

A SURDEZ E A LIBRAS NO CENÁRIO INVESTIGATIVO-CIENTÍFICO

CONTRIBUIÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO MATO GROSSO DO SUL - UFMS

**TÚLIO ADRIANO M. ALVES GONTIJO
BRUNO ROBERTO NANTES ARAUJO
KATICILAYNE ROBERTA DE ALCÂNTARA**

(ORGANIZADORES)



S961

A Surdez e a Libras no Cenário Investigativo-Científico: Contribuições da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Organizadores: Tulio Adriano Alves Gontijo, Bruno Roberto Nantes Araújo, Katicilayne Roberta de Alcântara. - - Cuiabá-MT: Guará Editora, 2025.

ISBN 978-65-987228-2-1

1. Surdez. 2. Libras. 3. Educação Inclusiva Bilíngue. 4. Acessibilidade Artístico-Cultural – Campo Grande-MS. I. Gontijo, Tulio Adriano Alves. II. Araújo, Bruno Roberto Nantes. III. Alcântara, Katicilayne Roberta de.

CDU 376:81'221.24

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



Todos os direitos desta edição pertencem exclusivamente ao autor 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 DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO MATO GROSSO DO SUL - UFMS

TÚLIO ADRIANO M. ALVES GONTIJO
BRUNO ROBERTO NANTES ARAUJO
KATICILAYNE ROBERTA DE ALCÂNTARA

(ORGANIZADORES)

Copyright © do texto 2025: Dos organizadores

Copyright © da edição 2025: Guará Editora

Coordenação Editorial: Guará Editora

Revisão: Antonio Henrique Coutelo de Moraes

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)

Dra. Caroline Pereira de Oliveira (UFMT)

Ma. Érica do Socorro Barbosa Reis (UFPA)

Dra. Solange Maria de Barros (UFMT)

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

Dra. Rosaline Rocha Lunardi (UFMT)

Dr. 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

WhatsApp (64) 99604-0121

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
--------------	---

EDUCAÇÃO DE SURDOS

A prática escrita para alunos surdos - Uma análise bibliográfica acerca da educação de surdos no Brasil	13
---	----

Adriano de Oliveira Gianotto

Ana Luiza da Silva Rodrigues

Marta Karolina Tiikmantel Matias

Educação Inclusiva e Bilíngue de Surdos que Sinalizam - Indicações e Reivindicações	28
---	----

Rejane de Aquino Souza

Reconfigurando o Atendimento Educacional Especializado - Perspectivas Decoloniais e a Dialogicidade de Bakhtin	40
--	----

Karolaine Leonel de Oliveira

Ariela Carloto da Silva

O Curso de Especialização em Atendimento e Educação de Surdos em Espaços Escolares - Contribuições da Formação Continuada Para a Educação Bilingue de Alunos Surdos	56
---	----

Sheyla Cristina Araujo Matoso

Karine Albuquerque de Negreiros

Raquel Elizabeth Saes Quiles

Os desafios e contradições na atuação do tradutor e intérprete de língua de sinais - TILS na Escolarização de Indígenas Surdos	71
--	----

Bruno Roberto Nantes Araujo

Alexandra Ayach Anache

DIREITOS LINGUÍSTICOS

Acessibilidade Linguística na Segurança Pública - Desafios e Direitos do Sujeito Surdo_____95

Márcia Aparecida Rodrigues Mateus
Sandra Teresinha Demamann

As Tramas Da Privação e Dominação Linguística e seus Entrelaces aos Surdos - Da Proibição à Permissão da Comunicação em Libras_____114

Maurício Loubet
Noemi Lopes da Silva
Claudio Roberto Soares da Silva

Negociação de sentido com estudantes surdos - espaço e translinguagens como estratégias pedagógicas_____127

Nelson Dias
Alexandra Ayach Anache
Ruberval Franco Maciel

A acessibilidade artístico-cultural em Libras em Campo Grande - MS Uma Análise Etnográfica a Partir de Experiências Surdas_____142

Katicilayne Roberta de Alcântara

ESTUDOS DA GRAMÁTICA DA LIBRAS

Sinais-nomes da comunidade surda de Campo Grande - MS em Quatro Gerações_____159

Elaine Aparecida de Oliveira da Silva
Neiva de Aquino Albres
Carlos Magno Leonel Terrazas

O emprego do marcador discursivo "certo" na interação em Libras_____177

Sheyla Cristina Araujo Matoso
Vanessa Hagemeyer Burgo
Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira

Unidades Fraseológicas na interseção Libras-Português - Reflexões a partir do poema "Voz"_____191

Daniel Pereira Matias

SOBRE OS AUTORES_____211

APRESENTAÇÃO

Graças a uma iniciativa conjunta dos organizadores, estamos iniciando essa jornada. Nesta empreitada, planejamos e convidamos colaboradores para refletir sobre esse projeto que reúne pesquisas com temas urgentes. Este esforço foi realizado em uma coletânea de textos voltados ao público leitor nos aspectos linguísticos, científicos e educacionais da Libras e outras línguas de sinais.

Nossa jornada, através do tempo e espaço, inicia-se com um profundo agradecimento aos autores que aceitaram o convite para contribuir nesta coletânea, assim como você, leitor, por valorizar cada experiência aqui apresentada. Em todas as páginas há novas experiências e reflexões esperando por você, além de um incentivo para absorver novos conhecimentos.

É com imensa satisfação que apresentamos a obra *A surdez e a Libras no cenário investigativo-científico: contribuições da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*, terceiro volume de nossa série editorial. Esta publicação consolida nosso compromisso intelectual e ético com os avanços conquistados pela comunidade surda brasileira, particularmente no que diz respeito ao reconhecimento da Libras como língua e à valorização da cultura surda.

Os estudos aqui reunidos, desenvolvidos por pesquisadores da UFMS, aprofundam-se nas epistemologias dos Estudos Surdos, oferecendo contribuições significativas para os campos da educação, linguística e políticas públicas relacionadas à surdez. As investigações apresentadas não apenas ampliam o debate acadêmico, mas também lançam luz sobre as especificidades socioculturais que caracterizam a realidade do estado de Mato Grosso do Sul, enriquecendo a compreensão sobre a diversidade linguística e cultural da região.

Nesse contexto, no trabalho de explorar palavras e sinais, contamos com as vozes-sinalizadas de cada pesquisador que confere significado aos textos em cada capítulo deste livro. Isso evidencia sua importância em torno de questões relacionadas à inclusão social, educacional, humana e outras áreas. Além disso, os autores aqui apresentados já produziram dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos em periódicos especializados, além de diversas outras obras.

O percurso vai se definindo à medida que os textos desta coletânea ganham forma. Para sua organização, adotamos três eixos principais: Educação de Surdos, Direitos Linguísticos e Estudos da Gramática da Libras.

Iniciamos com o primeiro estudo intitulado Educação de Surdos, “**A prática escrita para alunos surdos: Uma análise bibliográfica acerca da educação de surdos no Brasil**”, elaborado por *Adriano de Oliveira Gianotto, Ana Luiza da Silva Rodrigues e Marta Karolina Tiikmantel Matias*. O texto apresenta reflexões baseadas na disciplina Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos, oferecida no curso de Pedagogia pela UFMS. Ele destaca a falta significativa de pesquisas voltadas à prática escrita dos alunos surdos durante os anos iniciais do processo alfabetizador. Geralmente, as investigações se concentraram nos últimos anos do ensino fundamental e médio, deixando pouco espaço ao início dessa trajetória escolar importante.

O texto “**Educação Inclusiva e Bilíngue de Surdos que Sinalizam: restrições e reivindicações**”, escrito por *Rejane de Aquino Souza*, apresenta resultados parciais da tese de doutorado intitulada “Vendo as Vozes: Relatos de Surdos que Sinalizam a Respeito da Educação Inclusiva Bilíngue” (Souza, 2024). A pesquisa foi conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas para explorar as experiências dos participantes em instituições educacionais. O estudo buscou compreender suas necessidades relacionadas à educação inclusiva bilíngue. Além disso, destacou-se a importância das políticas públicas específicas e das mudanças permitidas nas escolas para implementar uma educação inclusiva bilíngue aos alunos surdos sinalizadores.

No capítulo “**Reconfigurando o Atendimento Educacional Especializado: Perspectivas Decoloniais e a Dialogicidade de Bakhtin**”, *Karolaine Leonel de Oliveira e Ariela Carloto da Silva* ampliam

o debate sobre atendimento educacional especializado, articulando abordagens que valorizam a diversidade linguística e cultural. As autoras investigam os desafios e as oportunidades no uso da tecnologia em contextos educativos. Dessa forma, elas propõem novas práticas pedagógicas que transformam ambientes de aprendizagem, aumentam a participação dos envolvidos nesse processo e proporcionam experiências educativas mais enriquecedoras dentro das escolas.

No **“Curso de Especialização em Atendimento e Educação de Surdos em Espaços Escolares: contribuições da formação continuada para a educação bilíngue de alunos surdos”**, as autoras *Sheyla Cristina Araujo Matoso, Karine Albuquerque de Negreiros e Raquel Elizabeth Saes Quiles* realizam um relato de uma experiência do curso lato sensu oferecido pela UFMS. Este relato destaca questões teóricas e discute a educação dos surdos, enfatizando uma abordagem inclusiva que respeita as necessidades e singularidades linguísticas dos alunos surdos.

Em **“Os desafios e contradições na atuação do tradutor e intérprete de língua de sinais - Tils na escolarização de indígenas surdos”**, *Bruno Roberto Nantes Araujo e Alexandra Ayach Anache*, discutem o capítulo oito da dissertação de mestrado intitulada “A escolarização de indígenas terena surdos: desafios e contradições na atuação do tradutor-intérprete de línguas de sinais – Tils” (Araújo, 2018). Eles abordaram os resultados dessa pesquisa, incluindo seus desdobramentos relacionados à cultura, comunicação, formação profissional e a relação escola/família. Esta análise é baseada em entrevistas com tradutores-intérpretes que atuam ou já atuaram com estudantes indígenas surdos em salas comuns não-indígenas.

Na sequência apresentamos os capítulos do segundo eixo: Direitos Linguísticos. Com o capítulo **Acessibilidade Linguística na Segurança Pública: Desafios e Direitos do Sujeito Surdo**, de *Márcia Aparecida Rodrigues Mateus e Sandra Teresinha Demamann*. Aqui, as autoras apresentam uma análise das práticas e políticas de segurança pública no município de Naviraí/MS que garantiram acessibilidade linguística adequada para pessoas surdas, em conformidade com as legislações vigentes. Promover a acessibilidade na segurança pública não é apenas uma obrigação legal, é um compromisso com uma sociedade mais justa.

Em As Tramas Da Privação e Dominação Linguística e seus Entrelaces aos Surdos: da Proibição à Permissão da Comunicação em Libras, *Maurício Loubet, Noemi Lopes da Silva e Claudio Roberto Soares da Silva*, abordam um panorama sobre a história de privação e dominação linguística enfrentada pelos surdos. Essa trajetória é marcada pela classificação ou permissão do uso de Libras, influenciadas por associação e estereótipos linguísticos divulgados pela sociedade ouvinte. No presente contexto educacional bilíngue, onde o aprendizado de Libras como primeira língua, enquanto Língua portuguesa como segunda, persiste um desequilíbrio entre as duas línguas no ensino oferecido nas escolas. O texto sugere recompensar estratégias pedagógicas para garantir que tanto a Língua Brasileira de Sinais quanto a Língua Portuguesa sejam adequadamente ensinadas em ambientes escolares para todos os alunos.

Em Negociação de sentido com estudantes surdos: espaço e translanguagens como estratégias pedagógicas, de *Nelson Dias, Alexandra Ayach Anache e Ruberval Franco Maciel*, exploram a importância do uso do espaço físico e da translanguagem na comunicação entre professores, intérpretes e alunos surdos em salas de aula regulares. A interação é enriquecida por recursos multimodais que vão além da Libras e da Língua Portuguesa. Na falta de interpretação, estratégias visuais e materiais didáticos são utilizados e a presença de interpretação é crucial para a compreensão, utilizando objetos do ambiente. O texto defende ainda que uma educação bilíngue deve integrar o espaço pedagógico utilizando práticas que valorizem a multimodalidade, assim como propiciem colaboração contínua e flexibilidade, promovendo a participação dos alunos surdos.

Em A acessibilidade artístico-cultural em Libras em Campo Grande – MS: uma análise etnográfica a partir de experiências surdas, de *Katicilayne Roberta de Alcântara*, apresenta experiências surdas em relação à acessibilidade artístico-cultural em Campo Grande – MS, a partir da dissertação "A (in)acessibilidade artístico-cultural para surdos na cidade de Campo Grande – MS" (Alcantara, 2021). A pesquisa destaca a fragilidade na implementação das leis de acessibilidade, que muitas vezes se limitam a "incluir" sem apoiar efetivamente as produções culturais, revelando ainda, uma lacuna entre a oferta cultural e a acessibilidade linguística, evidenciando a necessidade de políticas públicas mais eficazes que contemplem o público surdo.

Finalizando o terceiro e último eixo do livro: Estudos da Gramática da Libras. Com o capítulo: **Sinais-nomes da comunidade surda de Campo Grande – MS em quatro gerações**, de *Elaine Aparecida de Oliveira da Silva, Neiva de Aquino Albres e Carlos Magno Leonel Terrazas*, refletem sobre a evolução dos sinais-nomes nas línguas de sinais, destacando uma transformação histórica de sinais descritivos. A pesquisa ainda evidencia uma redução articulatória e a fusão de elementos icônicos na criação desses sinais. Sinais-nomes pessoais são vistos como um reflexo cultural e identitário das comunidades surdas, e a pesquisa sugere a importância de preservar sua iconicidade.

Em **O emprego do marcador discursivo “certo” na interação em Libras**, de *Sheyla Cristina Araujo Matoso, Vanessa Hagemeyer Burgo e Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira*, destacam a importância do MD (marcador discursivo) “certo” na Libras, que contribui para a manutenção do tema e a organização do diálogo. Além de ser sinalizado manualmente, o “certo” também é acompanhado de expressões faciais e movimentos corporais, ressaltando a complexidade e a riqueza da Libras como uma língua visual-espacial. Destaca-se maior compreensão de sua estrutura e papel na comunicação dos surdos, e a importância de estudos que garantam visibilidade e apoio às políticas linguísticas.

Por fim, **Unidades Fraseológicas na interseção Libras-Português: reflexões a partir do poema “Voz”**, de *Daniel Pereira Matias*, analisa o poema “Voz”, performado em Libras e Língua Portuguesa, focando nas expressões idiomáticas e suas relações entre as duas línguas. A análise também reflete sobre a opressão linguística e a imposição da oralidade, que invalida a identidade surda. Além disso, aponta a necessidade de estratégias de tradução que considerem os aspectos culturais da língua de sinais e a importância de mais pesquisas sobre a fraseologia em Libras.

Esperamos que este livro inspire futuras pesquisas, práticas políticas, educacionais e sociais, diversas reflexões e avanços nas políticas linguísticas, sempre em diálogo e respeito à pessoa surda. E que essas questões nos auxiliem a constituir uma sociedade mais acessível e inclusiva à comunidade surda, valorizando o seu protagonismo.

