoria e prática. A metodologia enfatiza a prática contextualizada e a interação desde cedo, buscando ir além do simples vocabulário.

A avaliação contínua e as três etapas quantitativas buscam verificar o aprendizado teórico, prático e cultural dos alunos. A presença da disciplina na UPE, tanto em cursos obrigatórios quanto optativos, contribui para a visibilidade da comunidade surda e de sua língua no ambiente acadêmico, conforme destacado em estudos sobre a inserção da Libras no ensino superior.

DISCIPLINA DE ESTUDO DE LIBRAS UFMS - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - EAD

Atualmente, o processo de ensino-aprendizagem no formato EaD vem crescendo e tomando uma proporção enorme em todas as esferas de ensino, não seria diferente nas instituições universitárias, tanto públicas quanto particulares. Aqui está um relato de um dos autores, em relação à sua experiência com a disciplina estudo de Libras no formato EaD na instituição em que atua como professor. Conforme Gomes, 2021:

O surgimento da Educação a Distância no Brasil tem uma ampla trajetória histórica, porém a delimitação das origens da EaD é um assunto que oferece controvérsias, pois nem sempre os estudiosos concordam em todos os pontos (Gomes, 2021, p. 10).

O debate sobre a expansão da Educação a Distância (EaD) gera preocupações entre educadores dos cursos presenciais, que temem a redução da demanda e o esvaziamento das salas de aula. A flexibilidade de horários e a possibilidade de estudar em qualquer lugar são vantagens evidentes da modalidade EaD, que contrastam com a rigidez de horários exigida pelo ensino presencial.

No entanto, é importante reconhecer que muitos cursos EaD adotam metodologias pedagógicas bem estruturadas, com aulas online gravadas e recursos interativos que possibilitam uma formação de qualidade. Esses programas demonstram que é possível formar excelentes profissionais através do ensino a distância, quando bem implementado. A coexistência das duas modalidades - presencial e EaD - pode representar não uma ameaça, mas uma

oportunidade para diversificar e democratizar o acesso à educação, atendendo a diferentes perfis de estudantes e necessidades de aprendizagem.

O desafio atual está em garantir a qualidade em ambas as modalidades, preservando as especificidades e vantagens de cada uma, sem estabelecer uma relação de competição, mas de complementaridade no sistema educacional.

Assim, Grossi e Souza, 2020 refletem e explicam em relação às aulas gravadas:

A aula online fica gravada e o vídeo é disponibilizado na ferramenta biblioteca para que a qualquer momento o aluno possa rever o que foi discutido, porém, o aluno perde a oportunidade de participar do momento de interação. (Grossi; Souza, 2020, p. 86).

A disciplina de Estudo de Libras da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) é ofertada tanto no formato presencial quanto na modalidade a distância (EaD), mantendo em ambas uma carga horária total de 51 horas, conforme estabelecido no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso.

No formato presencial, a disciplina é organizada ao longo de um semestre letivo, sendo ministrada semanalmente com carga horária de 3 horas por semana. Já no formato EaD, a estrutura é adaptada para o ambiente virtual e a carga horária é distribuída em três módulos, cada um correspondendo a 17 horas-aula. Essa divisão busca atender à exigência de carga horária prevista no PPP, totalizando as 51 horas necessárias para a formação dos estudantes.

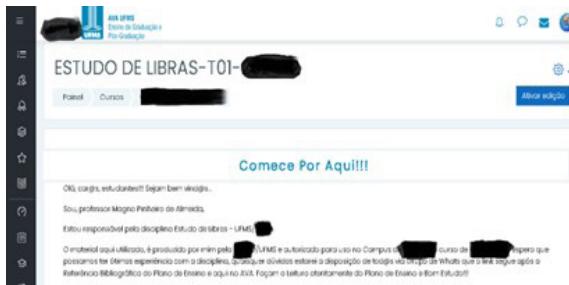
A metodologia EaD é organizada em módulos específicos, permitindo que os alunos avancem conforme o cronograma da disciplina, com conteúdos e atividades estruturadas para garantir a aprendizagem em conformidade com os objetivos do curso. Abaixo segue o formato de como os módulos são alocados no ambiente virtual.

No Ambiente Virtual de Aprendizagem da UFMS – AVA, tanto estudantes quanto professores acessam a plataforma usando seu login institucional e senha. Dentro do ambiente virtual, ele fica dividido em diferentes áreas para facilitar o acesso às atividades, materiais e recursos de cada disciplina. Vamos entender melhor como navegar ou usar alguma funcionalidade da disciplina Estudo de Libras:

- Comece por aqui - informações, avisos, plano de ensino cadastrado no SISCAD, fóruns de apresentação e curadoria;
- Módulo 1 - título ou tema do módulo, slide da vídeo aula de apresentação do módulo, unidade 1 e 2 - links para leituras, vídeos aula, Fórum de discussão, checkout de presença e avaliação;
- Módulo 2 - título ou tema do módulo, slide da vídeo aula de apresentação do módulo, unidade 1 e 2 - links para leituras, vídeos aula, Fórum de discussão, checkout de presença e avaliação;
- Módulo 3 - título ou tema do módulo, slide da vídeo aula de apresentação do módulo, unidade 1 e 2 - links para leituras, vídeos aula, Fórum de discussão, checkout de presença e avaliação;
- Curadoria - recursos extras para aprendizagem;
- Módulo de recuperação - recuperação da presença e de uma das notas baixas.

A seguir compartilho minha experiência de ministrar uma disciplina EaD no Ambiente Virtual de Aprendizagem, focando na organização geral e na sua rotina, sem revelar detalhes específicos sobre a estrutura, equipes, cursos ou campi. As marcas d'água nas fotos vão ajudar a proteger essas informações sensíveis, mantendo o foco na sua experiência e no funcionamento do ambiente.

Figura 1: AVA - UFMS



Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA – UFMS.

O aluno entra na plataforma e encontra essas informações, nome da disciplina - Estudo de Libras, o código da disciplina, em qual semestre será ofertado, minha apresentação, apresentação do curso, plano de ensino com suas especificidades, avaliação com datas por fim referências bibliográficas podendo ser as que se encontram no PPP do curso e ou com licenciamento aberto.

Figura 2: AVA - UFMS



Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA – UFMS.

Após apresentação do professor da disciplina e da organização do AVA, fotos do módulo 1 do Ambiente Virtual de Aprendizagem e como é a organização, destacando a organização dessa etapa, e reforçando que a estrutura é a mesma para os demais módulos. Dessa forma, o foco fica na sua experiência com o primeiro módulo, sem precisar repetir detalhes, o que torna o relato mais claro e objetivo.

Figura 3: AVA - UFMS



Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA – UFMS.

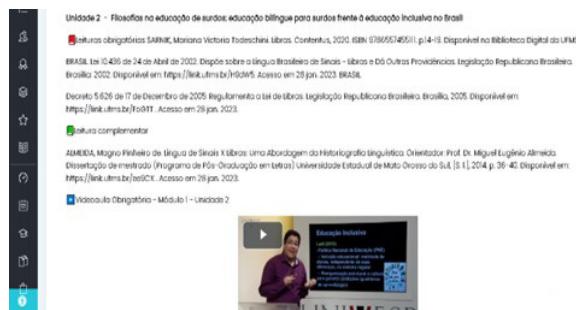
Figura 4: AVA - UFMS



Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA – UFMS.

Explicando de forma clara como cada módulo é organizado, com duas unidades, e como a Unidade 1 inclui títulos ou temas que indicam as leituras e vídeos aulas, juntamente com os links. É excelente mencionar que a UFMS aceita vídeos com licenciamento aberto, o que permite incluir materiais de outros professores e instituições, enriquecendo o conteúdo da disciplina. Essa abordagem demonstra uma organização bem estruturada e colaborativa, além de aproveitar recursos diversos para apoiar o aprendizado.

Figura 5: AVA - UFMS



Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA – UFMS.

Figura 6: AVA - UFMS



Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA – UFMS.

As Unidades 1 e 2 incluem títulos ou temas que indicam as leituras e vídeos aulas, juntamente com os links. É importante mencionar que a UFMS aceita vídeos com licenciamento aberto, o que permite incluir materiais de outros professores e instituições, enriquecendo o conteúdo da disciplina. Essa abordagem demonstra uma organização bem estruturada e colaborativa, além de aproveitar recursos diversos para apoiar o aprendizado.

Figura 7: AVA - UFMS



Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA – UFMS.

O fluxo de atividades do aluno é: realizar as leituras obrigatórias e complementares, assistir às vídeo aulas das duas unidades, fazer anotações, participar dos fóruns, marcar presença no checkout e realizar a avaliação. Além disso, destaca-se que, caso o aluno não alcance a nota necessária para aprovação, há um módulo de recuperação ao final dos módulos, focado na recuperação da presença e de uma das notas baixas. Essa estrutura garante que os estudantes tenham oportunidades de reforçar o aprendizado e alcançar o sucesso no curso.

Figura 8: AVA - UFMS



Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA – UFMS.

Figura 9: AVA - UFMS



Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA – UFMS.

Por fim, a curadoria é uma ferramenta importante para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Ela permite incluir links do YouTube, outros acessos e recursos diversos que complementam o conteúdo, tornando

as aulas mais dinâmicas e interativas. Além disso, você pode inserir links de jogos e atividades atrativas relacionados à disciplina, o que ajuda a envolver ainda mais os alunos e tornar o aprendizado mais divertido e eficaz.

Portanto, trabalhar com uma disciplina no formato EaD exige do professor um estudo mais cuidadoso e sistemático. É fundamental que ele observe todo o conteúdo, a metodologia e os procedimentos para evitar lacunas no processo de aprendizagem do aluno. Além disso, é essencial que os conteúdos estejam alinhados com o plano de ensino, os objetivos e as estratégias da aula, para que o aluno possa acompanhar cada etapa com clareza e se sentir confortável com a disciplina. Assim, ele terá a certeza de que está recebendo um produto de qualidade, sempre com o compromisso de oferecer o melhor para todos os estudantes, como a UFMS sempre prioriza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de graduação representa uma medida importante para ampliar o acesso à comunicação entre ouvintes e surdos no contexto acadêmico e profissional. No entanto, os relatos apresentados neste capítulo demonstram que ainda há entraves práticos e estruturais significativos. A ausência de diretrizes padronizadas sobre carga horária, organização curricular e metodologias específicas faz com que cada instituição defina, conforme sua realidade, como a disciplina será ministrada. Isso impacta diretamente a qualidade da formação oferecida.