Os organizadores



EDUCAÇÃO DE SURDOS



RESUMO EM LIBRAS
youtube.com/@GuaraEditora

1

A PRÁTICA ESCRITA PARA ALUNOS SURDOS

Uma análise bibliográfica acerca da educação de surdos no Brasil

Adriano de Oliveira Gianotto

Ana Luiza da Silva Rodrigues

Marta Karolina Tiikmantel Matias

INTRODUÇÃO

As reflexões a serem desenvolvidas no decorrer do presente trabalho surgiram a partir de uma proposta na disciplina de Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos, obrigatória na grade curricular, do curso presencial de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* Campo Grande.

Como forma de contribuir na discussão sobre o aprendizado e prática do português na modalidade escrita, em específico para alunos surdos, foi realizada uma revisão de literatura a fim de identificar, no contexto da pesquisa em educação, o que se tem produzido sobre o tema.

Compreende-se que o exercício de trazer à tona a literatura já produzida sobre a educação de surdos e a prática escrita para alunos surdos contribui para identificar o que se tem discutido sobre a temática no campo da produção científica de pesquisas educacionais, no intuito de reconhecer, como novas pesquisas podem corroborar para o reconhecimento das especificidades educacionais das pessoas surdas.

Para o desenvolvimento do trabalho foram consultadas as seguintes bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Oasisbr (Portal

brasileiro de publicações e dados científicos em acesso aberto) e Scielo (*Scientific Electronic Library Online*).

Foram utilizadas como palavras-chave: “português como segunda língua”, “bilinguismo”, “educação de surdos”, “escrita”, “produção textual” e “L2”. A fim de delimitar a pesquisa, foram estabelecidos critérios de seleção (inclusão e exclusão):

Trabalho 1: Critérios de seleção

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
<ul style="list-style-type: none">• Teses, dissertações e artigos;• Pesquisas disponíveis na íntegra;• Pesquisas que tenham como tema “A prática escrita de alunos surdos no ensino fundamental” ou que se aproximam do tema.• Pesquisas que são da área das Ciências Humanas.	<ul style="list-style-type: none">• Pesquisas não disponíveis na íntegra;• Monografias de Trabalho de Conclusão de Curso, trabalhos em anais de evento;• Pesquisas que não se aproximam do objeto analisado.• Pesquisas que envolvam o bilinguismo com línguas além da Língua Portuguesa.• Pesquisas que não são da área das Ciências Humanas.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

O procedimento denominado “critérios de seleção” permitiu que fossem selecionados os trabalhos que mais se aproximam do tema pesquisado e a partir desta seleção, os trabalhos foram lidos na íntegra. Haja vista os procedimentos adotados, iremos explicitar quais trabalhos foram selecionados para análise nas próximas seções.

LEVANTAMENTO DE PESQUISAS

Esta seção apresenta os resultados obtidos por meio da revisão sistemática de literatura sobre a prática escrita de alunos surdos. Adotando rigor metodológico, estabelecemos critérios consistentes para busca nas bases de dados, o que permitiu selecionar e analisar as produções científicas mais relevantes para o estudo. Os trabalhos incluídos nesta análise foram criteriosamente examinados, considerando sua pertinência ao tema central da pesquisa.

Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

A busca foi iniciada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes utilizando as palavras-chave e os critérios de seleção mencionados anteriormente. Com isso, foi possível chegar a quatro trabalhos, sendo três dissertações e uma tese.

Tabela 2: Teses e dissertações CAPES

DISSERTAÇÕES			
Autor / orientador	Ano	Título	IES
Patrícia Araújo Vieira	2009	O uso dos gêneros quadrinhos e tirinhas no ensino de leitura em português como segunda língua: por uma abordagem bilíngue para os surdos	Universidade Estadual do Ceará
Marcia Cruz	2019	Orientações curriculares para o ensino de português para surdos: análise de documento do município de São Paulo	Universidade Federal de São Carlos
Samara Machado Pereira	2023	A escrita de estudantes surdos: um estudo a respeito do ensino-aprendizado da Língua Portuguesa'	Universidade de São Paulo
TESES			
Autor/Orientador	Ano	Título	IES
Wellington Jhonner Divino Barbosa da Silva	2023	Português Escrito como Segunda Língua para Surdos: um estudo das práticas de letramentos no contexto da Escola Bilíngue'	Universidade Federal do Paraná

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Vieira (2009) investigou como imagens em histórias em quadrinhos facilitam a leitura em L2 (português) por surdos, destacando a importância da proficiência em Libras (L1). O estudo com alunos do fundamental (8º-9º anos) revelou que: (1) surdos fluentes em Libras utilizaram imagens como elemento central da leitura, desenvolvendo estratégias multimodais eficazes; (2) aqueles com domínio limitado de Libras apresentaram maiores dificuldades na compreensão em L2.

Os resultados reforçam a Libras como base cognitiva essencial para aquisição da L2 e destacam a multimodalidade como recurso pedagógico fundamental no letramento de surdos.

A análise de Cruz (2019) sobre as orientações curriculares de São Paulo para educação de surdos revela uma abordagem que: (a) concebe a surdez como diferença linguística; (b) estabelece a Libras como L1 e o português escrito como L2; e (c) implementa os princípios do bilinguismo. O estudo evidencia como o documento oferece subsídios para práticas pedagógicas que valorizam a identidade e especificidades linguísticas dos surdos, representando um avanço na institucionalização de políticas educacionais inclusivas.

A análise realizada por Pereira (2023) tem como tema o ensino e o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos. Foram realizadas oficinas que tinham como foco a leitura, a escrita e a tradução tendo como base a L1 (Libras). No decorrer das oficinas a proposta envolveu a construção de um texto dissertativo que se iniciou a partir da escrita de parágrafos até se chegar ao texto completo. Com isso, foi possível mapear as dificuldades na escrita e “colaborar na construção de um (re)desenho metodológico no ensino de português como segunda língua para surdos” (Pereira, 2023, p. 20).

No estudo de Silva (2023), pesquisam-se as ideias e os métodos de ensino da alfabetização em escolas bilíngues para alunos surdos. Adotando uma perspectiva qualitativa, a pesquisa foi realizada em uma escola pública do Brasil, envolvendo professores ouvintes de Português e um professor surdo de Libras. A coleta de dados incluiu o aprofundamento no cotidiano escolar por meio da observação participante e de entrevistas, estruturando as análises em dois pontos principais: (i) o bilinguismo na fala dos professores e (ii) as ações de alfabetização bilíngue para surdos.

Com base em sua vivência como tradutor e intérprete de Libras, Silva destaca as dificuldades no ensino do português para surdos, como a falta de recursos visuais e a inexistência de um planejamento que contemple suas necessidades linguísticas. Ele debate o conceito de alfabetização e enfatiza a importância de reconhecer a Libras como língua materna dos surdos, atribuindo ao português escrito o papel de segunda língua. A pesquisa aponta que um ensino eficiente necessita

de práticas visuais e interativas, valorizando a maneira como os surdos se comunicam e aprendem.

Silva (2023) frisa que, apesar da oficialização da Libras pela Lei nº 10.436/2002, sua aplicação na educação ainda enfrenta obstáculos, como a necessidade constante de intérpretes e o domínio limitado da língua de sinais por ouvintes. Ele critica a menor importância dada à Libras no ambiente escolar e sustenta que as escolas bilíngues não marginalizam os surdos, sendo essenciais para assegurar seu desenvolvimento na linguagem e no pensamento. Além disso, argumenta que o ensino do português deve substituir o método fônico por abordagens visuais e bilíngues, conforme estabelecido na Lei nº 14.191/2021.

Em conclusão, Silva (2023) reitera que uma estratégia de ensino visual e bilíngue, com a utilização de diversos materiais e formatos de textos em Libras, é indispensável para favorecer um aprendizado significativo e inclusivo para os alunos surdos.

PORTAL BRASILEIRO DE PUBLICAÇÕES E DADOS CIENTÍFICOS EM ACESSO ABERTO (OASISBR)

Ao realizar o levantamento de trabalhos na plataforma Oasisbr, optou-se pelo uso da mesma estratégia de busca. Com isso, foi possível elaborar a tabela abaixo com os resultados alcançados:

Tabela 3: Teses e dissertações Óasis.br

DISSERTAÇÕES			
Autor / orientador	Ano	Título	IES
Raquel Batista dos Santos	2018	Leitura, produção textual e análise linguística na educação de surdos: uma proposta de trabalho com o gênero receita culinária	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Cristina Diniz Lucas Castro	2019	O processo de escrita do aluno surdo na educação básica : as representações de um sistema (in)coerente	Universidade Federal de Goiás
Merien de Cristo Lobato	2022	A subjetividade da pessoa surda na escrita do português como segunda língua: constituições, educação e surdez	Universidade Federal do Pará

TESES			
Autor/Orientador	Ano	Título	IES
Djair Lázaro de Almeida	2016	Português como segunda língua para surdos : a escrita construída em situações de interação mediadas pela Libras	Universidade Federal de São Carlos
Christianne Thátiana Ramos de Souza	2019	A expressão do sujeito surdo por meio da escrita em língua portuguesa	Universidade Federal de São Carlos
Daniele Miki Fujikawa Bózoli	2021	Educação bilíngue de surdos: o uso da escrita de sinais SignWriting na aprendizagem do português como segunda língua	Universidade Federal de Santa Catarina

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A dissertação de Santos (2018) investigou o desenvolvimento da escrita em língua portuguesa como segunda língua por alunos surdos do 9º ano de uma escola bilíngue, utilizando receitas culinárias como estratégia pedagógica. A análise comparativa entre as versões inicial e final das produções textuais dos estudantes revelou avanços significativos nos aspectos de coerência, coesão, estrutura textual e adequação gramatical. Os resultados demonstraram que o trabalho com gêneros textuais contextualizados e funcionais, como a receita culinária, contribui efetivamente para o aprimoramento da competência escrita em L2, oferecendo uma abordagem que respeita as particularidades do processo de letramento de estudantes surdos. A pesquisa evidenciou ainda a importância de metodologias que articulem situações reais de comunicação ao ensino sistemático da língua portuguesa escrita.

Castro (2019) investiga a educação de pessoas surdas no cenário brasileiro, com foco na produção textual e na necessidade de métodos de ensino mais apropriados. A autora analisa a lógica dos textos produzidos por estudantes surdos, considerando as dificuldades que afetam a criação de significado e propondo estratégias que valorizem a Libras e a cultura surda. A pesquisa, de caráter qualitativo, busca compreender a relação entre a aquisição da linguagem e o desenvolvimento da escrita nesse contexto específico.

Com base em sua experiência como professora de Português, a autora reflete sobre os entraves no ensino de surdos, incluindo a falta de tradutores e o despreparo dos professores para atender às particularidades desse grupo. Ela frisa que o desconhecimento sobre a Libras e a cultura surda prejudica não apenas a integração dos estudantes, mas também a qualidade do ensino oferecido. Além disso, critica o modelo oralista, predominante até os anos 1960, e defende o bilinguismo como a forma mais eficaz de garantir um aprendizado significativo.

A autora observa que o ensino tradicional da Língua Portuguesa não contempla as necessidades dos alunos surdos, resultando em problemas de lógica que são frequentemente interpretados como erros. Para Castro (2019), além de corrigir essas dificuldades, é essencial que a avaliação da escrita considere a construção de sentido e respeite as diferenças linguísticas. Ela reforça a importância de um modelo bilíngue, no qual a Libras seja a língua materna dos surdos e o português escrito seja trabalhado em conjunto, com técnicas que auxiliem na sua aprendizagem.

Em sua conclusão, Castro (2019) enfatiza que a escrita dos surdos deve ser analisada com atenção, levando em conta suas especificidades linguísticas e culturais. Para ela, um ensino eficaz requer um ambiente bilíngue estruturado, que permita aos alunos desenvolverem a Libras enquanto aprimoram seu domínio do português escrito. Além disso, ressalta o papel fundamental do professor como mediador nesse processo, defendendo práticas de ensino que valorizem a identidade surda e promovam uma verdadeira inclusão na escola.

Lobato (2022) investiga as dificuldades que os surdos encontram ao aprender o português escrito como L2. Usando uma análise qualitativa, a autora destaca como a língua de sinais é fundamental para a identidade e para auxiliar no aprendizado, apoiando o bilinguismo como a melhor forma de ensino.

Lobato (2022) problematiza a abordagem educacional centrada exclusivamente na oralização para estudantes surdos, demonstrando como essa perspectiva restringe suas possibilidades comunicativas e afeta negativamente seu desempenho acadêmico. A pesquisa revela que os preconceitos arraigados contra a cultura surda continuam a representar

obstáculos significativos para seu pleno reconhecimento social. Ao empregar histórias em quadrinhos como recurso didático, a autora constatou que, embora os elementos visuais tenham potencializado a compreensão leitora dos alunos, a ausência de imagens nos textos convencionais mostrou-se como uma barreira considerável - fato que reforça a necessidade fundamental do uso da Libras como mediadora no processo de aquisição da língua portuguesa escrita. Os resultados evidenciam a importância de práticas pedagógicas que valorizem a experiência visual como eixo central no ensino de surdos, integrando adequadamente a Libras e recursos multimodais.

Levando esses aspectos em consideração, a pesquisadora sugere métodos que empregam o alfabeto digital da Libras para auxiliar na produção de textos, enfatizando que textos elaborados a partir da língua de sinais tendem a motivar mais os alunos. Baseando-se em Brown (2001), a autora ressalta que a escrita em L2 requer estratégias variadas e alinhadas à realidade dos estudantes.

Consequentemente, Lobato (2022) defende o uso de práticas de ensino inclusivas que garantam a participação ativa dos surdos na construção do saber e fortaleçam sua identidade linguística. Defende também que a educação bilíngue, ao valorizar tanto a Libras quanto o português escrito, constitui um meio essencial para superar barreiras educacionais e ampliar as oportunidades de aprendizado dos estudantes surdos.

O trabalho realizado por Almeida (2016), de perspectiva bakhtiniana, analisou o processo de escrita em língua portuguesa, como L2, para alunos surdos, em meio a um contexto de reescrita de uma história de aventura. Para isso, foram realizadas oficinas onde o autor considera que identidades são criadas e recriadas, bem como as interações que ocorrem nesse espaço contribuem para o uso da linguagem: “podemos verificar que a maneira pela qual as interações se estabeleceram enquanto prática e formação discursiva refletiram qualitativamente na produção escrita dos participantes de nossa pesquisa” (Almeida, 2016, p. 225).

A pesquisa realizada por Souza (2019) trata sobre a forma de expressão do sujeito surdo por meio da língua portuguesa como segunda língua, em como este sujeito se apropria das normas da língua

portuguesa como L2 e a expressão de conceitos subjetivos por meio dessa escrita. A autora trouxe que o processo de apropriação da e a expressão pela L2 na modalidade escrita ocorreu por meio do uso da Libras como L2 de modo que colaborou com na “elaboração dos significados acerca da estrutura formal da língua portuguesa escrita pelos estudantes surdos” (Souza, 2019, p. 198).