A partir das experiências relatadas em três instituições públicas, foi possível observar diferentes abordagens e adaptações necessárias ao contexto local. Na UFMT, a limitação de professores e o excesso de alunos por turma exigem ajustes metodológicos para garantir a aprendizagem mínima. Na UPE, a carga horária equilibrada entre teoria e prática permite maior imersão dos alunos nos aspectos culturais e linguísticos da Libras. Na UFMS, a modalidade EaD apresenta vantagens em termos de acessibilidade, mas também exige do professor planejamento criterioso para evitar a perda de interatividade.

Apesar das diferenças, os três relatos reforçam a importância de uma abordagem que vá além da memorização de sinais, contemplando aspectos culturais, sociais e identitários da surdez. Também evidenciam a necessidade

de políticas públicas que garantam estrutura adequada, formação continuada dos docentes e condições para que os estudantes tenham, de fato, acesso ao aprendizado da Libras de forma significativa e contextualizada.

REFERÊNCIAS

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, 25 de abril de 2002. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=234606>>. Acesso em: 22 mai. 2025.

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, 23 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 22 abr. de 2025.

CARNIEL, F. A reviravolta discursiva da Libras na educação superior. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018, p. 1–21. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230027>. Acesso em: 20 abr. 2025.

FONSECA, U. J.; LOPES, M. M. Avaliação contínua da aprendizagem como indicador da qualidade educacional. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 12, n. 41, p. 124–138, 2018. Disponível em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id/>. Acesso em: 29 abr. 2025.

GUARINELLO, A. C. *et al.* A disciplina de Libras no Ensino Superior: discussões em artigos científicos. In: **CONEDU - Congresso Nacional de Educação**, 5., 2018, Olinda. *Anais...* Olinda: CONEDU, 2018. p. 1–12. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA110_ID244_28072021223513.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2025.

IACHINSKI, L. T.; BERBERIAN, A. P.; PEREIRA, A. S.; GUARINELLO, A. C. A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: visão do futuro docente. **Audiology - Communication Research**, v. 24, p. e2070, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2018-2070>. Acesso em: 20 abr. 2025.

RAMPAZZO, L. Língua Brasileira de Sinais no ensino profissional e superior: o lugar da Libras no IFSP. **Revista Sinalizar**, v. 7, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rs.v7.74339>. Acesso em: 21 abr. 2025.

SANTOS, A. N.; KLEIN, M. Inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: discursos que produzem efeitos. **Revista Espaço**, n. 45, p. 151–170, 2016. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1272/1283>. Acesso em: 21 abr. 2025.

SOUZA, R. A. A implantação da Libras nas licenciaturas: desmistificando conceitos. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 073–098, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9245>. Acesso em: 26 abr. 2025.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

COVID, LIBRAS E REDE SOCIAL¹

Rogério Vicente Ferreira²

INTRODUÇÃO

Em 2020, a disseminação global do COVID-19 e as medidas de confinamento reduziram drasticamente as interações presenciais, levando a população a buscar alternativas online. A internet tornou-se crucial não apenas para acesso a informações médicas e auxílios financeiros, mas também como principal meio de comunicação social e entretenimento durante o isolamento. Essa realidade foi particularmente significativa para a comunidade surda, que enfrenta barreiras crônicas de acessibilidade em conteúdos audiovisuais. Enquanto a maioria recorria às redes sociais para manter contato, os surdos encontraram nessas plataformas uma oportunidade única de interação em sua língua natural, compensando parcialmente a exclusão informacional que normalmente vivenciam devido à falta de adaptações em conteúdos sonoros.

As medidas de quarentena durante a pandemia de COVID-19 criaram obstáculos significativos para o acesso à informação, especialmente para a comunidade surda. Com as restrições de mobilidade, diminuíram as oportunidades de contato presencial com pessoas que compartilham a mesma língua e poderiam fornecer informações essenciais e apoio social. À medida

1 Este trabalho obteve apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), por meio da Portaria 155 (Portaria dispõe sobre o Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PPG) Emergencial de Consolidação Estratégica dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu acadêmicos com notas 3 e 4).

2 Docente da Universidade Federal de Mato Grosso – PPGEL. E-mail: rogerio.ferreira@ufmt.br

que aumentavam os casos e se intensificavam as medidas de isolamento, os modos tradicionais de interação tornavam-se inviáveis.

Nesse contexto, surdos com familiaridade tecnológica buscaram alternativas online para manter conexões e obter suporte. Plataformas digitais emergiram como espaços cruciais para essa comunidade contornar as barreiras de comunicação impostas pela pandemia (Signumweb, 2021). Essa adaptação destacou tanto a resiliência da comunidade surda quanto as lacunas persistentes na acessibilidade de informações de saúde pública.

Esta reflexão está dentro dessa questão entre a rede social e a comunidade surda durante a pandemia até os dias atuais. A comunidade surda interagia socialmente ainda mais durante todo esse momento de restrição e na busca de informações.

A SignumWeb (2021) afirma que “[...] a população surda foi a que mais sofreu, quando se fala de falta de acesso às informações.”

Plumlee (2020) demonstrou que em outros lugares do mundo, a comunidade surda se articulou para que durante esse confinamento houvesse como terem informações à assistência, como por exemplo, a comunidade surda do Casaquistão, que criaram um grupo no whatsapp e com isso disseminavam informações relevantes àquela comunidade.

A análise das interações na comunidade surda nas redes sociais revela um duplo enfoque nos diálogos coletivos durante a crise da COVID-19. Por um lado, destacava-se a discussão sobre os aspectos mais urgentes da pandemia - como acesso a informações de saúde em língua de sinais, dificuldades econômicas e barreiras específicas no atendimento médico. Paralelamente, observava-se uma rica troca sobre as adaptações comunicativas necessárias nesse contexto, incluindo o uso criativo de plataformas digitais, o desenvolvimento de novos sinais específicos sobre a pandemia e estratégias para superar o isolamento social enquanto minoria linguística. Essas interações demonstram como a comunidade simultaneamente enfrentava os desafios concretos da crise enquanto reforçava suas práticas culturais e linguísticas únicas como mecanismo de resiliência coletiva.

A COMUNICAÇÃO AMPLA

A pandemia mundial introduziu um senso de experiência coletiva compartilhada entre grande parte da população mundial. Esse mesmo sentido permeia as comunidades surdas. Mesmo antes da disseminação do coronavírus, os surdos estavam se comunicando transnacionalmente, tanto em espaços reais quanto em eventos internacionais de surdos, como também em espaços cibernéticos. Diante disso, a inclusão vai muito além da inclusão escolar, mas a inclusão social, melhor ainda, podemos dizer a inclusão de mundo. Correia e Neves (2019, p. 09) afirmam que “A língua de sinais para a comunidade surda exerce justamente o papel de propiciadora de inserção cultural, pois é através dela que o indivíduo Surdo passa ter contato com seus pares, com sua cultura o que favorece diretamente o desenvolvimento de sua identidade. [...]”

O vocabulário das línguas de sinais varia de acordo com o país, mas há um número suficiente de características gramaticais compartilhadas na modalidade visual que os signatários proficientes podem improvisar uma forma *ad hoc* de comunicação conhecida como Sinal Internacional (SI), que propicia uma comunicação estendida em minutos do primeiro contato (Supalla; Webb 1995).

A comunicação interlingüística em línguas de sinais (IS - International Sign) permite que surdos fluentes estabeleçam diálogos eficazes mesmo sem domínio prévio da língua de sinais específica do interlocutor. Esse fenômeno explica a capacidade dos surdos brasileiros em manter interações translingüísticas, desenvolvendo uma compreensão funcional após breve exposição, ainda que possam ocorrer lacunas na interpretação de sinais mais específicos ou regionalizados.

UMA REFLEXÃO SOBRE O COVID-19 E OS SURDOS

O estudo da comunidade surda, que representa cerca de 14% da população brasileira (aproximadamente 30 milhões de pessoas) e pouco mais de 10% em escala global, revela-se fundamental precisamente por sua condição de minoria linguística e cultural. Apesar de sua expressiva representação numérica, essa população enfrenta desafios específicos no reconhecimento pela cultura majoritária, marcados pela coexistência de uma língua de sinais distinta em paralelo à língua oral dominante. Essa investigação acadêmica

vai além do interesse estatístico, destacando-se por iluminar processos complexos de exclusão linguística e estratégias de resistência cultural, além de oferecer contribuições valiosas para a compreensão da diversidade humana e neurodiversidade. A singularidade desse grupo reside precisamente na experiência bifrontal de compartilhar a língua nacional na modalidade escrita enquanto desenvolve e preserva uma língua própria na modalidade visuo-espacial, configurando um fenômeno sociolinguístico particularmente rico para análise. Essa dualidade linguística não apenas desafia noções convencionais sobre comunicação, mas também fornece insights cruciais para a formulação de políticas públicas verdadeiramente inclusivas que reconheçam e valorizem as diferenças na experiência humana.

Com tantas pessoas sofrendo em todo o mundo na era do COVID-19, é possível pensar que as perspectivas dos surdos têm algo a contribuir para a discussão mundial sobre como lidar com os desafios atuais ou previstos do período pós-COVID-19? A resposta a essa pergunta está na posição que se assume sobre o valor da diversidade humana e os direitos humanos voltado às minorias.

Se admitirmos que estudar a diversidade humana do planeta é um esforço intrinsecamente valioso e que todas as minorias têm o direito de serem respeitadas e de realizarem todo o seu potencial, então sim - a contribuição da minoria surda para a exploração de todo aspecto humano frente a diversidade tem um lugar de direito na agenda para esse tipo de discussão.

Observe que o número estimado de surdos no mundo em 2020 (466 milhões) supera a população total estimada de muitos países. Em um momento em que a pandemia COVID-19 revelou graves vulnerabilidades individuais e sociais (cf. Farias; Leite Jr., 2020), há um reconhecimento crescente de que mais atenção deve ser dada ao tratamento equitativo de cidadãos até então marginalizados. Neste momento exige-se uma maior sensibilização, certamente é o momento certo para garantir que as realidades da vida dos surdos também sejam retratadas.

Este estudo, então, espera lançar uma reflexão sobre as experiências de membros de uma comunidade surda enquanto eles navegam nas incertezas da pandemia de coronavírus de seu ponto de vista de uma minoria linguística e cultural vibrante, mas muitas vezes incompreendida, e para tornar essa comunidade mais acessível e mais relacionáveis aos membros da cultura majoritária.

Ressaltando a importância de documentar a experiência surda durante a pandemia, dois estudiosos que realizaram uma revisão exaustiva da pesquisa sobre línguas de sinais e experiências surdas em vários países refletem sobre a relevância de estudar culturas surdas:

[...] um conjunto complexo de regras, costumes, crenças e particularidades vivenciadas por um grupo de pessoas das mais variadas comunidades, que são passados entre as gerações, concatenando-se em um modelo comum de sociedade (Santana; Santana, 2020, p. 3).

Para identificar as normas culturais de interação que orientaram as postagens da comunidade surda nas redes sociais, adotou-se uma abordagem baseada em dois princípios centrais da etnografia da comunicação: a análise dos temas discutidos pelo grupo e das atitudes manifestadas em relação a esses temas. Essa escolha metodológica fundamenta-se na perspectiva de Saville-Troike (2003, p. 06), para quem “[o] comportamento preservado [...] manifesta um conjunto mais profundo de códigos e regras”, cabendo à etnografia desvendar essas regras que norteiam o comportamento socialmente adequado em determinado grupo.

Complementando a análise etnográfica - que se concentra nos padrões comportamentais da comunidade -, recorreu-se também à análise do discurso como ferramenta auxiliar, permitindo examinar mais detidamente a dimensão linguística das interações. Essa combinação metodológica mostrou-se particularmente adequada para investigar tanto os aspectos culturais quanto os elementos linguísticos que caracterizaram o engajamento da comunidade surda com os desafios impostos pela pandemia de COVID-19.

METODOLOGIA DA COLETA DE DADOS

Como pesquisador, adotei principalmente o papel de observador nas discussões dos grupos analisados. Nas interações online, os participantes surdos utilizaram predominantemente o português escrito em suas postagens. Contudo, é importante destacar que a Libras (Língua Brasileira de Sinais), sendo a língua natural dessa comunidade, continuou a desempenhar um papel fundamental como língua franca nas plataformas digitais.

Essa dualidade linguística manifesta-se claramente na produção de conteúdo para redes sociais como Instagram e YouTube, onde criadores surdos regularmente publicam materiais em Libras. Essas postagens garantem acessibilidade não apenas para o grupo específico de pesquisa, mas para toda a comunidade de usuários de línguas de sinais no Brasil. A presença simultânea do português escrito e da Libras sinalizada nas plataformas digitais reflete as complexas dinâmicas de comunicação da comunidade surda, que navega entre a língua majoritária e sua língua natural em diferentes contextos de interação.

O *corpus* foi selecionado a partir de postagens mencionando a situação do coronavírus ou que refletiam uma perspectiva surda sobre o assunto. O material identificado também foi revisado para garantir que seu conteúdo temático fosse incluído nas categorias retidas para análise.

Para determinar as normas da cultura surda que aparecem nos dados, um método triangulado foi usado: (1) menção explícita de experiências relacionadas aos surdos em postagens de membros do grupo, (2) revisão da literatura publicada sobre as normas da cultura surda

A pergunta que me fiz para a busca dos dados foi: Quais são as respostas e reações à pandemia de coronavírus nesta comunidade, e o que é “surdo” desse grupo de pessoas surdas? Diante disso buscamos informações nos seguintes lugares: Facebook (central Libras/coronavírus-<https://www.facebook.com/groups/918648301921031>); Twitter (@NerdSurdo, @Gui Fernandes, @ICOM_Libras etc); Youtube (UERGS -<https://youtu.be/apSmofrSArQ>, UFSCAR - <https://youtu.be/Bz9O98gwvjE>, UFRB - <https://youtu.be/a-Xwy8vIM88>, entre outros); site de específicos, como por exemplo: Unidos pela Saúde (<https://www.unidospelasaude.com.br>), este site foi criado pela PUCPR, pelo programa de Pós-graduação em Tecnologia em Saúde; Instagram (FAROLUFRB, SINALZANDOCOVID, LINKALibras, entre outros).

O corpus principal consiste em postagens para o grupo de Instagram, Facebook, Twitter e Blogs. Ao entrar nos grupos de postagens, percebi que as conversas representavam uma oportunidade de fazer uma reflexão de como o coronavírus pandêmico estava sendo vivenciado pelos indivíduos em um grupo específico de culturas surdas e não documentadas.

ASSUNTO RELACIONADO AO SURDO

Busca ou oferecimento de ajuda relacionada à pandemia, vários tópicos foram iniciados no *corpus*. O que se mais encontrei nas redes dedicadas aos surdos (universidades, associações e àquelas voltadas a serviços dos surdos) foram informações relacionadas a como se proteger, a importância da vacinação, o uso de máscaras. Já em postagens de surdos, além de também apresentarem as informações sobre a COVID, há também discussões correlacionadas.

Um tópico mais destacado relacionado à pandemia centrado em surdos que apareceu no corpus foram imagens de “máscaras para surdos”. Em outros lugares fora do Brasil, abordou- se não só o fato do uso da máscara, mas àquelas fabricadas especiais, por exemplo, na Indonésia foi apresentada no canal de notícias alemão DW (Deutsche Welle) e, aparentemente, foi amplamente compartilhada entre os surdos em todo o mundo (Plumlee, 2020). No Brasil pudemos ver várias propostas de máscaras desse tipo, no Instagram, Facebook etc. é comum encontrarmos propagandas de máscaras com uma janela transparente ao redor da área da boca para permitir leitura labial. Plumlee (2021), afirma que

[d]a Espanha, uma imagem de outra máscara específica para surdos foi enviada ao grupo exibindo as palavras “Soy Sordo” em espanhol (eu sou surdo) e em uma metade da máscara um símbolo internacional da surdez, alertando a audição pessoas que o surdo portador da máscara não seria capaz de comunicar se a boca do ouvinte estivesse coberta por uma máscara (Pumlee, 2021, p. 173)³. (tradução nossa)

A importância desse tipo de máscara aos surdos é enorme e no Brasil não foi diferente, tanto que tal preocupação foi abordada em uma reportagem pelo G1 com o título: ‘O isolamento é maior para nós’: surdos enfrentam dificuldades na comunicação com máscaras (06/05/2020). A necessidade de comunicação, enquanto se fabricavam máscaras especiais, a comunidade surda brasileira se resolia como podia, como foi exposto nesta reportagem, em Poços de Caldas (MG) fazem uma adaptação na máscara para que a comunicação se mantivesse (cf. imagem).

³ From Spain, an image of another deaf-specific mask was uploaded to the group displaying the words “Soy Sordo” in Spanish (I am deaf) on one half of the mask and the international symbol of deafness on the other half, alerting hearing people that the deaf mask-wearer would not be able to communicate if the hearing person’s mouth were covered with a mask.

Imagen 01: máscara com visor



Máscara foi adaptada para pessoas surdas em Poços de Caldas (MG) — Foto: Arquivo Pessoal

Fonte: G1.

Isso é mais uma amostra para entender que os surdos não se isolam, mas se adaptam às circunstâncias. Diz-se que os surdos vivem em um “mundo surdo”, mas quando observamos as redes sociais se nota que também exibem claramente seu senso de pertencimento de mundo. Com isso a responsabilidade social e assistência a outros, quando nas postagens nestas redes sociais por surdos, há a preocupação de informar a importância de se ficar em casa, de se usar máscara, de não aglomerar, de se tomar a vacina, como tantas outras informações que pode ser vista.

Durante o período de confinamento, quando as pessoas não podiam comparecer a eventos culturais, audiências restritas em todo o mundo puderam desfrutar de músicos e artistas apresentando impressionantes performances de ópera ou concertos sincronizados em casa e ao vivo.

No mundo dos surdos, no entanto, não houve quase nenhum evento voltado à essa comunidade, ou pelo menos pensando neles. Alguns artistas, principalmente, durante o início do isolamento, fizeram apresentações caseiras on-line, alguns preocupados com a comunidade surda, pediram aos intérpretes que sinalizassem suas canções. No exterior, os festivais internacionais de surdos previamente programados para serem realizados nos EUA, Egito e Quirguistão em 2020, o equivalente a eventos culturais e esportivos no mundo dos ouvintes, foram cancelados até o final do ano (Plumlee, 2021).

A LIBRAS E A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM MOMENTOS DE PANDEMIA

Os efeitos da pandemia do Coronavírus também afetaram o setor de educação em geral devido à mudança da educação direta em escolas e universidades devido a forma de ensino à distância, incluindo educação e treinamento de pessoas com necessidades especiais, em particular, àquelas com deficiência auditiva.

A comunicação com os surdos depende de intérpretes, pois a deficiência auditiva limita a capacidade do indivíduo de acessar e processar informações e afeta a comunicação verbal, o que leva ao processo de aprendizagem e isolamento individual, por isso o surdo busca indivíduos que possam se comunicar e interagir com eles (Kirk *et al.*, 2013). Daí a necessidade de um intérprete de língua de sinais para surdos, que muitas vezes é definido como uma pessoa que transmite ideias, informações e sentimentos de e para o surdo e facilita sua comunicação com a comunidade envolvente.

A tradução remota tem se beneficiado significativamente dos avanços tecnológicos, com dispositivos modernos e aplicativos de vídeo chamadas e redes sociais facilitando o trabalho dos tradutores à distância - recurso que se tornou essencial durante a pandemia. Para a comunidade surda, essas tecnologias representam não apenas ferramentas de acessibilidade, mas também um meio de participar da cultura ouvinte (Leigh; Andrews; Harris, 2018).