O trabalho de tese realizado por Bózoli (2021) discute acerca da língua de sinais escrita, especificamente, do sistema SignWriting e sua contribuição na aprendizagem da língua portuguesa como L2 em uma escola de surdos localizada em Maringá, Paraná, com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. O trabalho destacou as potencialidades de se utilizar a língua de sinais escrita e a Libras, como L1, na aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita, inclusive, no início do processo de alfabetização (nos anos iniciais do ensino fundamental).

Scientific Electronic Library Online (Scielo)

Ao realizar o levantamento de trabalhos na *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), após aplicar os critérios de seleção, foi possível organizar a seguinte tabela:

Tabela 3: Pesquisas na Scielo

Autor	Ano	Título	Revista
Vanessa de Oliveira Dagostim Pires	2014	A aprendizagem coletiva de língua portuguesa para surdos através das interações em língua de sinais	Revista Brasileira de Linguística Aplicada
Rosane Aparecida Favoreto da Silva e Alessandra Gotuzo Seabra	2022	Crianças surdas e experiências com a palavra escrita	Educação e Pesquisa
Ana Cecília Cossi Bizon e Ivani Rodrigues Silva	2023	“Eu também posso escrever!”: narrando a produção de material didático de Português como Segunda Língua para Surdos em uma perspectiva decolonial e translíngue	DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada

Aryane S. Nogueira	2023	“É para escrever o português ou a libras?”: nuances da translanguagem na educação linguística de surdos	DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada
Christianne Thatiana Ramos de Souza e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	2023	Interação dialógica como mediação no processo de aquisição da linguagem escrita por surdos	EDUR: Educação em Revista.

Fonte: elaborado pelos autores (2024)

O artigo realizado por Pires (2014) traz um recorte de uma pesquisa que analisou as interações entre alunos surdos em uma disciplina de Língua Portuguesa do ensino fundamental, especificamente, em uma proposta cujo objetivo era escrever uma carta de reclamação sobre a escola. A pesquisa se desenvolve no contexto de uma escola para surdos localizada em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A análise tomou como ponto de partida o sociointeracionismo e a partir do andaimento coletivo: “O processo de andaimento, então, habilitaria a criança ou novato a resolver um problema, realizar uma tarefa ou meta que estaria além de seus esforços se não houvesse a presença” (Pires, 2014, p. 9).

Por meio de seu trabalho, Pires (2014) apontou que as práticas de estudo em conjunto no ensino de surdos contribuíram para

[...] maior engajamento na atividade, oferecimento de feedbacks ao colega, autocorreção e correção do colega, incentivo a continuar, oferta de exemplos, divisão de tarefas. Este artigo reforça, através destas conclusões, a importância do conhecimento construído coletivamente, onde todos têm participação importante no processo de aprendizagem (Pires, 2014, p. 25).

A discussão realizada por Silva e Seabra (2022) contou com a participação de alunos surdos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de uma escola de surdos e investigou o processo de apropriação da língua portuguesa na modalidade escrita. O trabalho foi realizado por meio de entrevistas e produções escritas e verbais das crianças a partir de uma contação de história em Libras. Os autores evidenciaram a importância do letramento bilíngue na educação

de surdos para contribuir no chamado “ponto de virada” da criança surda, sendo este o mecanismo de entendimento da língua escrita, haja vista que este processo diferencia-se de uma criança ouvinte para uma criança surda.

O trabalho realizado por Bizon e Silva (2023) traz o processo de elaboração de um material didático de Português como segunda língua para surdos, material este que foi produzido em uma disciplina de estágio supervisionado em um curso de licenciatura em Português Segunda Língua/Língua Estrangeira da Universidade Estadual de Campinas. O material teve como objetivo que “os estudantes se colocassem no lugar de produtores de texto em língua portuguesa, usando-a como ferramenta comunicativa para se colocarem no mundo como brasileiros bilíngues que são” (Bizon, Silva, 2023, p. 40). O trabalho também apresenta as potencialidades da formação de professores, haja vista ter sido desenvolvido em uma disciplina de estágio supervisionado.

Nogueira (2023), em sua pesquisa intitulada “É para escrever o português ou a Libras?”, explora a translanguagem no contexto da educação de pessoas surdas, aprofundando sua análise nas interações textuais em um curso de português como L2 para jovens e adultos surdos. A autora utiliza o conceito de translanguagem momentânea, mencionando T. Lee (2022), para compreender como os participantes recorrem a diferentes formas de linguagem como ferramenta de ensino, tornando a troca de ideias mais dinâmica e compreensível.

Em sua pesquisa, Nogueira (2023) adota um método etnográfico translinguístico para investigar o papel da língua do meio em dois casos: (i) a criação conjunta de um resumo em português a partir de um texto em Libras e (ii) a escrita de um texto acadêmico em português, em que os participantes recorrem a diferentes recursos linguísticos para construir sentido.

Os dados analisados por Nogueira (2023) revelam que a translanguagem surgiu espontaneamente no ato de escrever, integrando diferentes recursos da língua e da língua de sinais. A autora reforça essa ideia ao mencionar estudos sobre o uso de imagens no ensino de surdos, como os de Swanwick (2017) e Holmström e Schönström (2018). Os resultados sugerem que a translanguagem não apenas valoriza a diversidade linguística, mas também estimula a imaginação

dos alunos, tornando o ensino mais inclusivo e alinhado ao seu universo comunicativo.

Em conclusão, Nogueira (2023) enfatiza a necessidade de reformular as abordagens pedagógicas para surdos, incentivando práticas que respeitem a multiplicidade de línguas e utilizem diversos meios de comunicação no aprendizado.

O estudo de Souza e Lacerda (2023) analisa criticamente os processos de aquisição da escrita em português como segunda língua por estudantes surdos, destacando as limitações das abordagens pedagógicas convencionais - originalmente concebidas para ouvintes - que negligenciam a centralidade da percepção visual na cognição surda. As pesquisadoras demonstram como a incompreensão da interlíngua (fenômeno natural resultante da interface entre Libras e português) por parte dos educadores frequentemente leva à estigmatização das produções textuais dos alunos. A investigação revela a importância crucial de: (1) metodologias que valorizem as especificidades linguísticas dos surdos; (2) a atuação de professores bilíngues competentes; e (3) a implementação de práticas dialógicas que criem contextos significativos para o desenvolvimento da escrita. Os resultados apontam para a necessidade urgente de reformulações curriculares que reconheçam a Libras como alicerce fundamental no processo de letramento em L2, propondo estratégias pedagógicas que articulem adequadamente a dimensão visual e os aspectos estruturais da língua portuguesa escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar a busca do que se tem produzido, na pesquisa em educação, sobre a prática escrita de alunos surdos foi possível perceber que ainda são poucas as produções que se propõem a discutir o tema. Na análise observou-se que as produções consideram que a língua portuguesa como L2, ou seja, na modalidade escrita, deve ser aprendida por meio da língua de sinais como L1 de modo que o sujeito surdo seja o foco principal deste trabalho, especialmente, ao dar sentido à sua escrita e leitura.

Os trabalhos apontaram que as metodologias cuja abordagem considera as especificidades da comunidade surda apresentam avanços significativos na aprendizagem da L2 na modalidade escrita, inclusive, ainda na fase inicial da alfabetização. Cabe destacar que os trabalhos, em sua maioria, pesquisam turmas dos anos finais do ensino fundamental e/ou ensino médio. Com isso, destaca-se a importância de dar continuidade às pesquisas que abordam essa etapa da escolarização, contudo, também faz-se necessário pesquisar acerca do processo de alfabetização do sujeito surdo ainda no início de sua trajetória escolar (Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

Diante da investigação realizada, reitera-se a relevância dos estudos localizados a fim de colaborar com a produção de pesquisas futuras que pretendem abordar o tema da prática escrita de alunos surdos. Ao mesmo tempo em que este é um tema repleto de desafios, também é uma possibilidade de construir novas possibilidades para a pesquisa e contribuir com a produção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- Almeida, Djair Lázaro de. **Português como segunda língua para surdos**: a escrita construída em situações de interação mediadas pela Libras. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8756?show=full>. Acesso em: 10 out. 2024.
- Bizon, Ana Cecília Cossi; Silva, Ivani Rodrigues. “**Eu também posso escrever!**”: narrando a produção de material didático de Português como Segunda Língua para Surdos em uma perspectiva decolonial e translíngua. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 39, n. 1, p. 202359806, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/StYWBVmFB57BYG7FcWSxqTN/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2024.
- Bózoli, Daniele Miki Fujikawa et al. **Educação bilíngue de surdos**: o uso da escrita de sinais SignWriting na aprendizagem do português como segunda língua. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/227006?show=full>. Acesso em: 10 out. 2024
- Castro, Cristina Diniz Lucas. **O processo de escrita do aluno surdo na educação básica**: as representações de um sistema (in) coerente. 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/039a1427-6eaa-4fb9-9227-698d62496012/full>. Acesso em: 10 out. 2024.

Cruz, Márcia. **Orientações curriculares para o ensino de português para surdos:** análise de documento do município de São Paulo. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11575>. Acesso em: 07 out. 2024.

Lobato, Merian de Cristo et al. **A subjetividade da pessoa surda na escrita do português como segunda língua:** constituições, educação e surdez. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/15447>. Acesso em 10 out. 2024.

Pereira, Samara Machado. **A escrita de estudantes surdos: um estudo a respeito do ensino-aprendizado da Língua Portuguesa.** 2023. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-30052023-131922/en.php>. Acesso em: 07 out. 2024.

Nogueira, Aryane S. “**É para escrever o português ou a libras?**”: nuances da translanguagem na educação linguística de surdos. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 39, n. 1, p. 202359805, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/RJwGRsWGFDNnBG7BrPMXsYs>. Acesso em: 10 out. 2024.

Pires, Vanessa de Oliveira Dagostim. A aprendizagem coletiva de língua portuguesa para surdos através das interações em língua de sinais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, p. 987-1014, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/dyqKdkyJgKyJJ5qpYSNhxYG/>. Acesso em: 10 out. 2024.

Santos, Raquel Batista dos. **Leitura, produção textual e análise linguística na educação de surdos:** uma proposta de trabalho com o gênero receita culinária. 2018. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/14489>. Acesso em: 10 out. 2024.

Silva, Rosane Aparecida Favoreto da; Seabra, Alessandra Gotuzo. **Crianças surdas e experiências com a palavra escrita.** Educação e Pesquisa, v. 48, p. e239142, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FTFzVHrWMfhHtNv54mtH7TR/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2024.

Silva, Wellington Jhonner Divino Barbosa da. **Português escrito como segunda língua para surdos:** um estudo das práticas de letramentos no contexto da escola bilíngue. 2023. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/85053>. Acesso em: 07 out. 2024.

Souza, Christianne Thatiana Ramos de; Lacerda, Cristina Broglia Feitosa de. **Interação dialógica como mediação no processo de aquisição da linguagem escrita por surdos.** Educação em Revista, [S. l.], v. 39, n. 39, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/bPZjyJWs68hJdnfpftfbNTD/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2024.

Souza, Christianne Thatiana Ramos de. **A expressão do sujeito surdo por meio da escrita em língua portuguesa**. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11391?show=full>. Acesso em: 10 out. 2024.

Vieira, Patrícia Araújo. **O uso dos gêneros quadrinhos e tirinhas no ensino de leitura em português como segunda língua: por uma abordagem bilíngue para os surdos**. Fortaleza, CE: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Ceará, 2009. Disponível em: <https://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2019/11/patriciaaraujovieira.pdf>. Acesso em: 07 out. 2024.



RESUMO EM LIBRAS
youtube.com/@GuaraEditora

2

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E BILÍNGUE DE SURDOS QUE SINALIZAM

Indicações e Reivindicações

Rejane de Aquino Souza

INTRODUÇÃO

Este texto tem por finalidade apresentar resultados parciais da tese de doutoramento intitulada “Vendo as vozes: relatos de surdos que sinalizam a respeito da educação inclusiva bilíngue” (Souza, 2024). Particularmente, as discussões deste capítulo se relacionam a um dos objetivos do estudo referido, a saber: identificar e analisar as indicações e reivindicações de surdos que sinalizam, ex-alunos de escolas comuns, inclusivas e públicas, no que concerne aos elementos necessários para o aprimoramento da modalidade educacional denominada inclusiva e bilíngue.

Nesse sentido, foram realizadas entrevistas individuais com três surdos que sinalizam, adultos e egressos de escolas públicas e de modalidade inclusiva, em que parte dos itens do roteiro semiestruturado foi elaborada com a intenção de possibilitar aos participantes a expressão de suas apreciações sobre a modalidade educacional inclusiva, com base em suas experiências. A finalidade centrou-se no registro e ampla publicação de suas manifestações, como forma de contribuir com alguns dos pontos específicos das reivindicações do movimento surdo, em termos de educação formal e de escolarização.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E BILÍNGUE DE SURDOS QUE SINALIZAM: APONTAMENTOS DE PESQUISAS

Pesquisas recentes – no total de nove estudos de 2017 até 2021, elencados por Souza (2024) –, a nível de pós-graduação *stricto sensu*, demonstram uma série de dificuldades e obstáculos – apontamentos abaixo – enfrentados pelos alunos surdos que sinalizam no contexto da educação denominada inclusiva.

A partir de Souza (2024), e como forma de sintetizar as dificuldades e os obstáculos supramencionados, seguem abaixo alguns apontamentos extraídos de pesquisas referenciadas, sobre a educação de surdos, com ênfase nos principais pontos destacados pelos seus respectivos autores:

- Apontamento A – Dias (2018), Kikuichi (2018), Oliveira (2018), Pinheiro (2018), Santos (2018) e Sá (2021):
Lacunas na formação inicial de profissionais da educação formal sobre a inclusão escolar dos alunos surdos que sinalizam e necessidade de formação continuada.
- Apontamento B – Drumond (2017), Dias (2018), Kikuichi (2018), Oliveira (2018), Pinheiro (2018) e Sá (2021):
Atitudes discriminatórias e capacitistas com base em pré-concepções, estereótipos e estigmas históricos e sociais direcionados aos surdos que sinalizam.
- Apontamento C – Drumond (2017), Silva (2017), Dias (2018), Kikuichi (2018), Oliveira (2018), Pinheiro (2018), Santos (2018) e Sá (2021):
Concepção unilateral pelo modelo biomédico da surdez e suas consequências em termos de ouvintismo, de normalização e de padronização.
- Apontamento D – Drumond (2017) e Pinheiro (2018):
Concepção tradicional e homogeneizadora em relação aos alunos e suas consequências em termos de normalização e de padronização.
- Apontamento E – Drumond (2017), Silva (2017), Dias (2018), Kikuichi (2018), Oliveira (2018), Pinheiro (2018), Santos (2018), Ribeiro (2020) e Sá (2021):
Ausência de reconhecimento das especificidades e potencialidades dos alunos surdos que sinalizam.