As plataformas de mídia social desempenham um papel crucial ao possibilitar conexões e manutenção de vínculos entre surdos, fortalecendo sua comunidade (Stander; Mcilroy, 2017). No entanto, como destacam Asteriadis, Caridakis e Karpouzis (2012), enquanto a tradução automática entre línguas orais avançou consideravelmente, a natureza multidimensional das línguas de sinais - que combinam elementos manuais e não-manuais - continua a representar desafios complexos para os sistemas de visão computacional.

A sinalização em contextos midiáticos apresenta variações significativas em diferentes contextos espaço-temporais, manifestando-se através de diferenças na velocidade de execução, expressões faciais e posicionamento corporal. Essa diversidade se intensificou durante a pandemia, quando a urgência em comunicar informações sobre a COVID-19 impediu um processo natural de padronização terminológica na língua de sinais. Esta reflexão busca analisar o impacto pandêmico na produção sinalizada tanto por intérpretes

quanto pelos próprios surdos, destacando como a escassez de informações acessíveis comprometeu não apenas a saúde individual, mas toda a rede social da comunidade surda, incluindo familiares e amigos.

As línguas de sinais, reconhecidas como sistemas linguísticos completos (Quadros, 2019; Sofiato *et al.*, 2012), possuem todas as características das línguas naturais: produtividade ilimitada para expressar infinitas mensagens sobre diversos temas, capacidade criativa independente de estímulos imediatos e múltiplas funções comunicativas, sociais e cognitivas. Sua legitimidade linguística é atestada pela complexidade lexical, sintática e gerativa, equiparando-se plenamente às línguas orais em estrutura e funcionalidade. Durante a crise sanitária, essas características inerentes às línguas de sinais colidiram com as limitações impostas pela emergência comunicativa, revelando tanto a resiliência quanto as vulnerabilidades deste sistema linguístico frente a situações inéditas.

UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A VARIAÇÃO

Como qualquer língua que há variação lexical entre seus falantes, quer por classe social, etária, geográfica, escolar, ou qualquer outra, a Libras também possui distintas variedades, principalmente por seus falantes estarem espalhados por todo território nacional.

Segundo Castro Junior (2011), a variação linguística na Língua Brasileira de Sinais pode ocorrer devido a diversos fatores, como geográficos e/ou regionais, mas outros aspectos também influenciam a forma como a formação acadêmica e a relação do status linguístico e dos grupos minoritários com os quais pertencer. A variação é esperada entre grupos de diferentes gerações e o período em que o idioma foi exposto. Bagno (2007, p. 36) aponta que “[...] a língua, na concepção dos sociolinguistas, é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável, e está sempre em desconstrução e reconstrução. [...] é um processo, um fazer-se permanente e nunca concluído”. Ainda Castro Junior com respeito aos sinalizantes a questão variacionista diz que:

Os sinalizantes de Libras podem variar, dependendo do que quer expressar, as condições paramétricas integrantes de elementos linguísticos. Na comunicação visual-espacial, a expressão dessas condições paramétricas está associada à duração, daí a

necessidade de desenvolver os componentes que contemplam as diversas formas e informações extralingüísticas de um sinal (Castro Junior, 2014, p. 83).

Variação linguística dentro de uma comunidade como a surda, independente de uma situação como a que vivemos de pandemia, é comum, pois devido à socialização que existe entre as comunidades, ela que invariavelmente pode ocorrer. No caso específico dos termos da COVID durante a pandemia, sem um preparo prévio dos intérpretes/tradutores, sem o “controle” da informação, ou seja, de quais termos devem referir a tais sinais, com a urgência de se passar as informações a toda população, é certo que ocorreria uma variação razoável de sinais dentro dessa comunidade.

Algumas atitudes voltadas a informação sobre a COVID foram realizadas por organizações não governamentais, universidades, entre outros. Isso colaborou para que se diminuísse a disseminação de uma grande variedade se sinalização de termos distintamente. Um exemplo a ser dado é o caso da Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR que resolve por meio de

um grupo de professores de diferentes departamentos, técnicos administrativos (TAs) e alunos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) se uniram a profissionais de diferentes setores da sociedade civil para criar um espaço democrático de informações com embasamento científico e, com isso, permitir aos cidadãos brasileiros a possibilidade de ampliar seus conhecimentos a partir de uma base de dados confiável sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus (Nascimento *et al.*, 2020, p. 62).

A universidade desempenha um papel importante na padronização de sinais técnicos, especialmente por meio de discussões sobre a terminologia utilizada em materiais informativos como vídeos no YouTube e videocasts. No entanto, a natureza dinâmica da comunicação - somada à urgência em disseminar informações durante a pandemia de COVID-19 - resultou em variações significativas na sinalização, mesmo com os esforços de validação realizados pelo grupo de pesquisa do INES, composto por surdos.

Embora houvesse um processo formal de aprovação dos novos sinais criados para termos técnicos relacionados à pandemia, a necessidade imediata de comunicação e a difusão rápida de informações pelos órgãos governamentais

levaram a comunidade surda e seus aliados a adotarem diferentes formas de sinalização. Essa diversidade, longe de ser um problema, revela justamente a riqueza e a adaptabilidade das línguas de sinais - aspecto que constitui o foco central de interesse deste trabalho.

Como parâmetro de comparação para alguns sinais, utilizei como referência o Manual bilíngue de barreiras de Contenção Primária (EPI e EPC) Português x Libras, de Francisco *et al.* (2019). Visto que tal manual teve sua validação pelo grupo de pesquisa do INES.

Iniciamos nossa discussão sobre variação linguística abordando o conceito de “variável sociolinguística”, que nos conduz à análise dos tipos de unidades passíveis de variação nas línguas orais e dos processos que regem tais variações. Embora nosso foco recaia sobre as línguas de sinais, é importante destacar que os estudos sobre variação na linguagem falada no país forneceram as bases teóricas e metodológicas que orientam as investigações sobre variação nas línguas sinalizadas.

A variação linguística manifesta-se em diferentes níveis estruturais, desde combinações de segmentos do tamanho de palavras até arranjos sintáticos mais complexos. No plano lexical, observamos a coexistência de morfemas distintos para expressar um mesmo conceito, cujo uso correlaciona-se com fatores sociais como região, etnia e gênero. Já no âmbito sintático, a variação pode se apresentar tanto na omissão quanto no posicionamento alternativo de morfemas. Ampliando nossa perspectiva, identificamos ainda variações em unidades discursivas mais extensas, como nos diferentes tipos textuais ou nas estratégias narrativas empregadas (Schiffrin, 1994). Dessa forma, a variação nas línguas faladas abrange um contínuo que vai desde os menores segmentos sonoros até as maiores unidades de discurso.

No que concerne especificamente aos estudos sobre variação em Língua de Sinais Brasileira (Libras), constatamos que, embora diversos pesquisadores tenham se dedicado a investigar aspectos sociolinguísticos, a maioria desses estudos apresenta limitações significativas. Essas pesquisas frequentemente se baseiam em amostras reduzidas de sinalizantes, empregam metodologias heterogêneas para coleta de dados e focam em conjuntos dispersos de características linguísticas. Um exemplo emblemático dessa abordagem fragmentada pode ser observado nas análises de variação derivadas do dicionário de Capovilla *et al.* (2019), que, embora valioso, oferece uma visão parcial do complexo fenômeno da variação em Libras.

ANÁLISE DE DADOS

Uma série de estudos recentes de variação linguística em línguas de sinais refletem a perspectiva de mudança sobre a natureza das línguas de sinais. Bayley, Rose e Wulf (2000, p. 96) afirmam que “assinar com o dedo mindinho estendido em alguns sinais foi discutido anedoticamente como uma possível variável fonológica. (nossa tradução)⁴”.

Esta forma diferente de sinalizar é um tipo de variação fonológica discutida por estes autores. Por exemplo:

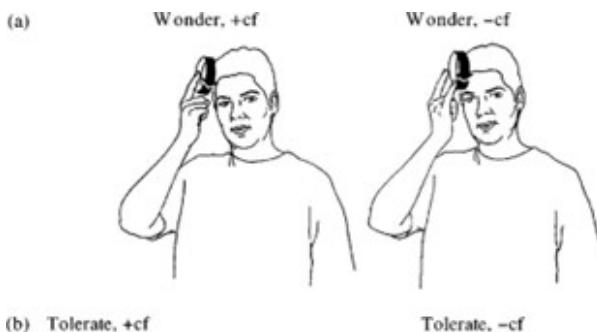


Figura 1: relação entre wonder e wonder de lugares distintos
Fonte: The sociolinguistics of Sign Languages.

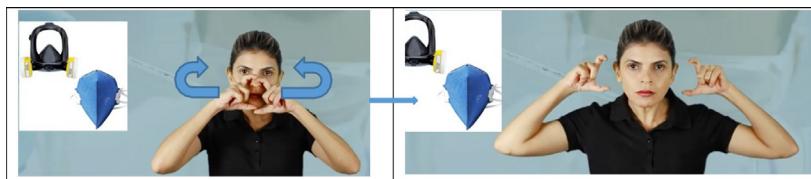
À semelhança do que foi colocado pelos autores supracitados, encontramos também na forma de sinalizar para máscara em Libras, como também outros sinais, principalmente neste momento de pandemia que a sinalização de termos de biossegurança caiu na rede social de uma forma “sem controle”, priorizou-se a informação, como podemos observar a seguir:

(01)

Tipo 1 de sinalização para máscara⁶ encontrado no Manual de Biossegurança do NUEDIS.

⁴ Signing with one's pinky extended on some signs has been anecdotally discussed as a possible phonological variable.

Imagen 2: máscara (a)



Fonte: youtube - Manual de Biossegurança.⁵

Nesta sinalização temos as pontas dos dedos indicador e polegar voltados para dentro formando um semicírculo que fica diante da boca e nariz, que se abrem em direção as laterais da cabeça. O vídeo foi feito pela Universidade Federal Fluminense, uma sinalização que está sendo feita na região do Rio de Janeiro, mas que é reconhecida nacionalmente.

(02)

Tipo 2 de sinalização para máscara

Imagen 3: máscara (b)



Fonte: Youtube - Atenção para falta de epi's.⁶

Esta segunda sinalização realizada pelo intérprete da região de São Paulo, não é oficial, uma intérprete que colabora com o trabalho do enfermeiro e que faz videoblogs na internet. Para este caso, temos uma configuração de mão diferente ao caso anterior, os dedos indicador e mínimo se estendem de ambas as mãos, se encontram na região da boca e nariz, se afastando em direção as laterais da cabeça na direção das orelhas.

O que observamos neste caso é uma variação fonológica específica na configuração de mão, mantendo-se invariáveis o ponto de articulação e a

⁵ Disponível em <https://youtu.be/xwd6a6jswf0> (Manual de Biossegurança do NUEDIS).

⁶ Disponível em <https://youtu.be/rdzukekms2U> (Atenção para falta de epi's! protejam-se).

direção do sinal. Ambos os usos identificados representam inovações lexicais, pois no dicionário de Capovilla (2019) as referências existentes para “máscara” remetiam apenas a contextos específicos como carnaval, teatro, brincadeiras infantis ou natação - conforme exemplificado em (03).

Nota-se que o sinal para “máscara de proteção” apresenta um processo formativo completamente distinto dessas referências pré-existentes, configurando-se como um neologismo lexical. Em minhas investigações, não foram encontrados registros desse sinal específico em Libras antes do período pandêmico, embora possivelmente existissem variações individuais ou sociotermos isolados. Com a urgência na divulgação de informações sobre biossegurança, o termo ganhou ampla circulação, porém - como demonstrado - ainda persistem variações em sua sinalização.

(03)

Figura 2: Máscara no dicionário de Libras



Fonte: Capovilla (2019, p. 1784).

Observamos ainda variações significativas na sinalização do termo “RESPIRADOR”, conforme documentado em nossa pesquisa. A comparação entre as interpretações do tradutor/intérprete da Universidade Federal Fluminense e da intérprete Tamile Evangelista, de Salvador, revela diferenças marcantes na configuração manual, apesar de se referirem ao mesmo conceito técnico. Essas divergências lexicais, claramente perceptíveis no material

audiovisual analisado, ilustram de maneira concreta o fenômeno da variação linguística em Libras, particularmente no que diz respeito à terminologia médica emergente durante o período pandêmico.

O caso do sinal para “RESPIRADOR” demonstra como novos termos podem ser incorporados ao léxico de formas distintas em diferentes contextos regionais ou profissionais, mesmo quando se trata de conceitos fundamentais para a comunicação em saúde. Essa constatação reforça a necessidade de estudos mais aprofundados sobre os processos de formação lexical em Libras, especialmente para itens do vocabulário técnico-científico que ganharam relevância súbita durante a crise sanitária.

(04)

Tipo de sinalização para Respirador encontrado no Glossário de Libras do Coronavírus Covid-19, feito pela UFF

Imagen 4: Respirador (a)



Fonte: Youtube - Glossário de Libras do Coronavírus⁷.

(05)

Tipo de sinalização para respirador feita por uma intérprete de Salvador, sinalização realizada de forma caseira.

Imagen 5: Respirador (b)



Fonte: Youtube - Ventilação mecânica e respirador mecânico explicação em Libras⁸.

7 https://www.youtube.com/watch?v=-snZ0P7x_0A - respirador (na linha de tempo do vídeo em 10min e 57).

8 <https://www.youtube.com/watch?v=uBOCoSW0xKo> - Ventilação mecânica e respirador mecânico explicação em Libras.

Como é possível observar nestes dois casos acima, a forma de sinalizar para RESPIRADOR é diferente, tanto quanto ao ponto de articulação quanto à posição da mão, enquanto o direcionamento é semelhante. Podemos estar diante de uma variação regional, ou ainda individual, para isso seria importante uma coleta de dados com moradores dessa segunda região para sabermos o grau de individualização desse sinal.

Quanto à construção dessa sinalização, é pertinente relacioná-la ao sinal já existente para “respirar” registrado por Capovilla (2019, p. 2441). O autor descreve o movimento como sendo realizado com a mão aberta, palma voltada para baixo e dedos separados, posicionada na altura do peito, que se desloca em direção ao nariz enquanto se fecha na configuração “S”.

Observa-se que essa configuração manual e padrão de movimento são reproduzidos nas duas variações de “RESPIRADOR” documentadas, o que levanta a hipótese de estarmos diante de um processo de derivação lexical. Essa similaridade estrutural sugere que o novo termo pode ter sido formado a partir da adaptação do verbo já existente, mantendo seus traços fonológicos fundamentais enquanto adquire um significado nominal distinto. Tal processo de formação de palavras seria análogo aos mecanismos de derivação encontrados nas línguas orais, onde uma mesma raiz lexical pode gerar diferentes categorias gramaticais.

CONCLUSÃO

O campo está, portanto, aberto para estudos futuros para constituir uma base de informações sobre as comunidades surdas do país. Pesquisas sobre a população surda e seu status educacional e de emprego seriam um ponto de partida, mas estudos etnográficos mais refinados das redes sociais, culturais e pessoais também revelariam muito sobre a vida deles. A colaboração com pesquisadores acadêmicos é vital para que haja resultados com pesquisa como esta. Acender essa faísca tanto para pesquisadores quanto para os surdos é o papel do pesquisador, pois serve não apenas ao propósito válido de disseminação de conhecimento, mas também ao propósito maior de facilitar os estudos relacionados à linguística de Libras.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BARRAL, J.; PINTO-SILVA, F. E.; RUMJANEK, V. M. Comunicando Ciência com as Mão. **Ciências Hoje**. 2012. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/comunicando-ciencia-com-as-maos/>, Acesso em: 20 Ago. 2021.
- BAYLEY, R., C. LUCAS and M. ROSE. Variation in American Sign Language: The case of DEAF. **Journal of Sociolinguistics** 4, 2000, 81–107.
- CAPOVILLA, F. C. *et al.* **Dicionário da Língua de Sinais do Brasil**: A Libras em suas Mão, vol 1, 2 e 3. São Paulo, EDUSP, 2019.
- CASTRO JUNIOR, G. **Projeto Varlibras**. fls. 264. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, 2014.
- CORREIA, P. C. da H.; NEVES, B. C. A escuta visual: a Educação de Surdos e a utilização de recurso visual imagético na prática pedagógica. **Revista Educação Especial**. Vol.32, 2019, p. 1-20.
- COSTA, VL. A. A importância do conhecimento da variação linguística. **Educar**, n.12, p. 51-60, 1996.
- FARIAS, M. N.; LEITE Jr., J. D. Vulnerabilidade social e COVID-19: considerações a partir da terapia ocupacional social. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**. 2020, p. 1-15.
- KIRK, S., G; *et al.* **Educating Exceptional Children**, 13th Edition, Wadsworth Publishing, 2013.
- LEIGH, I. W.; ANDREWS, J. F.; HARRIS, R. L. **Deaf Culture: Exploring Deaf Communities in the United States**. San diego: Plural Publishing, 2016.
- MILITÃO, T.; BOURGUIGNON, S. C.; CASTRO, H. C.; FRANCISCO, G. da S. A. M. (Orgs.) **Biociências em Sinais**. Rio de Janeiro: UFF, CEAD e PPBI, 2019.
- MONTEAGUDO, H. Variação e norma linguística: subsídios para uma (re)visão. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-48.

NASCIMENTO, C. P. do B.; PASSOS, A.; BITTENCOURT, C.; CORDOVA, R.. Educação a distância: estratégias de ensino e estudo ressignificando as aprendizagens e a presencialidade. **ANAIS** Ensino e aprendizagem por meio de/para o uso de TDIC, 2020.

PLUMLEE, M. 2021 “Sites of Silence: Deaf Online Communication in the Time of Corona”, in J. Michael Ryan, ed. **COVID-19, Vol. 2: Social Consequences and Cultural Adaptations**. Routledge, 165-178.

QUADROS, R. M. **Libras**. São Paulo: Editora Parabola, 2019.

SANTANA, A. C. F. de; SANTANA, E. G. J. de. A importância da comunidade surda, identidade surda e a cultura surda. **ATA VII Congresso Nacional de Educação**. Maceió, 2020. s/p.

SAVILLE-TROIKE, M. **The Ethnography of Communication**. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

SIGNUMWEB. **O surdo na pandemia - como a COVID-19 afetou a vida dessas pessoas**. 2021. Disponível em: <https://blog.signumweb.com.br/curiosidades/o-surdo-na-pandemia> Acesso em: 06 mai. 2021.

SOFIATO, C. G.; ALBRES, N. A.; REILY, L.; SANTIAGO, V. de A. A. **Língua brasileira de sinais – Libras**: aspectos linguísticos e históricos. São Carlos: Editora da UFSCar, 2012.

STANDER, M.; MCILORY, G. Language and culture in the Deaf community: a case study African special school. **Per Linguam**, no. 1, vol. 33, 2017, p. 83-99.

SUPALLA, T.; WEBB, R. The Grammar of International Sign: A new Look at Pidgin Language. In EMMOREY, Karen; REILLY, Judy. (Eds.) **Language, Gesture, and Space**: 4th International Conference on Theoretical Issues in Sign Language Research: Papers. Taylor & Francis inc. 1995. p. 333-354.

WOODWARD JR., J. Studies in sociolinguistics || some observations on sociolinguistic variation and american sign language. **Kansas Journal of Sociology**. vol.9, 1973, p. 191-200.



PANORAMA DAS EXPRESSÕES E MARCAS NÃO MANUAIS NA LIBRAS

Josué Shimabuko da Silveira Junior¹

INTRODUÇÃO

Este capítulo é um recorte da tese de doutorado do autor. Falarei sobre as Expressões Não Manuais (ENMs) e as Marcas Não Manuais (MNNs) presentes na Língua Brasileira de Sinais (Libras), trazendo um panorama geral pensado nas análises linguísticas da língua. Inicialmente, farei uma conceituação sobre ambas e, na sequência, um breve relato sobre seus impactos nos estudos linguísticos.

EXPRESSÕES E MARCAS NÃO MANUAIS

As Expressões Não Manuais (ENMs) são indispensáveis nas Línguas de Sinais (LS) e possuem diferentes terminologias para serem referidas: Ferreira Brito (1995) denomina como Componentes não-manais; para Bridges e Metzger (1996), são denominadas de Sinais não-manais; Wilbur (2000) e Reilly (2006) utilizam o termo Marcas Não Manuais e Quadros e Karnopp (2004) intitulam como Expressões não-manais (ENMs).