- Apontamento F – Drumond (2017), Silva (2017), Kikuichi (2018), Oliveira (2018), Pinheiro (2018) e Santos (2018):
Ausência de comunicação entre educadores e alunos surdos que sinalizam.
- Apontamento G – Drumond (2017), Silva (2017), Dias (2018), Kikuichi (2018), Oliveira (2018), Pinheiro (2018), Santos (2018), Ribeiro (2020) e Sá (2021):
Ausência de acessibilidade e de equidade no processo educativo dos alunos surdos que sinalizam.
- Apontamento H – Drumond (2017), Silva (2017), Dias (2018), Kikuichi (2018), Oliveira (2018), Pinheiro (2018), Ribeiro (2020) e Sá (2021):
Ausência da abordagem bilíngue e da pedagogia visual no processo educativo dos alunos surdos que sinalizam.
- Apontamento I – Drumond (2017), Silva (2017), Dias (2018), Kikuichi (2018), Oliveira (2018), Pinheiro (2018), Ribeiro (2020) e Sá (2021):
Priorização da abordagem monolíngue – Língua Portuguesa – e de metodologias exclusivas para alunos ouvintes.
- Apontamento J – Drumond (2017), Dias (2018), Kikuichi (2018), Oliveira (2018), Pinheiro (2018), Santos (2018) e Sá (2021):
Processo de integração em detrimento da inclusão escolar.
- Apontamento K – Dias (2018), Kikuichi (2018), Pinheiro (2018) e Santos (2018):
Invisibilização dos alunos surdos que sinalizam no processo educativo escolar.
- Apontamento L – Drumond (2017), Dias (2018), Kikuichi (2018), Oliveira (2018), Pinheiro (2018) e Ribeiro (2020):
Ausência de parceria e colaboração entre os professores e os tradutores e intérpretes educacionais de Língua de Sinais.
- Apontamento M – Drumond (2017), Dias (2018), Kikuichi (2018), Oliveira (2018) e Sá (2021):

Atribuição da responsabilidade pelos alunos surdos que sinalizam somente para os instrutores surdos sinalizantes, os tradutores e intérpretes educacionais e os professores da sala de recursos multifuncionais.

Conforme explica Souza (2024), os produtos levantados em seu estudo trazem resultados que demonstram a necessidade de maior atenção à educação inclusiva e bilíngue para os alunos surdos que sinalizam, especialmente em termos de políticas públicas, de formação docente e de prática educativa. Alguns dos elementos acima apresentados foram, também, indicados pelos três surdos sinalizantes que participaram da pesquisa de Souza (2024), conforme se pode verificar na seção a seguir.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E BILÍNGUE DE SURDOS QUE SINALIZAM: INDICAÇÕES E REIVINDICAÇÕES

Na seção introdutória deste texto, foi mencionado que três surdos sinalizantes – P1, P2 e P3 –, adultos e ex-alunos de escolas públicas e inclusivas, participaram da pesquisa de Souza (2024). Entre os itens do roteiro semiestruturado de entrevista, foram formuladas perguntas com intuito de conhecer os pareceres dos participantes, com base em suas experiências pregressas, em relação à escola pública e inclusiva, bem como suas opiniões e sugestões para o aprimoramento dessa modalidade de ensino em função dos alunos surdos que sinalizam.

Uma das mais enfáticas reivindicações de P1, P2 e P3 refere-se à implantação obrigatória da disciplina de Libras – Língua Brasileira de Sinais – no currículo de todas as escolas brasileiras e para todos os alunos. P2 ressaltou que, para a plena inserção da Libras no currículo escolar, ela precisaria estar, de forma irrevogável, prevista na Constituição Federal como Língua Oficial do país, juntamente com a Língua Portuguesa. Embora a Libras seja regulamentada pela Lei nº 10.436/2002 e pelo Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2002; 2005), ela não é considerada Língua Oficial do país. P2 disse ainda que a Libras como disciplina desde a pré-escola “poderia ser formativa em termos de socialização – comunicação e interação – entre surdos sinalizantes e ouvintes, e que isso reduziria os obstáculos sociais existentes pela falta da acessibilidade linguística” (Souza, 2024, p. 228).

Os três participantes continuaram a discussão da importância da aprendizagem da Libras, mas não apenas para os alunos, e sim,

especialmente, para os educadores. O intuito relatado diz respeito à possibilidade de os educadores efetivarem o processo educativo dos alunos surdos que sinalizam “com reconhecimento e valorização da abordagem pedagógica bilíngue em todos os seus termos: interação, relações, instrução, didática, metodologia e outros” (Souza, 2024, p. 226). Com fundamento em Mantoan (2003) e Crochík (2011), que discutem sobre elementos essenciais para a inclusão escolar, analisa-se que a abordagem bilíngue pode favorecer uma prática pedagógica acessível e equitativa, de modo a promover a inclusão dos alunos surdos sinalizantes.

De acordo com Souza (2024), a abordagem bilíngue foi largamente mencionada pelos três participantes durante as entrevistas. Todos assinalaram que a relação direta entre professor e aluno se torna mais apropriada e efetiva para a aprendizagem. P3 reivindicou vigorosamente a educação bilíngue, inclusive com professores bilíngues ouvintes e também surdos – em função do grande impacto da identidade linguística (Lacerda; Lodi, 2009; Perlin, 2013) – no quadro de docentes.

Outro ponto de considerável relevância citado pelos três entrevistados foi a necessidade de parceria e colaboração entre os educadores, em especial entre os professores e os tradutores e intérpretes educacionais de Língua de Sinais, conforme orientam Lacerda (2015) e Souza (2018). O trabalho em cooperação entre esses profissionais tende a ser construtivo para a elaboração das estratégias didáticas e, consequentemente, para a inclusão e a aprendizagem dos alunos surdos que sinalizam.

P1, P2 e P3 aludiram, também, quanto às políticas públicas educacionais para a inclusão bilíngue dos alunos surdos sinalizantes, no sentido de que precisam ser mais enfáticas em vista das necessidades desse grupo de alunos. Souza (2024, p. 227) aponta que a análise dos entrevistados se articula com as discussões de Mantoan (2003) e Crochík (2011), “quando afirmam que é preciso realizar alterações substanciais na educação e nas escolas com o propósito de serem justas, democráticas e inclusivas”.

Os entrevistados manifestaram críticas contundentes às escolas inclusivas, reconhecendo alguns avanços, mas apontando a persistência de lacunas graves na educação inclusiva de alunos surdos que sinalizam.

A ausência de uma abordagem bilíngue efetiva emergiu como principal crítica, acompanhada da falta de outros elementos essenciais para uma inclusão genuína. P1 expressou preocupação com a perpetuação do modelo atual, marcado pelo monolinguismo, pela prática educativa focada no aluno ouvinte em detrimento do aluno surdo, e pela ausência de acessibilidade e equidade reais. O depoimento revela temor quanto à continuidade da exclusão velada e dos preconceitos enraizados no sistema educacional. Paralelamente, P2 admitiu a possibilidade teórica de melhorias, mas demonstrou esgotamento e ceticismo diante da apatia social frente às demandas da comunidade surda. Os relatos convergem ao destacar a urgência de transformações profundas que respeitem as especificidades linguísticas dos surdos que sinalizam.

Em razão de todas essas inadequações indicadas, ficou manifesto nas entrevistas a propensão dos participantes pela escola bilíngue exclusiva para surdos sinalizantes. Os relatos evidenciaram a concepção de que essa modalidade escolar tende a ser mais eficaz do que as outras quando se trata de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças surdas que se identificam com a Língua de Sinais como sua primeira Língua. Assim, os argumentos de P1, P2 e P3, em defesa da escola bilíngue para surdos, foram: todos os profissionais, surdos e ouvintes, são fluentes em Libras e interagem entre si e com os alunos nessa Língua; todo o processo educativo é proposto em Libras; e a metodologia é completamente acessível para os alunos surdos sinalizantes.

Nesse contexto, Souza (2024) ressalta:

Toda a crítica feita pelos participantes concernente à escola comum, inclusiva e bilíngue tem completa pertinência tendo em vista os seus próprios relatos sobre as suas passagens por essas escolas [...]. Em face da situação precária da educação dita inclusiva em relação a esse grupo de alunos, torna-se possível compreender a insatisfação dos três entrevistados no que se refere a essa modalidade educacional e a preferência [...] pela escola bilíngue específica para alunos surdos sinalizantes. A discriminação constante sofrida na escola dita inclusiva [...] reflete a discriminação predominante da sociedade atual, principalmente contra pessoas com deficiência ou pertencentes a grupos considerados como minorizados.

Assim, não se surpreende o fato de os surdos sinalizantes preferirem uma instituição escolar específica para eles, tanto por fatores subjetivos como por fatores linguísticos, sociais e acadêmicos (Souza, 2024, p. 235).

De acordo com a autora, a escola inclusiva já deveria ser bilíngue, isto é, consiste na abordagem educacional que: reconhece as especificidades dos surdos que sinalizam; valoriza a Língua de Sinais como sua primeira Língua ou materna; institui que a Língua de Sinais seja a Língua de instrução desses alunos, com presença em todos os ambientes e dinâmicas da escola, nas relações e na ampla comunicação no interior da instituição; e propõe o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda Língua.

Associado à abordagem bilíngue, Souza (2024, p. 236) acrescenta que:

[...] deve-se estabelecer devidamente a acessibilidade e a equidade a esse grupo de alunos [surdos que sinalizam], desde o professor regente e todos os demais educadores bilíngues até o planejamento das aulas, a didática, os recursos, a avaliação, enfim, toda a prática pedagógica, educativa e formativa por meio da proposta bilíngue. Isso deve envolver também a necessária parceria e cooperação entre os diversos profissionais coeducadores e o uso da pedagogia visual.

Ao considerar as indicações e reivindicações de P1, P2 e P3 sobre a situação ainda insatisfatória da educação inclusiva, fica evidente a imperativa necessidade de intensificar as discussões e de ampliar as ações, com vistas a alcançar avanços significativos nessa modalidade educacional, em face dos alunos surdos que sinalizam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, foi possível apresentar, de forma sucinta e objetiva, resultados parciais da pesquisa de doutorado de Souza (2024), intitulada “Vendo as vozes: relatos de surdos que sinalizam a respeito da educação inclusiva bilíngue”. A coleta de dados foi viabilizada

por meio de um roteiro semiestruturado de entrevista, sendo esta realizada separadamente com três participantes surdos que sinalizam, adultos e egressos de escolas públicas e inclusivas. Um dos segmentos do conjunto de objetivos da tese em referência foi delineado com o intuito de obter os pareceres dos participantes em relação às suas experiências nas passagens por essas instituições, no sentido de conhecer suas indicações e reivindicações no que tange a modalidade educacional inclusiva.

Assim, os resultados apresentados neste capítulo, a partir dos relatos dos três participantes entrevistados, podem ser resumidos em:

- necessidade de implantação da Libras no currículo escolar como disciplina obrigatório para todos, alunos surdos e ouvintes;
- necessidade de os educadores serem bilíngues para favorecer o processo educativo inclusivo e linguisticamente acessível, além de promover as relações interpessoais de maneira ampla e direta entre professor e aluno;
- necessidade de implantação da abordagem pedagógica bilíngue e de demais elementos de acessibilidade e equidade no processo educativo;
- necessidade de parceria e colaboração entre os educadores, em especial entre professores e tradutores e intérpretes de Língua de Sinais;
- forte tendência para a preferência pela escola específica para surdos sinalizantes, tendo em vista as condições críticas de como tem sido estabelecida a inclusão escolar, muito embora não tenha havido nos relatos a negação dessa modalidade de ensino; e
- necessidade de políticas públicas mais efetivas para a educação dos surdos que sinalizam.

De todos os indicativos acima relacionados, entende-se a relevância primordial da abordagem educacional bilíngue. Nessa circunstância, Souza (2024) esclarece que:

[...] muito embora se compreenda que a abordagem educacional bilíngue não seja o único fator para favorecer a inclusão dos alunos surdos sinalizantes, não se pode

negar a sua importância fundamental nos processos educativo e formativo desses alunos, haja vista que a Língua de Sinais consiste no meio de comunicação, de interação e de instrução dos surdos sinalizantes, e que a abordagem bilíngue refere-se à valorização e à presença objetiva da Língua de Sinais no ambiente, nas relações e em toda a dinâmica escolar (Souza, 2024, p. 247).

Assim, a Língua de Sinais não deveria estar presente apenas nas relações entre alunos surdos sinalizantes e tradutores e intérpretes, mas sim, em absolutamente todo o contexto escolar e educacional das instituições ditas inclusivas.

Em face de todo o exposto, analisa-se, também, a importância da formação docente, tanto a inicial quanto a continuada, em relação ao favorecimento da reflexão sobre o significado do ser educador inclusivo, bem como sobre o próprio movimento inclusivo – no caso da presente discussão, refere-se à educação inclusiva de alunos surdos que sinalizam e às suas específicas e imprescindíveis demandas

Evidentemente que, não basta aprimorar a formação docente em função da educação inclusiva e bilíngue dos alunos surdos que sinalizam, dado o contexto de organização das instituições escolares com base no sistema tradicional de educação. Souza (2024) menciona que, a sistematização tradicional da educação tende a reproduzir a sistematização social, com suas características excludentes e que dificultam, sobremaneira, o movimento inclusivo. Dessa forma, verifica-se a importância de se estabelecer uma mudança significativa na organização das instituições escolares, no que concerne aos sistemas, dinâmicas e relações, com vistas à diferenciação do que está disposto na sociedade administrada – nos termos de Adorno e Horkheimer (1947/1985) – e, conseqüentemente, excludente, para tornar possível, em alguma medida, a efetivação da educação inclusiva e bilíngue para os alunos surdos que sinalizam.

REFERÊNCIAS

Adorno, Theodor Ludwig Wiesengrund; Horkheimer, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1947/1985.

Brasil. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 22 Jul. 2022.

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, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 22 Jul. 2022.

Crochík, José Leon. Normalização e diferenciação do indivíduo com deficiência intelectual: uma análise do filme 'Os dois mundos de Charly'. In: Crochík,, José Leon (Coord.). **Preconceito e educação inclusiva**. Brasília: SDH/PR, 2011, p. 81-95.

Dias, Milene Soares. **Alunos surdos**: uma investigação na disciplina de Ciências. 2018.109f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

Drumond, Andréa Hees. **Escola bilíngue para surdos**: constituição de práticas que configuram um espaço bilíngue. 2017. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

Kikuichi, Vivian Zerbinatti da Fonseca. **Compondo sentidos sobre a inclusão do aluno Surdo**: as percepções dos sujeitos envolvidos no processo. 2018. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

Lacerda, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2015.

Lacerda, Cristina Broglia Feitosa de; Lodi, Ana Claudia Balieiro. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: Lodi, Ana Claudia Balieiro; Lacerda, Cristina Broglia Feitosa de (Orgs.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 11-32.

Mantoan, Maria Teresa. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

Oliveira, Bruna Corrêa de. **Ensino de História e estudantes surdos**: concepções das professoras e intérpretes em duas escolas públicas de Criciúma. 2018. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2018.

Perlin, Gladis Teresinha Taschetto. Identidades surdas. In: Skliar, Carlos Bernardo (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 51-73.

Pinheiro, Lucineide Machado. **Adaptações curriculares na 'inclusão' escolar de alunos surdos**: intervenções colaborativas. 2018. 429f. Tese (Doutorado em Ciências: Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018.

Ribeiro, Viviane Lameu. **Educação bilíngue para surdos**: entre contextos, concepções e práticas. 2020. 167f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2020.

Sá, Luciana da Silva Santos. **O não lugar dos estudantes surdos do Município de Governador Mangabeira-Ba**: um estudo de caso. 2021. 84f. Dissertação (Mestrado em Estado, Governo e Políticas Públicas) - Curso de Mestrado em Estado, Governo e Políticas Públicas, Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, Salvador, 2021.

Santos, Paulo José Assumpção dos. **Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas**: práticas e propostas. 2018. 204f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Programa de Pós-Graduação em Ensino

de História, Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Silva, Alecrisson da. **Práticas pedagógicas na educação de surdos**: análise crítica do discurso de professores da educação básica. 2017. 138f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

Souza, Rejane de Aquino. **Preconceito nas relações de trabalho**: um estudo com professores e tradutores/intérpretes de Libras. 2018. 138f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

Souza, Rejane de Aquino. **Vendo as vozes**: relatos de surdos que sinalizam a respeito da educação inclusiva bilíngue. 2024. 271f. Tese (Doutorado em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.



RESUMO EM LIBRAS
[youtube.com/@GuaraEditora](https://www.youtube.com/@GuaraEditora)

3

RECONFIGURANDO O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Perspectivas Decoloniais e a Dialogicidade de Bakhtin

Karolaine Leonel de Oliveira

Ariela Carloto da Silva

INTRODUÇÃO

A trajetória educacional dos estudantes surdos revela um histórico marcado pela negação sistemática de seus direitos linguísticos e culturais. Durante séculos, a imposição de modelos educacionais baseados exclusivamente na oralidade e a desvalorização da língua de sinais criaram barreiras profundas ao pleno desenvolvimento acadêmico e social dessa comunidade. Esse processo excludente, enraizado em visões assistencialistas e medicalizantes da surdez, resultou na marginalização das identidades surdas e na perpetuação de práticas pedagógicas inadequadas.

[...] a história dos surdos, contada pelos não-surdos, é mais ou menos assim: primeiramente os surdos foram “descobertos” pelos ouvintes, depois eles foram isolados da sociedade para serem “educados” e afinal conseguirem ser como os ouvintes; quando não mais se pôde isolá-los, porque eles começaram a formar grupos que se fortaleciam, tentou-se dispersá-los, para que não criassem guetos (Sá, 2002, p. 3).

Para discutir a educação dos surdos, é fundamental repensar a concepção tradicional da perspectiva da Educação Especial. Embora

essa modalidade tenha sido sistematizada nos anos de 1960 e ganhou maior relevância ao longo dos anos, sua aplicação ao ensino de surdos necessitou de uma reavaliação profunda, considerando a importância de reconhecer as diferenças (Skliar, 1998).

Nesse contexto, Fernandes e Moreira (2014) apresentam um panorama das políticas públicas voltadas para a educação de surdos no Brasil, evidenciando que o movimento da comunidade surda se fortaleceu consideravelmente nos anos 90. Após isso, houve um crescimento das políticas linguísticas relacionadas à pessoa surda, como a aprovação da Lei n.º 10.436/2002 e o Decreto n.º 5.626/2005. Esses instrumentos normativos trouxeram significativas melhorias para a educação de surdos, incluindo objetivos específicos no Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/2014), conforme mencionado por Quadros (2019).

Temos também o reconhecimento da Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da Educação Especial que visa complementar ou suplementar a formação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que estão matriculados em turmas regulares. Ainda, segundo as Diretrizes Operacionais do AEE (MEC, 2008), esse tipo de atendimento não substitui a escolarização tradicional, mas disponibiliza recursos e estratégias para remover obstáculos à aprendizagem e à participação dos estudantes.

A educação de surdos demanda uma transformação paradigmática que ultrapasse a visão reducionista centrada na superação de dificuldades, abraçando em seu lugar uma perspectiva que celebre sua diversidade linguística e cultural. Como destacam Oliveira e Bueno (2024), esse processo exige a construção de um espaço educativo autônomo, onde a língua de sinais ocupe legitimamente seu lugar como primeira língua e a surdez seja compreendida enquanto identidade cultural plena.

Essa mudança de paradigma implica reconhecer que a educação bilíngue para surdos não se trata simplesmente de uma metodologia alternativa, mas de um direito linguístico fundamental. A valorização da Libras como língua de instrução e a compreensão da cultura surda como eixo estruturante do processo

educativo representam passos essenciais para superar o legado histórico de exclusão que marcou a trajetória educacional dessa comunidade.

Segundo o que enfatiza Ladd (2003), é importante reconhecer a surdez não apenas como uma deficiência ou anomalia, mas como uma diferença cultural e linguística. O autor, em sua análise do “audismo”, um termo que descreve a discriminação ou preconceito contra pessoas surdas, nos ajuda a reconhecer as estruturas sociais que os marginalizam. Sua perspectiva demonstra a valorização da língua de sinais, defendendo que ela deve ser reconhecida e equiparada da mesma forma que qualquer outra língua falada. Isso ressalta a necessidade de se valorizar a surdez como uma característica que enriquece a diferença humana.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), embora concebido para garantir a autonomia dos estudantes surdos, esbarra em desafios persistentes: a imposição de normas ouvintes, a marginalização do bilinguismo e a inadequação das práticas pedagógicas. Essas limitações expõem a contradição de um sistema que promete inclusão sem romper completamente com paradigmas que negam a especificidade linguístico-cultural da surdez.

Para complementar a importância da língua de sinais nessa construção da aprendizagem e a relação do estudante com o docente, Veiga-neto em sua linha de pesquisa, apresenta o quão se faz necessário a olhar fora da perspectiva da inclusão, isto é, com os discursos que todos estão em prol do mesmo objetivo. Desta forma, “a diferença seria uma anomalia, refletiria um estado defeituoso a ser consertado” Veiga-neto e Lopes (2011). Logo, o autor Skliar afirma que a alteridade deficiente é um exemplo da voracidade com que o mundo moderno, sem soluções, inventa e exclui a esses outros (Skliar, 1999).

A perspectiva decolonial expõe como a colonialidade do saber (Quijano, 2005) perpetua práticas educativas excludentes para surdos, privilegiando a oralidade em detrimento da Libras (Oliveira e Bueno, 2024). Essa lógica colonial, manifesta na normalização dos corpos surdos e na subalternização de sua língua e cultura,

demanda urgentemente a reavaliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). É fundamental reconstruir o AEE a partir de bases decoloniais que: (1) reconheçam a Libras como eixo central; (2) valorizem os saberes surdos; e (3) desconstruam hierarquias linguísticas, substituindo o paradigma da deficiência pelo reconhecimento da diferença.

Ainda, a dialogicidade proposta por Bakhtin (1963) nos oferece um caminho para refletir o AEE, entendendo a educação como um espaço de encontro entre vozes diversas, em que a diferença não é silenciada, mas celebrada entre os sujeitos.

Este capítulo tem por objetivo ampliar o debate sobre o AEE, articulando abordagens que valorizem a diversidade linguística e cultural, ao mesmo tempo em que investiga as barreiras e as possibilidades trazidas pelo uso da tecnologia no contexto educacional. Com isso, refletimos sobre um tema de grande relevância na atualidade: o AEE, o acesso dos estudantes surdos e as práticas pedagógicas enraizadas nesse contexto. Dessa forma, contribui-se para a construção de novas práticas que transformem o ambiente de aprendizagem, ampliem a participação desses sujeitos e possibilitem experiências educacionais mais oportunas e construtivas.

A partir disso, este texto se organiza em três partes. Primeiro, será exposta uma discussão sobre a reconfiguração do AEE, levando em consideração os estudos decoloniais. Seguindo adiante, serão discutidos os impactos do colonialismo na Educação Especial, destacando como práticas eurocêntricas que influenciam as políticas educacionais e impactam o acesso e a participação de estudantes surdos nesses espaços.

Na sequência, a proposta da dialogicidade de Bakhtin será baseada como um referencial teórico no intuito de contribuir para uma possível perspectiva do AEE. A dialogicidade será analisada como o começo que possibilita a construção de práticas mais inclusivas e equitativas, rompendo com modelos impositivos.

E, por fim, serão apresentadas possibilidades de práticas metodológicas para o AEE, essa construção se baseará nas perspectivas

decoloniais e na teoria bakhtiniana. Com intuito de articular e demonstrar possíveis caminhos para uma educação de acesso ao ensino-aprendizagem, rompendo, assim, com discursos capacitistas e excludentes, oportunizando um AEE equitativo.

A fundamentação teórica deste artigo se apoia nos estudos culturalistas, estudos surdos bem como na perspectiva da educação bilíngue, considerada essencial para esse progredimento. Dessa forma, busca-se garantir uma educação que reconheça e valorize a pessoa surda, respeitando sua necessidade educacional e linguística.

EDUCAÇÃO, COLONIALIDADE E RESISTÊNCIA: A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS E A LUTA POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIZADA

Para iniciarmos esse tópico, é importante refletir sobre o processo formativo e educacional em sua concepção, ele está intrinsecamente ligado à formação do sujeito que vivencia as ideologias, normas e valores. A ciência da educação em prol do desenvolvimento do sujeito instituído pode ser entendida, segundo Cambi:

A educação é um aprendizado social por parte do indivíduo e um meio e conformar os indivíduos às normas e os valores coletivos por parte da sociedade, além de ser o instrumento para perpetuar nas gerações mais jovens as tradições e conquistas de um determinado nível de desenvolvimento social e cultural atingido por um povo (Cambi, 1999, p. 469).

Desta forma, “o papel educacional vai além da simples socialização com o intuito de reprodução, expandindo-se para uma dimensão que promove mudanças, progresso e transformação, essenciais para a sobrevivência e o desenvolvimento da condição humana” (Pérez Gómez, 2010). Para o autor, a educação não deve ser vista apenas como um meio de transmitir um conhecimento fixo, ela precisa envolver também a habilidade de questionar e reinventar as estruturas sociais já existentes. O autor afirma que a educação tem o poder de transformar a sociedade ao capacitar os indivíduos a desenvolverem um pensamento

crítico e inovador, o que os prepara para enfrentar os desafios atuais com criatividade e empatia (Pérez Gómez, 2010).

A trajetória da educação dos surdos é marcada por práticas coloniais que estabeleceram a oralidade como padrão, relegando as línguas de sinais à marginalidade. Como indica Sá (2002), a narrativa histórica que envolve os surdos foi elaborada por ouvintes que os ‘descobriram’, isolaram e buscaram dispersá-los, a fim de impedir a formação de uma identidade coletiva entre os surdos. Esse fenômeno reflete a colonialidade do saber (Quijano, 2005), que hierarquiza formas de conhecimento, favorecendo a oralidade em detrimento das línguas de sinais.

A colonialidade na educação de surdos também se manifesta na patologização da surdez, reduzindo a experiência surda a uma condição médica. Como argumenta Quijano (2005), a colonialidade opera pela hierarquização de saberes e pensamentos, e a norma ouvinte é imposta como universal.

Já no Brasil, a educação de surdos foi moldada por influências de modelos europeus, em particular a língua de sinais francesa e as metodologias herdadas por eles. Em contrapartida, o contexto clínico tendia a adotar a ideia de correção patológica como meio de desenvolvimento, exigindo assim a prática do oralismo (Silva, 2021).

Apesar disso, e diante dessa realidade, é essencial problematizar o conceito de diversidade, conforme discutido por Silva (2014), uma vez que ele pode inadvertidamente reforçar a cultura dominante mediante normas estabelecidas. A resistência a essa lógica colonial emerge com o movimento surdo, que reivindica o bilinguismo, língua de sinais como primeira língua e língua portuguesa escrita como segunda língua, além da valorização da cultura surda. Como afirma Mignolo (2003), a descolonização exige a reivindicação de epistemologias outras, situadas nas margens – no caso, a pedagogia surda, que desafia a monocultura do oralismo e propõe uma educação verdadeiramente inclusiva.

DIALOGICIDADE BAKHTINIANA: VOZES SURDAS NO ESPAÇO EDUCACIONAL

A educação de surdos no Brasil permanece marcada por uma visão assistencialista que reduz o processo educativo a meros cuidados,

negando o direito fundamental ao acesso pleno ao conhecimento. Essa abordagem, enraizada em concepções ultrapassadas, reforça estereótipos de incapacidade intelectual e perpetua relações de dependência que subalternizam os sujeitos surdos. Ao transformar a diferença linguística em deficiência a ser compensada, o sistema educacional brasileiro continua a negar a condição plena de cidadania e autonomia da comunidade surda.

No entanto, como aponta Fernandes (2003), a educação bilíngue, que reconhece a Libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda, se faz eficiente para desconstruir essas práticas excludentes.

Para os surdos, a Libras é mais do que uma língua: é a expressão de uma cultura visual, de uma forma única de ser e estar no mundo. Ignorar essa dimensão é perpetuar uma violência simbólica, que nega a existência plena dos surdos como sujeitos de direito. Oliveira e Bueno (2024) esclarecem que:

A sociedade precisa entender que qualquer forma de comunicação, incluindo a Libras, é igualmente válida e comparável às línguas orais. Portanto, é responsabilidade de todos se adequarem e respeitar essas diferenças linguísticas (Oliveira e Bueno, 2024).

Com base na citação e na discussão feita até aqui, reforçamos a necessidade de se preservar os espaços e o ensino bilíngue para constituição das identidades, cultura, metodologias e experiências visuais que vão de encontro com a realidade dos surdos.

A teoria bakhtiniana da dialogicidade, ao conceber a linguagem como fenômeno social marcado pela multiplicidade de vozes (BAKHTIN, 1981), oferece bases sólidas para reconstruir as práticas educacionais com surdos. Essa perspectiva nos convida a superar abordagens monológicas, criando espaços onde a Libras e as experiências da comunidade surda possam dialogar em pé de igualdade com outros saberes, em um processo genuíno de construção coletiva do conhecimento.

Para compreendermos o conceito da construção do conhecimento e suas linguagens associadas, propomos a análise das teorias do seguinte autor: Mikhail Bakhtin (1895–1975). Ele foi um filósofo e teórico da linguagem russo cujas ideias revolucionaram a compreensão sobre a linguagem, a comunicação e a construção do conhecimento. Sua teoria da dialogicidade é central para entender como o discurso e a interação social funcionam.

Em 2017 o livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* de Volóchinov, propõe que a linguagem não seja um fenômeno individual, mas social e dialógico, ou seja, todo enunciado é construído em resposta a outros enunciados e em antecipação a futuras respostas. Essa perspectiva é fundamental para repensar práticas educacionais, especialmente no contexto da educação de surdos. A dialogicidade de Bakhtin nos ajuda a entender que a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas sim um espaço de construção de significados e identidades.