Neste capítulo, tomarei por base a proposta de Araújo (2013, p. 42), que entende as ENMs como movimentos realizados por meio do tronco, cabeça e movimentos faciais – divididas em superiores ou inferiores –, e quando voltamos o olhar para análises linguísticas, estes são reconhecidos como MNNs,

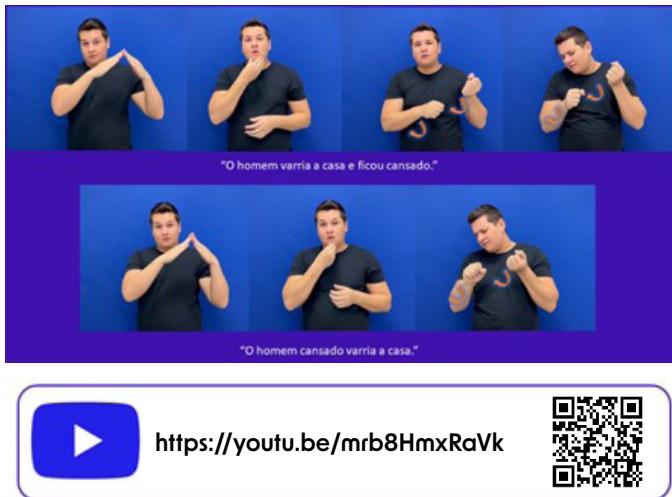
¹ Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: josue.junior@ufmt.br

pois desempenhem papéis gramaticais, ou seja, geram impactos fonológicos, morfossintáticos e semântico pragmáticos constitutivos no uso da língua.

Para Quadros *et al.* (2023), as informações gramaticais atreladas às MNMs apresentam um caminho de possibilidades de contribuições para o entendimento das interfaces dos enunciados. Tais marcas são importantes nos níveis de análise linguística e, também, de compreensão do interlocutor.

Considerando que LS são visuais, qualquer movimento do corpo, seja uma piscadela mais longa, um movimento da cabeça ou mesmo o atraso de uma expressão facial podem impactar na compreensão do enunciado, como demonstrado na Figura 1.

Figura 1: Alteração do tempo de inserção das ENMs e a alteração de sentido



Na figura acima, a mudança/atrazo das ENMs entre as frases propostas geram MNMs que alteram o sentido da oração. A única alteração ocorrida nas sentenças fora as ENMs que: 1) ocorreram simultaneamente ao sinal varrer ou; 2) posteriormente ao início do sinal manual. Na primeira, a MNM revela um homem que se cansa por executar a atividade de varrer a casa e, na segunda, o homem já estava fadigado quando iniciou o serviço doméstico.

As ENMs e MNMs podem ser caracterizadas como elementos suprasegmentais nas línguas de sinais, elas corroboram para a compreensão dos enunciados. Quando se juntam com o sinal manual, podem atribuir sentidos

diversos, a depender das combinações de ENMs, e estas, em uma proposição de análise linguística, são consideradas MNMs, como foi dito anteriormente.

Tais expressões podem ser subdivididas em afetivas e gramaticais. Conforme esclarece Quadros *et al.* (2023), as afetivas - são utilizadas para expressar sentimentos (dor, raiva, felicidade e etc.); as gramaticais - se relacionam a algumas estruturas gramaticais exclusivas das línguas de sinais, impactando linguisticamente em todas as áreas gramaticais de análise (fonológica, morfossintática ou semântico-pragmática).

Segundo Reilly (2006), em relação à Língua Americana de Sinais (ASL)², as duas categorias podem ser compreendidas da seguinte forma:

Embora a expressão facial gramatical morfológica use os mesmos músculos como aqueles que são recrutados nas expressões emocionais, o seu âmbito de tempo (início, término e duração) e muitas vezes o contexto diferem. Em primeiro lugar, enquanto a expressão facial de emoção pode ser usada de forma independente da linguagem (por exemplo, nós sorrimos quando uma criança corre para nos cumprimentar), o comportamento facial gramatical invariavelmente co-ocorre com uma expressão feita manualmente (Reilly, 2006, p. 266)³.

A autora também defende que, na questão da duração da expressão facial gramatical, há uma determinação de tempo de ocorrência. Ela começa um pouco antes de se iniciar o sinal manual, alcança o ápice da intensidade durante o sinal, e termina antes que o próximo sinal comece. Com relação às expressões emocionais, elas simplesmente traduzem emoções e variam em intensidade e tempo, dependendo do contexto em que estão sendo aplicadas.

Pizzo *et al.* (2023, p. 240) fizeram um breve resumo das principais diferenças propostas por Pêgo (2013). Eles elaboraram um quadro apresentando, de forma adaptada, as diferenças entre as expressões afetivas e as gramaticais.

² Tradução de American Sign Language (ASL).

³ Tradução livre de “*Although grammatical morphological facial expression uses the same muscles as those recruited in emotional expressions, its timing (onset, termination, and duration) and often the context differ. First, while emotional facial expression can be used independently of language (for example, we smile when a child runs to greet us), grammatical facial behavior invariably co-occurs with a manually produced utterance*”.

Quadro 1: Diferenças entre as expressões gramaticais e afetivas

EXPRESSÕES FACIAIS LINGÜÍSTICAS	EXPRESSÕES FACIAIS AFETIVAS
Ocorrem condicionadas aos elementos linguísticos.	Ocorrem independentemente de elementos linguísticos (emoções são expressas pelo olhar, postura, gestos).
Possuem comportamento fixo e exigido em um momento específico (SANDLER; LILO-MARTIN, 2001). Claro, rápido e padrão específico de início-fim (CORINA et al., 1999).	Possuem intensidade, duração e ocorrência variáveis (REILLY, 2006). Inconsistentes e inconstantes em seu início e nos padrões de deslocamento e na sua forma ápice (CORINA et al., 1999).
Ínicio e fim passível de previsão (CORINA et al., 1999).	Não há como delimitar ou prever seu início e fim (CORINA et al., 1999).
Medidas pelo hemisfério cerebral esquerdo, que envolve aspectos linguísticos, como a morfologia e a sintaxe (tanto para as línguas orais como para as de sinais). (REILLY, 2006)	Medidas pelo hemisfério cerebral direito (em adultos). (REILLY, 2006)
Assumem funções linguísticas específicas (por exemplo, funções sintáticas, condicionais, relativas e adverbiais). (CORINA et al., 1999)	Não assumem funções gramaticalmente determinadas (CORINA et al., 1999).
Exigidas pela gramática (REILLY; MCINTIRE; BELLUGI, 1990).	Opcionais (REILLY; MCINTIRE; BELLUGI, 1990).

Fonte: Pizzo *et al.* (2023, p. 240).

Nesse sentido, o quadro possibilitou um panorama dos estudos das expressões relacionados à ASL. Relly (2006) traz como exemplo a expressão de raiva: quando alguém está zangado, a testa franzida pode durar segundos ou muitos minutos; pode ficar, ainda, muito ou pouco franzida. Essas características de duração podem fazer com que a compreensão da diferenciação de ambas ocorra no ato da análise linguística. Segundo Araújo (2013), a expressão emocional faz parte do cotidiano do ser humano, e não deve ser confundida com as expressões faciais, que assumem um papel linguístico na língua de sinais. Nem todas as expressões da face são emocionais, assim como nem todas são linguísticas.

Xavier (2019) realizou um estudo quali-quantitativo sobre os tipos de ENMs lexicais em Libras. Em sua pesquisa, o autor identificou no dicionário trilíngue de Libras (Capovilla, 2001) 134 ENMs diferentes nos 368 sinais analisados, sendo que apenas 46 são mencionadas na descrição de mais de um sinal.

A maior parte das ENMs identificadas por ele nas descrições dos sinais disponibilizadas no dicionário aparecem na caracterização de uma única forma, ou seja, foram reduzidas. Foram seis ENMs as mais frequentes na obra do autor: expressão facial negativa, bochechas infladas, testa franzida, expressão facial contraída, expressão facial de raiva e boca aberta.

Os estudos de Xavier (2019) corroboram com a ideia de Wilbur (2000) em relação às ENMs - o posicionamento da cabeça, do corpo, da sobrancelha/testa, do nariz, o olhar, a boca, a língua e as bochechas fornecem informações

de itens lexicais ou indicam o começo ou final de uma sentença e, também, com a ideia de Ferreira Brito (1995), ao afirmar que os componentes não-mánuais são elementos importantes ao lado de outros parâmetros. A pesquisadora propôs uma forma de transcrição e análise de frases de Libras em português e, como parte deste trabalho, desenvolveu um quadro de ENMs (Quadro 2) existentes na Libras, a autora considerou em sua forma de transcrição 23 ENMs para análise.

Quadro 2: Expressões Faciais e Corporais da Libras

ROSTO	
PARTE SUPERIOR	
~	Sobrancelhas franzidas
ô	Olhos arregalados
~	Lance de olhos
~~	Sobrancelhas levantadas
PARTE INFERIOR	
bd	Bochechas infladas
db	Bochechas contraiadas
=	Lábios contraídos e projetados e sobrancelhas franzidas
lb	Correr da língua contra a parte inferior interna da bochecha
b	Apenas a bochecha direita inflada
~~	Contração do lábio inferior
x	Franzir do nariz
CABEÇA	
+	Balanceamento para a frente e para trás (sim)
-	Balanceamento para os lados (não)
~	Inclinação para frente
/	Inclinação para o lado
~	Inclinação para trás
ROSTO E CABEÇA	
wh	Cabeça projetada para frente, olhos levemente cerrados, sobrancelhas franzidas (ex.: o quê?, quando?, como?, quando?, por quê?)
wô	Cabeça projetada para trás, e olhos arregalados (ex.: quem?)
TRONCO	
—	Para frente
—	Para trás
~v so	Balanceamento alternado dos ombros
~s	Balanceamento e simultâneo dos ombros.
~	Balanceamento de um único ombro

Fonte: Ferreira Brito (1995, p. 241).

No quadro, ela estabeleceu uma subdivisão do rosto em parte superior e parte inferior; considerou, ainda, as marcações específicas para perguntas em Libras, sendo duas ENMs com registros à parte.

Outra pesquisadora que falou sobre o tema em seus estudos foi Faria Nascimento (2009). Em sua tese, a autora discutiu algumas ordenações para todos os parâmetros, dentre eles os faciais e corporais, e propôs a “ordem para as expressões faciais” – fechadas, ausentes (neutras) e abertas –, de modo que as mais fechadas, como tristeza, preocupação, desconforto se associam aos sentimentos negativos, e as mais abertas, a sentimentos positivos, como alegria, prazer.

A proposta acima foi feita com base nas expressões faciais. Entretanto, o objetivo da autora não foi se preocupar com uma análise gramatical, apenas atribuir sentimentos negativos às mais fechadas e positivos às mais abertas.

Na pesquisa de Araújo (2013), a autora constatou que dizer apenas que são abertas ou fechadas não é o suficiente para interpretá-las, uma vez que é possível uma expressão facial negativa dentro de uma unidade lexical positiva. Para a pesquisadora, as ENMs são essenciais para marcar as diferenças entre as sentenças, assim como ocorre em ASL. Segundo ela, as MNMs são fundamentais na sintaxe, marcando de forma semelhante os diversos tipos de sentença possíveis na língua. Ela entende as ENMs subdivididas em:

- a. **Tronco** - as ENMs corporais são aquelas cuja participação do corpo torna claro o enunciado. Quando acontecem nos itens lexicais, são parte integrante dele, como ocorre ao sinalizar 'CARNAVAL'. As ENMs corporais são ainda representadas por sua inclinação ou pela mudança na posição do corpo quando utilizado o *role-play* para localizar personagens interagindo.
- b. **Cabeça** - é a parte onde se encontram as funções sintáticas, podendo se manifestar em um movimento negativo (não) ou em um movimento de cabeça para cima e para baixo (sim) ou, ainda, em um breve levantamento ascendente no uso dos pronomes interrogativos. Todas essas posições marcam um tipo de sentença.
- c. **Rosto** - é a parte do corpo que mais expressa o que sentimos. Os olhos, sobrancelhas, bochecha e boca desempenham um papel importante nisso.
- d. **Seguindo** os estudos de Wilbur (2000) e Reilly (2006), as ENMs faciais podem ser divididas em superiores e inferiores, dependendo da parte da face utilizada para realizá-las. As expressões faciais superiores envolvem os olhos, a testa e as sobrancelhas, e as inferiores, segundo Wilbur (2000), são aquelas que estão localizadas nas bochechas, na boca ou na língua.

Corroborando com a ideia de divisão, Sandler e Lilo-Martin (2006) salientaram o movimento da boca presente em algumas línguas de sinais, em que esse movimento ao mesmo tempo em que se realiza um determinado sinal, articulando a palavra correspondente ao sinal na língua oral do país, pode ser considerado também uma ENM. E, embora a pronúncia de cada palavra durante a execução de cada sinal não ocorra com tanta frequência – até porque

não existe essa exata correspondência –, essa ENM tem, segundo os autores, uma função relevante nas LS, pois evita a ambiguidade para um mesmo sinal que possa corresponder a dois conceitos diferentes. Em Libras, esse recurso é utilizado com certa frequência.

Nesse mesmo sentido, Liddel e Johnson (2011) apontaram que os sinais não-manais podem ocorrer como parte de um item lexical, a exemplo do que acontece no sinal *to sleep* (dormir) da ASL, em que os olhos estão abertos quando começa o sinal, mas fechados ao final, da mesma forma que ocorre em Libras.

Devido à complexidade crescente dos subtipos encontrados em relação aos estudos realizados, entendo, como Araújo (2013), uma segunda classificação para as ENMs: expressões independentes ou expressões combinadas, sendo a segunda subdividida em globais e exclusivas, conforme o quadro abaixo. Para compreendê-lo com mais facilidade, elaborei um vídeo contendo os exemplos propostos pela autora que segue no *link* logo abaixo do quadro.

Quadro 3: Classificação das Expressões Não Manuais

INDEPENDENTES		Expressões que se realizam sem a EM (como ocorre em MASTIGAR)					
		Envolvem Face + cabeça + corpo [ASSUSTADO]					
COMBINADAS/EM-FIM	EXCLUSIVAS	FACE	CABEÇA	Movimento negativo [NÃO] Movimento positivo [SIM] Breve levantamento [o QUE?]			
				Parciais	Simples	Superior	Olhos [CORUJA] Testa e sobrancelhas [MAU] Cabeça [O QUE?]
						Inferior	[BEIJAR] Língua [SORVETE] Bochechas [GORDO]
					Compostas		Mais de uma ENM facial [OBA]
				Totais			Realizadas em bloco [ARRANHAR]
		CORPO					[CARNAVAL] Mudança de posição [CUNHO ANAFÓRICO] Inclinação do corpo [CAIR DA BICICLETA]



Fonte: Araújo (2013, p. 71).

Percebo que, na proposta da autora, a classificação abrange todas as possibilidades das ENMs em Libras. Ela apresenta alguns exemplos para nosso entendimento, que podem auxiliar em pesquisas nessa temática.

Em enunciados narrativos, os discursos do narrador e das personagens, segundo Felipe (2006), são marcados por MNMs em que as expressões faciais e corporais afetivas e gramaticais podem caracterizar as personagens, diferenciando-as do narrador, através do deslocamento do tronco do locutor no espaço e do direcionamento do olhar. Para a autora, podemos demarcar os tipos de discursos (direto, indireto, indireto livre) dos personagens organizando, discursivamente, o encadeamento das ações deles e, também, as falas do narrador.

Quando pensamos em uma conversação, um discurso ou um texto argumentativo sinalizado, as ENMs podem gerar MNMs das quais podem representar diversas informações, como: troca de papéis discursivos (*role-play*), divergência ou concordância de pontos de vista, e posicionamento fático marcado, não só a partir do direcionamento do olhar, da pausa, aceno de cabeça, gestos corporais, como também a partir de expressões afetivas, como vimos anteriormente.

DO PONTO DE VISTA FONOLÓGICO

As ENMs que se inserem exclusivamente no parâmetro fonológico são aquelas que compõem o léxico de forma indissociável. Como ocorre no sinal de FINGIR/FINGIMENTO, em que a projeção da língua entre os dentes inferiores e o lábio somado ao movimento do maxilar repetidamente caracterizam o sinal acompanhado da expressão manual – ou não, no contexto informal –, sendo marcas indispensáveis a execução dos sinais. Outro ponto relevante das ENMs com função fonológica é a diferenciação de significados que ocorre em pares mínimos, como acontece em SUSTO/SURPRESA (Figura 2).

Figura 2: Exemplos de Marcas Não Manuais na fonologia de Libras



Fonte: Proposição do autor.

Percebiam que a expressão manual se mantém, ou seja, a configuração manual, o movimento, o ponto de articulação e a orientação de palma são iguais em ambos os sinais. No entanto, o primeiro sinal é realizado com a boca aberta e olhos arregalados, enquanto o segundo mantém os olhos, mas a boca aberta é acrescida do sorriso (expressão de felicidade). Desta forma, Araújo (2013) mantém o termo ENM, sendo ela que garantirá a diferença do significado nos sinais, evidenciando sua função distintiva.

Leite e MacCleary (2013) apresentaram uma análise de segmentação prosódica da Libras com base em um diálogo de surdos, tendo como resultado o quadro abaixo.

Quadro 4: Articuladores na segmentação prosódica

Articuladores Manuais	Articuladores
<p>a) Reduções fonético-fonológicas com elisão de movimentos repetitivos internos ao sinal (com função de estabelecer junção na cadeia dos sinais, estabelecendo a coesão interna da unidade).</p> <p>b) Alongamento final com a manutenção da suspensão final do sinal ou a reiteração dos movimentos repetitivos internos ao sinal (com a função de produzir áreas de disjunção na cadeia dos sinais, delimitando fronteiras entre as unidades e/ou trechos maiores do discurso).</p>	<p>a) Mais pontuais como piscada de olhos e aceno de cabeça (com função de marcar pontos de disjunção na cadeia de sinais, delimitando fronteiras entre as unidades ou trechos maiores do discurso).</p> <p>b) Menos pontuais como expressões faciais, posicionamento e/ou movimentos da cabeça e do tronco, ou direcionamento ou movimento do olhar (com função também de delimitação de diferentes níveis discursivos).</p>

Fonte: Quadros (2019, p. 61).

É possível observar que nos itens da primeira coluna, os movimentos poderão marcar aspectos fonológicos diferenciando os níveis discursivos. Aqui, falo dos aspectos prosódicos da Libras, cujo conceito utilizado nesta pesquisa remonta a Firth (1948), que argumenta que os linguistas deveriam concentrar suas análises nos traços que se estendem sobre porções de um enunciado - o que ele denominou análise prosódica. Ele introduziu esse termo como elemento central na descrição linguística. Felipe (2006) afirma que analisar esses fenômenos linguísticos com um olhar voltado à prosódia da Libras é ter consciência de que se trata de uma temática com poucas pesquisas na área e Castro (2019) afirma que, a prosódia não é fixa, uma vez que existem influências pessoais no uso da língua, no nosso caso, da Libras.

DO PONTO DE VISTA MORFOSSINTÁTICO

Neste item, farei uma divisão abordando, inicialmente, as questões de ordem morfológica e, posteriormente, sobre as sintáticas. As ENMs que geram as MNMs de ordem morfológica, são aquelas que desempenham os papéis de pronome, adjetivo e localização nos contextos das produções textuais.

O que muito me interessou foi considerar essas marcas nas produções de Classificadores (CLs). Para Wilbur (2000), as marcas incluem um número de canais independentes: posição da cabeça, posição do corpo, sobrancelhas e posição da testa, o olhar, a posição de nariz, boca, língua e bochecha. Em geral, as ENMs fornecem informações morfológicas de um item lexical ou indicam as extremidades de frases (marcos de fronteira) ou sua extensão (marcadores domínios).