No AEE, é fundamental promover o espaço da dialogicidade com a Libras como elemento central, assegurando assim que os estudantes surdos tenham uma participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. Bakhtin (1986) defende que o discurso é inerentemente um processo dinâmico e interativo, o que sublinha a importância de um ambiente educacional que valorize a diferença.

Implementar uma pedagogia dialógica no AEE requer a criação de espaços em que a Libras seja a principal mediadora das interações, garantindo a participação ativa dos estudantes surdos no processo educativo. Nesse sentido, Bakhtin (1997) enfatiza a natureza interindividual da linguagem ao afirmar:

A palavra (e em geral, o signo) é interindividual. Tudo o que é dito, expresso, situa-se fora da “alma”, fora do locutor, não lhe pertence com exclusividade. Não se pode deixar a palavra para o locutor apenas. O autor (o locutor) tem seus direitos imprescritíveis sobre a palavra, mas também o ouvinte tem seus direitos, e todos aqueles cujas vozes soam na palavra têm seus direitos (não existe palavra que não seja de alguém) (Bakhtin, 1997, p. 195-196).

Desta forma, o autor reflete a ideia de que, ao abordar temas complexos como a linguagem, é necessário estabelecer um caminho metodológico claro para guiar o pensamento e a prática. Bakhtin (1929) afirma que “a palavra é o signo ideológico por excelência” e serve como “uma ponte entre mim e o outro”, destacando o caráter social da linguagem e sua relação com a construção da consciência e das interações humanas. Esse ponto de vista pode ser correlacionado à educação de surdos, principalmente quando se considera a linguagem como uma característica social, cultural e política, e não meramente como uma ferramenta técnica de comunicação.

Neste modo, a cultura e educação estão sempre ligadas, pois a escola não é só um espaço de aprendizado, mas também um lugar onde diferentes maneiras de compreender e interagir. Veiga-Neto (2003) destaca que a educação sempre esteve no centro das disputas culturais e que a escola acaba refletindo essas tensões. Muitas vezes, um único modelo cultural é imposto, deixando de lado a diversidade e as diferentes formas de conhecimento.

Com o tempo, esse olhar sobre a educação foi se transformando. Em vez de ser vista como um espaço fechado, passou a ser entendida como um ambiente dinâmico, no qual diferentes culturas se cruzam e se transformam. Hall (1997) afirma que “a cultura é central [...] porque perpassa tudo o que acontece em nossas vidas” (p. 18). Isso demonstra que a escola deve valorizar essa diversidade, e não apenas seguir um padrão único de ensino. Como aponta Veiga-Neto (2003), a ideia de uma única cultura dominante prevaleceu por muito tempo, mas hoje reconhece-se que a educação precisa acolher diferentes perspectivas e formas de conhecimento.

Portanto, é fundamental que educadores estejam capacitados para compreender e sinalizar na Libras, ocorrendo uma comunicação efetiva e respeitosa. Essa abordagem não apenas enriquece o aprendizado, mas também fortalece a identidade e a autoestima dos estudantes surdos.

ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA E AUTONOMIA

Boaventura de Sousa Santos (2007) destaca o fenômeno do “epistemicídio”, que se refere à eliminação de formas de saber que não

se alinham ao modelo dominante. Quando as práticas educativas ignoram a importância da visualidade linguística dos surdos, contribuem para a manutenção de lógicas de exclusão, acentuando as desigualdades no ensino.

A falta o prestígio pela Libras e/ou a predominância de métodos excessivamente na modalidade verbal agravam essa exclusão, marginalizando ainda mais a comunidade surda (Skliar, 1999).

O trabalho desenvolvido no AEE tem como principal objetivo estimular o desenvolvimento linguístico, ou seja, o ensino da primeira língua, no caso a Libras, promovendo fluência e dentro do conforto linguístico entre os estudantes surdos e o docente.

Além disso, buscamos enriquecer o repertório de conhecimentos, fortalecer a valorização do ser surdo e proporcionar um ambiente de aprendizagem que valorize a língua de sinais como sistema linguístico autônomo no processo educacional, partindo desta concepção, Oliveira e Bueno (2024) enfatiza a importância da pedagogia surda, ao afirmar:

A pedagogia surda promove uma abordagem bilíngue que integra a Libras e a língua portuguesa escrita, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades linguísticas de maneira adequada às suas realidades culturais e linguísticas. (Oliveira e Bueno, 2024)

Neste contexto, a educação se caracteriza com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial e tem por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática. A educação poderia, portanto, ser o espaço para transformar o indivíduo, tornando-o capaz de atuar na busca dessas mudanças (Lopes e Macedo, 2011).

Acreditamos que a Libras se faz necessária no âmbito educacional e social, garantindo que os estudantes surdos tenham pleno acesso ao conhecimento e às interações no ambiente escolar. Com isso em mente, traçamos estratégias pedagógicas que consideram as necessidades e os diferentes níveis de fluência dos estudantes.

Entre as práticas adotadas, utilizamos recursos tecnológicos, adequações curriculares, atividades lúdicas e rodadas de debate

diretamente em Libras. Ferramentas digitais, como o Wordwall, foram incorporadas ao ensino para tornar o aprendizado mais dinâmico e acessível. Também trabalhamos com jogos e outros materiais pedagógicos que estimulam a associação entre vocabulário em Libras, escrita em português e significado visual.

Uma das abordagens centrais foi o uso da análise semiótica (palavra, sinal e imagem), aliada a mapas mentais e conceituais. Essa estratégia ajudou a estruturar a compreensão e a conexão entre os diferentes elementos da linguagem. Para estudantes com maior fluência em Libras, a apresentação visual do conceito vinha primeiro, seguida do nome da palavra e depois da escrita, promovendo um desenvolvimento progressivo na formação de frases e textos.

Sabemos que muitos estudantes surdos enfrentam desafios na aprendizagem do português escrito, por isso, estruturamos esse processo em etapas. Começamos com a formação de frases simples (início, meio e fim), conforme a gramática da língua portuguesa (S.V.O) e avançamos gradualmente para a produção de textos mais complexos. As rodadas de debate em Libras foram uma estratégia essencial para estimular o pensamento crítico e o desenvolvimento discursivo, permitindo que os estudantes expressassem opiniões, construíssem argumentos e trocassem ideias de forma colaborativa.

Neste mesmo contexto, explanamos experiências construídas a partir da realidade do estudante, uma delas é, de forma prática, levar os estudantes a espaços públicos para que pratique a escrita, havendo assim a comunicação com as demais pessoas e concretização da aprendizagem do português escrito.

Um dos maiores desafios foi atender à diversidade de perfis entre os estudantes, respeitando diferentes ritmos de aprendizagem e níveis de fluência. Para superar essas barreiras, adotamos uma abordagem personalizada, garantindo que cada estudante tivesse acesso a recursos visuais e conteúdos adaptados às suas necessidades. As rodadas de debate, por exemplo, foram ajustadas para abordar temas de interesse dos estudantes e serem trabalhadas de maneira acessível a todos.

Os resultados demonstraram avanços significativos no desenvolvimento linguístico e da autonomia dos estudantes.

Observa-se uma maior confiança e segurança no momento de sinalizar e avanços contínuos na escrita do português.

Essa experiência reforça a importância de práticas pedagógicas visuais e personalizadas, que respeitam as singularidades de cada estudante e a diferença linguística. Nosso objetivo é inspirar outros educadores a refletirem sobre suas práticas no AEE, a Libras e o ensino da escrita de forma integrada e significativa. O trabalho desenvolvido no AEE é um exemplo de como a educação bilíngue pode transformar a experiência escolar dos estudantes surdos.

Nesse cenário, as metodologias ativas e científicas no AEE emergem como uma estratégia necessária para promover a produção discursiva dos estudantes surdos, valorizando suas narrativas e empregando a língua de sinais da aprendizagem.

Para reestruturar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), é imprescindível adotar uma perspectiva decolonial, que desafie as hierarquias de poder e do ensino tradicional, reconhecendo a diferença como um aspecto único. A abordagem dialógica proposta por Bakhtin mostra que é possível um construir um caminho para desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a “variedade de vozes e identidades”.

A escola precisa se transformar em um espaço de revitalização das relações sociais e identitárias, permitindo que os surdos se vejam como sujeitos de cultura e expressão diferentes. Conforme afirmam Furlan e Maio (2016), o corpo deve ser considerado um mediador crucial no aprendizado, especialmente para os estudantes surdos, que usam da comunicação visual e corporal.

A interdisciplinaridade é essencial para criar um ambiente educacional decolonial, no qual a diferença seja apreciada. Bhabha (2013) e Butler (2017) argumentam que a compreensão das diferenças culturais e identitárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Repensar o AEE sob a perspectiva dos estudos decoloniais e da dialogicidade de Bakhtin (1986) é crucial para romper com as estruturas

excludentes que ainda persistem na educação dos surdos. Ao reconhecer a Libras como uma língua capaz de gerar conhecimento, ao estimular o protagonismo das vozes surdas e ao integrar tecnologias acessíveis, será possível formar um ambiente educacional realmente inclusivo.

A aplicação da teoria de Quijano (2005) sobre o manejo do corpo oferece uma compreensão de como o AEE pode servir como um mecanismo de disciplinarização do corpo surdo. Segundo o autor, a colonialidade opera através da hierarquização de saberes e pensamentos, impondo a norma auditiva como se fosse universal. No cenário da educação especial, essa dinâmica se revela na pedagogia predominante, que prioriza a oralidade e exige que os alunos surdos se adaptem a métodos educacionais projetados para ouvintes.

Os estudantes surdos devem ser levados em consideração, a partir então, de sua historicidade e em suas formas de imersão na construção linguística, sendo elas, a pré-linguístico, de um sinal, das primeiras combinações e das múltiplas combinações de ambas as línguas e resultados observados dos processos mais a fundo a respeito de poderes e saberes. Como afirma Louro (1997), esse controle disciplinar sobre os corpos surdos no AEE intensifica a opressão ao exigir que os estudantes se ajustem a um padrão que não corresponde às suas realidades linguísticas e culturais.

A pedagogia voltada para surdos deve ser entendida não como uma mera adaptação, mas como uma forma legítima de ensino que amplia as perspectivas de todos os estudantes, sejam ouvintes ou não. Segundo Bakhtin (1986), a educação deve sempre construir espaços de diálogos que permitam a construção do conhecimento com seus pares e suas diferenças, seja ela linguística, cultural e demais outras.

Assim, é imprescindível que os educadores do AEE reconsiderem as metodologias empregadas com os alunos surdos. Reconfigurar o Atendimento Educacional Especializado requer uma mudança de paradigma, que transcenda a simples e falsa inclusão e promova uma transformação genuína nas práticas pedagógicas. A visão decolonial nos estimula a questionar as hierarquias de poder que mantêm a exclusão dos surdos, enquanto a dialogicidade de Bakhtin nos oferece ferramentas para construir uma educação que valorize a diferença.

REFERÊNCIAS

- Bakhtin, Mikhail M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4. ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008[1963].
- Bakhtin, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- Bakhtin, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- Bhabha, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- Butler, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- Cambi, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação da editora da UNESP, 1999.
- Fernandes, Sueli de Fátima. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. 2003. Tese de Doutorado. UFPR.
- Fernandes, Sueli; Moreira, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, p. 51-69, 2014.
- Furlan, Cássia Cristina; Maio, Eliane Rose. Educação na modernidade líquida: entre tensões e desafios. **Mediações**, v. 21, n. 2, 2016.
- Hall, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 17-46, 1997.
- Ladd, P. Time to locate the big picture? *In: Cross-linguistic perspective in sign language research*. Selected papers from TISLR 2000. 2003.
- Lopes, Alice Casimiro. Macedo, Elizabeth. **Teoria e Currículo**. Editora Cortez Rio de Janeiro, 2011.
- Louro, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1997.
- MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na Educação Básica.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar /03/2025.

Oliveira, Karolaine Leonel de; Bueno, Helen Paola Vieira. DISCIPLINARIZAÇÃO E PODER: AS PEDAGOGIAS DO CORPO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA SURDOS. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 14, pág. 251-265, 2024.

Pérez Gómez, Ángel I. **Aprender a educar.** Novos desafios para a formação de professores. 2010.

Presidência da República. Casa Civil. **Decreto No 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 12 mar 2025.

Presidência da República. Casa Civil. **Decreto No 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 12 mar 2025.

Presidência da República. Casa Civil. **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 12 mar 2025.

Presidência da República. Casa Civil. **Lei No 13.005 de 25 de junho de 2014.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 12 mar 2025.

Presidência da República. Casa Civil. **Lei No 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 mar 2025.

Quadros, R.M. de. **Libras.** São Paulo: Parábola, 2019.

Quijano, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** Buenos Aires: CLACSO, 2005.

Sá, Nídia Regina Limeira de., **Cultura, Poder e Educação de Surdos.** Manaus: INEP, 2002.

Santos, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2007.

Silva, E. P. de Q. Entremeando corpos, sexualidade, gêneros e educação escolar. In: FERRARI, A. et. al. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Lavras: UFLA, 2014. p. 61-78.

Silva, Jackeline Susann Souza. **Deficiência, Diversidade E Diferença: Idiossincrasias E Divergências Conceituais**. João Pessoa, 2021.

Sklair, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade” deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, v. 24, n. 2, 1999.

Sklair, Carlos. Bilingüismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 08, p. 44-57, ago. 1998 .

Veiga-Neto, Alfredo; Lopes, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. verve. **Rrevista semestral autogestionária do Nu-Sol.**, n. 20, 2011.

Veiga-Neto, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 5-15, maio/ago. 2003.

Volóchinov, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.



RESUMO EM LIBRAS
youtube.com/@GuaraEditora

4

O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO E EDUCAÇÃO DE SURDOS EM ESPAÇOS ESCOLARES

Contribuições da Formação Continuada Para a
Educação Bilingue de Alunos Surdos

*Sheyla Cristina Araujo Matoso
Karine Albuquerque de Negreiros
Raquel Elizabeth Saes Quiles*

INTRODUÇÃO

A educação de surdos tem sido historicamente marcada por diferentes abordagens e desafios que influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem desse público. Nos últimos anos, observa-se um avanço significativo nas pesquisas e discussões sobre a escolarização de alunos surdos, sua identidade cultural e o papel das Línguas de Sinais nesse processo.

No Brasil, essas reflexões têm contribuído para o desenvolvimento de políticas educacionais que busquem promover o respeito e a valorização do modelo bilíngue, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e o português escrito como segunda. Existe um movimento comunidade surda para romper estereótipos fixados por séculos por meio de estratégias de ocupação de espaços sociais importantes, sendo a Educação o mais fundamental deles e que discutiremos neste texto.

Este capítulo apresenta um relato de experiência sobre o curso de pós-graduação lato sensu em “Especialização em Atendimento e Educação de Surdos em Espaços Escolares”, abordando questões teóricas e discussões acerca da educação de surdos, vivenciadas pelas autoras em diferentes papéis durante a formação. Essa diversidade de perspectivas enriqueceu a construção do relato.

O Curso aqui detalhado foi oferecido pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, em parceria com o Ministério da Educação e foi ministrado na modalidade a distância entre os anos de 2022 e 2023. A ênfase principal do Curso foi na formação de profissionais da educação básica que atuam ou ainda tinham interesse nessa área específica da educação.