Tais marcas possuem características demarcadas nos estudos de Araújo (2013). Segundo ela, a porção inferior da face é usada para dar informações adjetivas e adverbiais. Ela afirma que a boca, a língua e as bochechas estão associadas a um item lexical específico ou a orações, em se tratando dos adjetivos, eles podem ser observados na parte inferior. Os estudos da autora corroboram com a visão de Wilbur (2000). É consenso, na Libras, que as bochechas infladas estão associadas a coisas grandes/em expansão, elas acompanham os substantivos.

Em se tratando de CLs, eles possuem uma contribuição importante nas construções imagéticas da língua por realizarem esse papel morfológico

de influenciar no grau – aumentativo/diminutivo – nos sinais, aspectos de temporalidade linguística e a simultaneidade na sinalização, dentre outros efeitos.

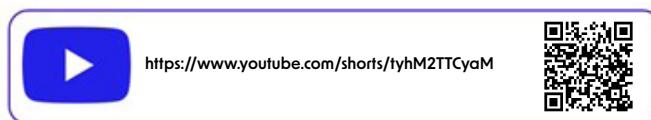
Em relação as MNMs observadas pelo viés da sintaxe da Libras, as ENMs com funções sintáticas são realizadas pela cabeça e pelos olhos. Segundo Araújo (2013), a regra é que o olhar deve ser mantido no interlocutor; mas há momentos em que isso não acontece, pois, o olhar é retirado, podendo ser desviado para as mãos ou para algum ponto no espaço. O retorno do olhar para o interlocutor assinala o início de uma nova oração.

Outra função sintática desempenhada como MNMs são os movimentos que demarcam os tipos de orações, interrogativas, negativas – com o movimento da cabeça para as laterais, ou interrogativas com o movimento da cabeça para trás. Em se tratando de movimentação, o tronco também é capaz de expressar marcas linguísticas por meio de sua movimentação: demarcação de divisão (um lado e outro); demarcação temporal (passado futuro) e demarcação de personagens (*role-play*).

Arroteia (2005), em sua dissertação, ao investigar o papel das MNMs nas sentenças negativas, traz um estudo exaustivo quanto às expressões faciais sintáticas que marcam a negação. Em Libras, a forma negativa pode ser representada de três maneiras: acrescentar o sinal NÃO à frase afirmativa; utilizar de sinais que tenham a negação (exemplos: “NÃO PODER”, “NÃO QUERER”); e realizar a negação com um aceno de cabeça. Para nós, o que interessa é o último, que faz uso do corpo para negar a sentença.

Almeida-Silva (2019) analisou de forma detalhada o emprego de apontamentos (dêixis), numerais e MNMs junto aos nomes na Libras, comparando surdos usuários de Libras com baixo e alto uso de português. Um deles foi “*o artigo indefinido não específico*” (MNM) conhecida como *boca-de-ferradura*, - ocorrendo quando o objeto é novo no contexto ou não identificável para ambos os locutores (Figura 3).

Figura 3: Marca Não Manual conhecida como boca de ferradura (sorriso invertido)



Fonte: Proposição do autor baseado em Almeida-Silva (2019).

Podemos considerar essa ENM como uma marca convencionalizada pelos usuários da língua e exigida nos contextos supracitados. Souza (2019), ao investigar quais foram as dificuldades apontadas por ouvintes na aquisição da Libras como L2, afirmou que ouvintes aprendizes de Libras apresentam dificuldades quanto às MNMs que diferem sentenças interrogativas de outros tipos frasais, como sentenças exclamativas e negativas.

Assim, as MNMs pelo olhar da morfossintaxe subsidiam analisar alterações significativas nas produções em Libras, uma vez que alterações das expressões podem caracterizar outros significados e sentidos, sejam nos morfemas ou nos tipos de frases como exemplificado acima.

DO PONTO DE VISTA SEMÂNTICO-PRAGMÁTICO

Por este viés linguístico, é possível percebermos que as MNMs alteradas no contexto utilizado podem demarcar outro sentido completamente diferente daquilo que pretendia ser dito. Liddel (1978) afirma que, entre as ENMs, existem várias categorias de expressão facial em ASL e que, junto com a postura, o movimento e a orientação do corpo desempenham papéis gramaticais ou têm uma função linguística na formação das orações. Ele pondera que, caso os sinalizantes não sejam capazes de compreender as MNMs, a compreensão dos enunciados dessa língua também ficará prejudicados. Logo, como afirma

Souza (2009), o uso ou a falta de uma expressão facial no enunciado pode gerar uma mudança de sentido nele.

Para ilustrar, quando utilizamos os CLs, por exemplo, é possível demonstrarmos uma pessoa andando e diferenciá-la quanto gênero (mulher ou homem) apenas com o movimento do corpo e a expressão facial (Figura 4). A expressão manual que demarca uma pessoa andando é a mesma para ambos, apenas as alterações nas MNMs fazem com que a compreensão seja diferente em ambos os casos.

Figura 4: Demonstração da diferença entre um homem e uma mulher caminhando por meio das Marcas Não Manuais



https://www.youtube.com/watch?v=rLI_-Bcaw6c



Fonte: Proposição do autor.

Com esse exemplo, é possível compreender pragmaticamente que a alteração do movimento dos ombros, ou mesmo o olhar, assim como a simulação do “jogar o cabelo” trazem informações adicionais que as expressões manuais não são capazes de transmitir. “Apesar de já haver pesquisas que demonstram uma série de MNMs recorrentes na estruturação de orações em línguas de sinais, a sutileza dessas marcas torna a análise muito complexa” (Quadros *et al.*, 2023, p. 104). Assim, essas MNMs sutis exercem papel importante na compreensão contextual do que está sendo dito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui foi elaborado um caminho de pensamento para esclarecer questões que envolvem as Expressões e Marcas Não Manuais utilizadas na Libras enquanto estudos linguísticos. Iniciamos com um panorama geral dos termos e nas pesquisas em LS e, posteriormente, como eles podem ser aplicados em cada área de estudo gramatical (fonológica, morfossintática e semântico-pragmática). Na pesquisa de doutorado investiguei se as MNMs utilizadas nas produções de CLs por ouvintes foram coerentes com o que apresentamos neste tópico. O capítulo proposto tem o intuito de apoiar novas pesquisas nessa temática que carece de aprofundamento quanto ao uso/desuso das ENMs e MNMs e seus impactos na Libras, seja por sinalizantes como primeira ou segunda língua.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA-SILVA, A. A. (in) **definitude no sintagma nominal em Libras: uma investigação na interface sintaxe-semântica.** Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, 2019.
- ARAÚJO, A. D. S. de. **As expressões e as marcas não-manuais na Língua de Sinais Brasileira. Dissertação** (Mestrado), Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- ARROTEIA, J. **O papel da marcação não-manual nas sentenças negativas em Língua de Sinais Brasileira (LSB).** Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2005.
- BRIDGES, B.; METZGER M. **Deaf tend your.** Silver Spring, Maryland: Calliope Press, 1996.
- CASTRO, N. P. **A tradução de fábulas seguindo aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais.** Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2012.
- CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. (Ed.). **Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngüe da língua de sinais brasileira.** EdUSP, 2001.

- FERREIRA BRITO, L. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Lingüística e Filologia, 1995.
- FARIA-NASCIMENTO, S. P. **Representações Lexicais da Língua de Sinais Brasileira: uma proposta lexicográfica**. Tese (Doutorado em Linguística, Línguas Clássicas) - Universidade de Brasília - UnB, Brasília, 2009.
- FELIPE, T. R. Sistema de flexão verbal na Libras: os classificadores enquanto marcadores de flexão de gênero. In: **Anais** do Congresso Surdez e Pós-Modernidade: Novos rumos para a educação brasileira. p. 37-58. 2002.
- FIRTH, J. R. **Sounds and pesodies**. Transactions of the philological society, v. 47, n. 1, p. 127-152, 1948.
- LIDDELL, S. K.; JOHNSON, R. E. American Sign Language: The Phonological Base. In: VALLI, C.; C. LUCAS (Org.). **Linguistics of American Sign Language: an introduction**. Washington, D.C.: Cerc Books/Gallaudet University Press. p. 267-306. 1989-2000.
- LEITE, T. de A.; MCCLEARY, L. A identificação de unidades gramaticais na libras: uma proposta de abordagem baseada-no-uso. **Todas as Letras-Revista de Língua e Literatura**, v. 15, n. 1, 2013.
- LIDDELL, S. K. **Non-manual signals and relative clauses in American Sign Language**. In P. Siple. Understanding langage throught sign language research. New York: Academic Press, 1978.
- SOUZA, D. T. de. Libras: as dificuldades apontadas por ouvintes na execução da marcação não-manual. FURB: Linguagens- **Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v2, n3 p. 279-290, 2009.
- SANDLER, W.; LILLO-MARTIN, D. C. **Sign language and linguistic universals**. Cambridge University Press, 2006.
- PÊGO, C. F. **Sinais não manuais gramaticais da LSB nos traços morfológicos e lexicais: um estudo do morfema-boca**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- PIZZIO, A. L.; CAMPELLO, A. R. S.; PEGO, C. F.; WANDERLEY, D. C.; LOURENÇO G.; LUCHI, M.; FARIA-NASCIMENTO S. P. Morfologia da Libras. In QUADROS, R. M. de; SILVA, J. B; ROYER, M; SILVA, V. R. **A Gramática da Libras**. v. 01, 2023.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de; SILVA, J. B. da; ROYER, M.; SILVA, V. R. da. **A Gramática da Libras**. v. 01, 2023.

QUADROS, R. M. de; SILVA, J. B. da; ROYER, M.; SILVA, V. R. da. **A Gramática da Libras**. v. 02, 2023.

REILLY, J. **How faces come to serve grammar**: The development of nonmanual morphology in American Sign Language. Advances in the sign language development of deaf children, p. 262-290, 2006.

XAVIER, A. N. Análise preliminar de expressões não-manuais lexicais na Libras. **Intercâmbio**, v. 40, 2019.

WILBUR, R. B. Phonological and prosodic layering of nonmanuals in American Sign Language. In EMMOREY K.; LANE HARLAN. **The signs of language revisited**: an anthology to honor Ursula Bellugi and Edward Klima. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2000.