Dessa forma, a pesquisa teve como objetivo traçar um perfil geral do Curso, analisando sua estrutura, proposta pedagógica e impacto na formação dos docentes em paralelo com discussões e reflexões sobre a formação continuada para professores que atuam com alunos surdos em diferentes contextos educacionais, destacando desafios, possibilidades e contribuições desse processo para a construção de práticas bilíngues.

A organização do capítulo está subdividida em cinco seções, incluindo a Introdução. Na próxima seção apresentamos algumas discussões teóricas sobre a formação continuada dos professores da Educação Básica. Em seguida, realizamos um breve panorama acerca da educação de surdos no país, com o propósito de situar quais orientações temos atualmente para este público de estudantes. Na quarta seção apresentamos alguns detalhamentos sobre o curso deste relato de experiência e, por último, algumas considerações pertinentes a este estudo.

Dessa maneira, ao longo do texto, discutiremos os principais desafios e avanços nesse campo, articulando teoria e prática na construção de um ensino mais acessível aos alunos surdos e debatendo a formação da comunidade escolar que os atende.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A temática da formação de professores da Educação Básica enfrenta diversos desafios que impactam diretamente a qualidade do ensino. Dentre eles, destaca-se a necessidade de articular teoria e prática de forma efetiva, garantindo que esses profissionais desenvolvam não apenas conhecimento pedagógico, mas também habilidades para lidar com a diversidade em sala de aula.

Ao considerarmos que a cada ano letivo surgem novos desafios, que exigem diferentes articulações entre teoria e prática, torna-se evidente a necessidade de constante atualização das práticas docentes. Essa dinâmica remete ao caráter contínuo da formação profissional. Nesse contexto, os cursos de formação continuada assumem papel fundamental, ao promover discussões crítico-reflexivas alinhadas às demandas contemporâneas da educação.

Segundo Locatelli (2021) há importante interferência dos programas de pós-graduação *lato sensu* na vivência dos professores atuantes nas escolas, pois contribuem para com as práticas educativas e organizações educacionais. Nesse sentido, as reflexões de Nóvoa (2019) corroboram e nos remete a pensar como a construção da carreira docente vem ocorrendo e quais pontos precisamos nos atentar quando pensamos em formação, inicial ou continuada.

Vou continuar agora esta reflexão, interrogando-me sobre o modo como cada um se torna professor, como se torna parte da profissão docente. O ponto central que me interessa sublinhar é a necessidade de construir *ambientes propícios* ao processo de aprendizagem e socialização profissional (Nóvoa, 2019, p. 201).

No cenário brasileiro, os cursos na modalidade à distância têm se expandido significativamente em diversas áreas de formação, trazendo consigo desafios e a necessidade de reavaliação de paradigmas educacionais. Entre esses desafios, destaca-se a divisão das responsabilidades docentes entre dois ou mais profissionais, exigindo um trabalho colaborativo essencial para a efetividade do ensino.

De acordo com Rodrigues e Capellini (2012, p. 622), a formação à distância possui metodologias de ensino em que “aluno e professor rompem com o tradicional e reconstróem seus papéis, favorecendo a construção do conhecimento, a formação de grupo e a troca de experiências”. Assim, a procura de cursos de graduação e especialização nesse formato (EAD) tem aumentado significativamente. Uma hipótese é de que essa modalidade proporciona agilidade e acessibilidade na aquisição do conhecimento levando a certa proatividade e envolvimento por parte do estudante enquanto que os professores/tutores seguem democratizando e simplificando o acesso total às discussões que levam ao conhecimento.

Apesar da modalidade empregada, é preciso ofertas de formação que atendam as demandas sociais e linguística da escola, como é o caso do curso em questão. Castro e Kelman (2022, p. 164-165) ao concluírem uma pesquisa acerca das práticas pedagógicas bilíngues, apontam que dentre os desafios da escola e professores que atendem alunos surdos está o de “desenvolver um processo de ensino-aprendizagem em Libras, com estratégias bilíngues em contextos inclusivos”.

Em relação ao atendimento educacional de alunos surdos no ensino regular comum e à falta de formação adequada dos profissionais que atuam nesses espaços, Ferreira e Chahini (2024) destacam a ausência significativa de qualificação dos professores em sala de aula. As autoras ressaltam que os próprios docentes frequentemente expressam não possuir a formação necessária para a adoção de metodologias bilíngues, o que, conseqüentemente, contribui para a exclusão desses alunos dos contextos educacionais e sociais vivenciados na escola.

Portanto, a formação continuada de professores é um elemento fundamental para a qualificação do ensino e para a construção de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas. No contexto da educação de surdos, essa formação assume um papel ainda mais relevante, pois exige dos docentes conhecimentos específicos sobre a Libras, aspectos culturais e identitários dos alunos surdos, metodologias bilíngues e abordagens pedagógicas que possibilitem acesso à aprendizagem no formato bilíngue. Nesse sentido, os cursos de especialização tornam-se uma estratégia essencial para capacitar os profissionais da educação, possibilitando o aprimoramento de suas práticas e o fortalecimento da educação bilíngue de surdos.

A EDUCAÇÃO DE SURDOS E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DOS ESPAÇOS ESCOLARES

Ao discutirmos a educação das pessoas surdas precisamos, mesmo que de forma breve, mencionar os momentos e filosofias educacionais que perpassam a vida escolar de crianças, jovens e adultos surdos no país e em todo o mundo.

Historicamente, a educação de surdos está marcada por diferentes filosofias e abordagens, cada uma com impactos distintos no desenvolvimento linguístico e social dos estudantes. Entre as principais abordagens estão o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. A primeira aqui citada enfatiza a fala e a leitura labial, buscando a integração dos surdos na sociedade ouvinte e, muitas vezes, em detrimento da língua de sinais. A segunda abordagem foi indicada com o propósito de mesclar estratégias do oralismo e o uso da língua de sinais. A terceira, a abordagem bilíngue, defende o ensino da língua de sinais como primeira língua e do idioma escrito da comunidade ouvinte como segunda língua, valorizando as questões identitárias e culturais das pessoas surdas.

Cabe ressaltar que, como apontam Vieira e Molina (2018, p. 19), o bilinguismo deve ser considerado mais do que a exposição a duas línguas, pois “é parte de um projeto maior de empoderamento do surdo e propicia que o papel da escola seja cumprido na construção de conhecimento e na constituição autônoma dos estudantes”. Dessa forma, o bilinguismo está para além de uma proposta educacional, trata-se de um modelo inclusivo para sociedade.

Rocha e Pasian (2023, p.5) afirmam que a Lei que oficializa a Libras no país tem contribuído com as discussões acerca da comunidade surda e seus direitos, pois, “abriu o caminho para que outras legislações fossem consolidando garantias legais, outrora entendidas como ‘favores’, assistencialismo e ajuda aos menos favorecidos”.

Esse caminho permanece se abrindo e, no tocante à educação, outras normativas foram sendo discutidas e homologadas, contribuindo para esse pensar sobre a educação de surdos. Para este debate específico, citamos a Lei de nº 14.191 (Brasil, 2021) que altera a Lei nº 9.394 (Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Brasil, 1996), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

Machado *et al.* (2017) destacam que:

Há apenas cerca de duas décadas essa nova concepção de educação de surdos vem sendo considerada no universo das políticas públicas brasileiras em virtude da pressão dos movimentos sociais e da crescente produção de pesquisas, sobretudo nas áreas da educação e linguística (Machado *et al.*, 2017, p. 21-22).

A inclusão desta nova modalidade lança um olhar mais específico para o “como fazer” do ensino bilíngue para alunos surdos, pois, como apontam Lacerda; Santos; Martins (2021) a inclusão do alunado surdo da forma que está posta desde o início da proposta acaba por não considerar questões da identidade e cultura, podendo ocasionar prejuízos na formação geral destes alunos.

Essa “forma de implementação” ainda se encontra dispersa em diferentes interpretações sobre o conceito de bilinguismo. No entanto, é fundamental considerar a realidade concreta dessa abordagem educacional, a fim de desenvolver práticas pedagógicas que compreendam a importância central dos aspectos linguísticos e sociais da cultura surda para uma educação de qualidade e respeito (Silva; Silva, 2016).

Campos (2021) indica que há pesquisadores que defendem que a educação de surdos deva acontecer em espaços denominados inclusivos, em escolas regulares com alunos ouvintes; outros asseguram que a melhor forma de se estabelecer uma educação de qualidade aos alunos surdos seria em espaços bilíngues, com professores surdos, professores bilíngues, colegas surdos. Espaços estes onde a “educação de surdos deve estar de acordo com a cultura, língua, história cultural, metodologia, currículo e prática direcionados aos surdos” (Campos, 2021, p. 37).

Ferreira e Chahini (2024, p. 5) apontam que outro fator a ser questionado na proposta educacional direcionada pela inclusão dos alunos surdos no ensino comum seria a relação entre língua de sinais e língua portuguesa dentro desses espaços escolares, pois, a língua de sinais é, na maioria dos lugares, “desconhecida pelas pessoas

não surdas e, com isso, a sua circulação nos espaços educacionais fica inviabilizada, certificando que o processo de inclusão do aluno surdo não está ocorrendo”.

Forquim (1993) destaca que existe uma relação orgânica entre educação e cultura, sendo necessário,

reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de conteúdo da educação (Forquim, 1993, p. 10, *apud* Cerny *et al.* 2009, p. 9).

Portanto, pensar em estratégias de ensino que alcancem os alunos surdos, usuários de uma língua às vezes desconhecida pelos profissionais que tem a função de ensiná-los, é pensar também na formação inicial e continuada destes agentes escolares.

O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO OFERTADO

Essas medidas são parte da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007, p. 5) quando orienta os sistemas de ensino a garantir “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar”.

O Curso de Especialização abordado neste estudo estava vinculado ao Programa de Formação Continuada da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Criado para atender às demandas identificadas nos fóruns de discussão sobre formação docente em nível nacional, o programa estabeleceu como requisito a oferta gratuita do curso, que disponibilizou 300 vagas para professores de todo o país.

A proposta teve como objetivo geral:

Contribuir para a formação continuada/especialização de professores lotados nos Sistemas de Ensino da Educação Básica e nos atendimentos especializados da área de Educação bilíngue de surdos, na modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022, p. 10).

O Curso ofertado vem ao encontro da iniciativa de discutir, por meio das disciplinas propostas, práticas escolares vivenciadas pelos professores cursistas e estratégias voltadas ao ensino bilíngue de surdos. Coadunando, assim, com o que apontam Cerny *et al.* (2009, p. 13) sobre a formação, que está constituída em “um espaço privilegiado para repensar as ações, especialmente a produção dos materiais e as estratégias didáticas”.

A carga horária total do Curso foi de 360 horas, distribuída em 6 disciplinas de 60 horas cada. As ementas das referidas disciplinas foram organizadas de modo a contemplar, dentro da carga horária do Curso, abordagens teóricas e práticas acerca da educação bilíngue de surdos, contribuindo com discussões sobre a temática e impulsionando pesquisas no viés científico e prático para o trabalho final de curso.

O quadro 1 apresenta um detalhamento das disciplinas, suas ementas e conteúdo programático que as constituíram:

Quadro 1: Disciplinas e ementas/conteúdo programático do Curso

Disciplina	Ementa e Conteúdo Programático
Educação de surdos em espaços escolares: aspectos legislativos	Aspectos legislativos, A legislação brasileira vigente que versa sobre a educação de surdos e sobre a Libras; Estudo dos currículos de Língua Portuguesa como segunda língua para o surdo; Definição de cultura e da cultura surda; Artefatos: cultural (materiais), visual, linguístico, familiar, literário, artístico e político.
Alunos surdos em espaços escolares: singularidades e desafios	Estratégias de Ensino para o aluno surdo em Escola Bilíngue de Surdos; Construção de Atividades em Libras diretamente em recursos digitais de aprendizagem; Levantamento (pesquisa) de recursos e tecnologia para o atendimento do público alvo neste momento de pós - pandemia.

Introdução à Língua de Sinais	Estrutura e parâmetros do sinal: configuração de mãos, movimento, ponto de articulação, orientação de mão, expressão facial e corporal; Libras básico: alfabeto manual; Numerais; Saudações; Pronomes; Animais; Alimentos e bebidas; Cores; Clima e estações do ano; Meses; Hora; Adjetivos; Profissões e ambientes de trabalho; Verbos com concordância, sem concordância e os manuais; Classificadores; Advérbios.
Introdução à Gramática da Libras	Fonologia/ Quirologia/Sigmanulogia; Morfologia; Sintaxe; Semântica; Simetria e dominância; Pragmática.
Ensino Lúdico e Letramento visual/ literário para surdos	Ensino Lúdico; Letramento visual na educação bilíngue; Pedagogia bilíngue; Definições de letramento, letramento visual e literário; Concepções de leitura e escrita na educação de surdos; A escrita como fenômeno visual; Práticas de letramento visual e literário para surdos.
Metodologia do Trabalho Científico	Fundamentos, métodos e técnicas de análise presentes na produção do conhecimento científico; Pesquisa qualitativa e quantitativa. Sistemática geral da pesquisa, focalizando a definição do objetivo/ problema, da contextualização teórica e elaboração de uma proposta de trabalho; Técnicas de coleta, sistematização, análise e apresentação de informações.

Fonte: Organizado pelas autoras com base no Projeto Pedagógico do Curso (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022).

As disciplinas ministradas proporcionaram um maior aprofundamento acerca de discussões que envolvem o ensino bilíngue e vários aspectos relacionados à língua, identidade e cultura surda, com propósito de uma abordagem abrangente desse campo específico.

Além das disciplinas apresentadas, os cursistas desenvolveram, como última atividade obrigatória, o Trabalho Final de Curso que se constituiu em um produto de conteúdos educacionais ou artigo científico, podendo ser individuais, duplas ou trios, apresentando os resultados do estudo realizado sobre a ensino bilíngue para surdos. Tais resultados foram apresentados seguindo as orientações contidas no Projeto Pedagógico do Curso que apontava a obrigatoriedade de apresentação pública, presencial ou a distância, e a avaliação destes produtos feita por uma comissão examinadora composta por um orientador e mais dois integrantes portadores, no mínimo, do grau de especialista (Universidade

Federal de Mato Grosso do Sul, 2022). Totalizando cento e oito bancas entre produtos educacionais e artigos científicos.

O curso produziu muitos trabalhos interessantes como resultado final da aprendizagem adquirida, envolvendo diferentes temas relacionados à educação bilíngue de surdos. Os principais temas escolhidos pelos estudantes foram: formação docente e bilinguismo; alfabetização e letramento na perspectiva bilíngue; jogos bilíngues; o uso da tecnologia como recurso para a educação bilíngue de surdos; Língua Portuguesa como segunda língua para surdos; literatura infantil e literatura surda; atendimento educacional especializado bilíngue para surdos; recursos visuais e sua aplicabilidade na educação bilíngue de surdos; políticas públicas bilíngues e sequências didáticas para alunos surdos.

A oferta e desenvolvimento do Curso foi realizada totalmente à distância, por meio da utilização de sistemas de tecnologias variadas que auxiliaram na organização didático-pedagógica desta modalidade de ensino, dentre eles o Sistema Moodle AVA UFMS¹, destinado a portadores de diploma de curso superior, com formação em qualquer área relacionada à Educação e áreas afins.

Segundo Scherer e Brito (2014), embora nos cursos na modalidade à distância os alunos estejam separados fisicamente, as tecnologias digitais da informação e comunicação possibilitam a interação constante e estabelecem uma relação de aprendizagem cooperativa entre os estudantes, tornando o aluno corresponsável de seu desenvolvimento e aprendizagem.

As aulas e atividades durante toda a formação foram divididas em aulas/atividades síncronas e assíncronas via plataforma Moodle e os cursistas foram acompanhados por 7 professores formadores e 17 tutores à distância e 1 coordenadora de tutores. Os professores formadores organizaram as disciplinas com fóruns, atividades a distância com diferentes produtos (vídeos em Libras, textos escritos, mapas conceituais, estudos de casos); inseriram

1 Disponível em: <https://ava.ufms.br>

no Ambiente Virtual de Aprendizagem; realizaram reuniões com os tutores para a definição de critérios avaliativos; e acompanharam o desenvolvimento da disciplina. Produziram, também, um material didático para cada Módulo da disciplina (04 módulos), para aprofundamento dos conteúdos teóricos. Essa forma de organização permitiu a qualidade de ensino e aprendizagem, com materiais didáticos diferenciados, fundamentais para um curso a distância.

No que se refere ao número de profissionais formados, o curso, que ofereceu 300 vagas, registrou uma adesão superior a 95%, totalizando 286 matrículas de diversos estados brasileiros. Do total de ingressantes, 215 concluíram a especialização, o que corresponde a aproximadamente 75% dos participantes. Considerando tratar-se de um curso de pós-graduação lato sensu com duração mínima de 12 meses - incluindo a elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso -, avalia-se que o índice de conclusão se mostrou satisfatório.

Os resultados alcançados podem ser associados à estrutura pedagógica implementada, que se caracterizou pela aplicação de metodologias ativas de aprendizagem, pelo desenvolvimento de material didático específico e pelo acompanhamento sistemático realizado por professores, tutores e coordenação ao longo do processo formativo.

Entre os cursistas matriculados, 71 não lograram êxito em sua formação. Destes, 29 foram reprovados por cumprirem parcialmente as obrigаторiedades do curso e 42 cursistas evadiram, ainda no início do Curso. Oliveira *et al.* (2018, p. 16) investigaram a evasão em cursos de pós-graduação na modalidade a distância e apontaram que diversos “fatores intrínsecos à sua situação como motivos aleatórios podem levar a uma alta probabilidade de evasão do aluno e uma alta taxa de evasão”.

Os mesmos autores, trazendo dados do censo de 2014 da modalidade à distância, apontam que pode se considerar “taxa média de evasão entre 10,49% e 19,06%, dependendo da classe de curso”. Outro ponto apresentado pelo censo do mesmo

ano referência é que as principais causas de evasão apresentadas em uma pesquisa revelam “como principais motivos: a falta de tempo (32,1%), o acúmulo de atividades de trabalho (21,4%) e a falta de adaptação à metodologia (19,6%)”. (Oliveira *et al.*, 2018, p. 5).

O Curso vem ao encontro da necessidade constante de formação docente, uma vez que, no país, ainda há poucas ofertas de formação inicial que contemplem a educação bilíngue de surdos. Machado e Lopes (2016, p. 644) indicam que “a formação de professores surdos é um tema atual na educação desses sujeitos, já que há uma busca constante por esses profissionais para atender à demanda que se coloca pelas políticas atuais”.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para finalizar este breve debate, apontamos que a formação de professores para o atendimento de alunos surdos na Educação Básica perpassa concepções que, por vezes, se divergem com relação às metodologias e práticas docentes a serem desenvolvidas nestes espaços educacionais no país.

Como destaca Campos (2021), o Brasil não possui escolas de surdos em todas as cidades, portanto, falarmos em bilinguismo sem estas escolas ou classes bilíngues torna a discussão um tanto quanto contraditória e o debate permanece há alguns anos inconclusivo.

O Curso de Especialização torna-se parte deste debate, pois, ao ser concluído, demonstrou sua relevância na capacitação de profissionais comprometidos com o ensino bilíngue, contribuindo significativamente para o aprimoramento das práticas educacionais voltadas para essa população. Os índices de adesão e conclusão evidenciam o impacto positivo da iniciativa, ainda que os desafios da modalidade a distância, como a evasão e as dificuldades de adaptação, tenham se feito presentes. No entanto, a estrutura do Curso, aliada ao suporte dos professores e tutores, possibilitou a formação de um número expressivo de especialistas

aptos a atuar na área, promovendo uma educação mais acessível e de qualidade para os surdos.

A abrangência nacional do curso merece especial destaque. A formação de especialistas realizada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul alcançou profissionais de diversos estados brasileiros, possibilitando um proveitoso intercâmbio de experiências entre os participantes. Cabe ressaltar que a oferta deste curso coincidiu com um período de intenso debate sobre a educação bilíngue de surdos, impulsionado pela aprovação da Lei nº 14.191/2021 (Brasil, 2021).

A oportunidade de discussões acerca da efetivação da modalidade bilíngue de surdos é papel da Universidade, junto a diferentes setores da sociedade civil, incluindo a comunidade surda. Cabe ressaltar que dessa especialização emergiu um curso de aperfeiçoamento, com o mesmo nome e igualmente com parceria com o MEC por meio da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos-DIPEBS, com 500 novas vagas para suprir a necessidade de formação continuada dos profissionais da Educação Básica no tema em questão. Nesse caminho, após a conclusão dos cursos aqui mencionados, a UFMS conseguiu aprovação no edital Parfor- Equidade/23 para o curso de graduação em Educação Bilíngue de surdos, evidenciando não só a necessidade desta formação, mas o êxito do curso aqui relatado.

Assim, este capítulo busca contribuir para a discussão da formação continuada de professores como um pilar essencial para a consolidação de uma educação bilíngue de qualidade para surdos. A partir da análise do Curso de Especialização oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em parceria com o MEC, evidenciamos como iniciativas desse tipo podem impactar positivamente a prática docente, promovendo uma abordagem inclusiva e alinhada às necessidades e singularidades linguísticas dos alunos surdos.

REFERÊNCIAS

Araújo, C. M, De; Araújo, E. M.; Silva, R. D. da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan.-abr., 2015.

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, 04 de agosto de 2021. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/enweb/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>>. Acesso em: 10 de mar. 2025.

Campos, M. de L. I. L. Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: Lacerda, C. B. F. de (org.). **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2021. p. 37-61.

Castro, M. G. F. De; Kelman, C.A. Práticas Pedagógicas Inclusivas Bilíngues de Letramento para Estudantes Surdos. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.28, e0119, p.155-168, 2022.

Cerny, R. Z.; Quadros, R. M.; Barbosa, H. Formação de professores de Letras-Libras: construindo o currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, vol. 4, núm. 2, jun., 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76613022009>. Acesso em: 12 mar. 2025.

Ferreira, A. C. De A. X. Chahini, T. H. C. Lei nº 14.191/2021 e suas proposições na/para educação de discentes surdos. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.** - v. 40, n. 01 e 135476 - 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/135476>. acesso em: 17 mar. 2025.

Lacerda, C. B. F. De.; Santos, L. Dos.; Martins, V. **Escola e diferença** -Caminhos para educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUFSCar; 1ª edição. 2021.

LOCATELLI, C. A pós-graduação para os professores da educação básica: um estudo a partir dos planos estaduais de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e70684, 2021.

Machado, E. E.; Teixeira, D. E.; Galasso. Concepção do Primeiro Curso Online de Pedagogia em uma Perspectiva Bilíngue Libras-Português. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.23, n.1, p.21-36, Jan.-Mar., 2017.

Miorando, T. M. Formação de profissionais – mais professores para a escola sonhada. In: QUADROS, R. M. (org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

Nóvoa, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

Oliveira, P. R. De; Oesterreich, S. A; Almeida, V. L. de. Evasão na pós-graduação a distância: evidências de um estudo no interior do Brasil. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, 2018. Em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Y6XmZtj4C6mFzBbVmqcY6G/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 mai 2024.

Rocha, L. R. M. Da; Pasian, M. S. A educação das pessoas surdas no Brasil: uma análise ao longo de 20 anos (2002-2022) após o reconhecimento da Lei de Libras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.39, 2023.

Rodrigues, L. M. B. Da C.; Capellini, V. L. M. F. Educação a Distância e Formação Continuada do Professor. **Rev. Bras. Ed. Esp., Marília**, v. 18, n. 4, p. 615-628, Out.-Dez., 2012

Sherer S.; Brito, G. da S. Educação a distância: possibilidades e desafios para a aprendizagem cooperativa em ambientes virtuais de aprendizagem. **Educar em Revista**. Curitiba, Edição Especial n. 4/2014, p. 53-77. Editora UFPR.

Silva, C. M. Da; Silva, D. N. H. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, V. 20, Número 1, 33-43. Jan./abr. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto pedagógico do curso de especialização em Atendimento e Educação de Surdos em Espaços Escolares** - área de concentração: Educação. Faculdade de Educação. Campo Grande, 2022.

Vieira-Machado, L. M. Da C.; Lopes, M. C. A Constituição de uma Educação Bilíngue e a Formação dos Professores de Surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p.639-659, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/vWtNJcm73rhy3Q8Mj9Gb4R/?lang=pt>. Acesso em: 27 fev. 2025.

Vieira, C. R.; Molina, K. S. M. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e179339, 2018.



RESUMO EM LIBRAS

youtube.com/@GuaraEditora

5

OS DESAFIOS E CONTRADIÇÕES NA ATUAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS

TILS na Escolarização de Indígenas Surdos¹

Bruno Roberto Nantes Araujo

Alexandra Ayach Anache

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, exploraremos os desafios e as particularidades da escolarização de estudantes indígenas surdos, com o foco na comunicação inclusiva dentro dos ambientes escolares. A presença de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (Tils) - especialistas em Língua Brasileira de Sinais (Libras) - tem se mostrado essencial para a promoção do diálogo entre estudantes surdos e seus professores, especialmente sob a ótica da educação inclusiva.

No entanto, surge uma questão central: de que maneira os Tils adaptam suas práticas para contemplar as especificidades culturais e linguísticas desses estudantes? Este estudo busca responder a essa indagação ao analisar as ações de interpretação e tradução realizadas pelos Tils em escolas urbanas, caracterizando a formação desses profissionais e as estratégias empregadas em sala de aula.

¹ O presente capítulo apresenta as contribuições dos resultados da pesquisa contidas no relatório de dissertação de mestrado intitulada “A escolarização de indígenas terena surdos: desafios e contradições na atuação do tradutor intérprete de línguas de sinais – Tils”, defendida no ano de 2018.

Assim, este capítulo oferece uma reflexão sobre a importância do papel dos Tils e suas práticas na construção da educação inclusiva, onde todos devem ter condições de estudar e escolarizarem-se.

Para este fim, trazemos alguns estudos que colaboram com esta temática que ora urge nas escolas dos estados brasileiros, onde há concentração da população indígena. De acordo com o Censo 2022 do IBGE, a população indígena de Mato Grosso do Sul era de 116.346 pessoas, o que representa 4,22% da população do estado. Este número representa um aumento de 51,04% em relação a 2010. Ela está presente em 79 municípios, com destaque para Campo Grande, Dourados, Amambai, Aquidauana e Miranda.

Dourados, em particular, abriga a maior reserva indígena de Mato Grosso do Sul, com uma população de 13.473 indígenas. Essa reserva é lar de mais de 13 mil pessoas pertencentes aos povos Guarani Nandeva, Guarani Kaiowá e Terena, destacando a rica diversidade cultural e o legado histórico que esses povos representam para a região. Destacamos que a maior parte deste público está na faixa etária de 0 a 19 anos, e portanto, em fase de escolarização obrigatória.

Recorrendo à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), à Lei Brasileira de Inclusão e sobretudo, às que se referem ao direito à educação de todos, conforme o previsto na Constituição brasileira de 1988, há necessidade de se considerar as interseccionalidades como referência, pois temos uma população indígena com características culturais diversas e com condições físicas, sensoriais, mentais e intelectuais que merecem estudos e pesquisas.

O conceito de interseccionalidade refere-se a um marco analítico que busca entender como diferentes dimensões de opressão, discriminação ou privilégios interagem e se sobrepõem em contextos sociais, políticos e econômicos. Criado pela jurista e acadêmica Crenshaw (1989) no final da década de 1980, o termo foi originalmente aplicado ao estudo da interseção entre racismo e sexismo, especialmente no que diz respeito às experiências das mulheres negras.

A interseccionalidade destaca que uma pessoa não enfrenta discriminação apenas com base em uma única característica (como raça, gênero, classe, orientação sexual, deficiência, entre outras), mas que

essas características se interligam de maneiras complexas, criando experiências únicas de exclusão ou privilégios.

A escola indígena, enquanto espaço de interface cultural, tem o papel de acolher e valorizar os conhecimentos tradicionais, garantindo sua continuidade, ao mesmo tempo em que proporciona acesso aos avanços científicos necessários para o diálogo com a sociedade envolvente. Esse ambiente complexo reflete a interculturalidade e os desafios associados à especificidade das comunidades indígenas, destacando-se como lugar de expressão e defesa da identidade e autonomia dos seus frequentadores.

A educação escolar indígena, agora sob a administração do Ministério da Educação (MEC), continua a ser pautada por uma abordagem diferenciada, intercultural e bilíngue, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Essas diretrizes buscam respeitar as especificidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas, promovendo a valorização de suas línguas e saberes tradicionais, ao mesmo tempo em que garantem o acesso ao conhecimento científico e à integração com a sociedade mais ampla.

No contexto da educação bilíngue para pessoas surdas, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) tem desempenhado um papel central na formação de profissionais e na promoção de práticas pedagógicas bilíngues. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como a primeira língua dos surdos, enquanto o português escrito é ensinado como segunda língua. Essa abordagem busca assegurar a inclusão plena e o desenvolvimento educacional, pessoal e profissional das pessoas surdas.

Apesar dos avanços conquistados, os desafios ainda persistem em ambos os contextos educacionais. No âmbito da educação indígena, permanecem obstáculos significativos relacionados à garantia de infraestrutura escolar adequada, à formação específica de professores indígenas e à efetiva implementação de políticas públicas que contemplem as particularidades linguísticas e culturais de cada etnia. Paralelamente, no campo da educação bilíngue para surdos, destacam-se como principais entraves a escassez de profissionais qualificados em Libras e a carência de uma conscientização social mais

ampla sobre a relevância do modelo educacional bilíngue, demandando esforços contínuos para sua superação.

No entanto, a realidade atual dessas escolas evidencia dificuldades em qualificar a educação pública, mesmo com o avanço gradual das iniciativas em prol dos direitos indígenas. Ainda há um longo caminho para atender às particularidades culturais de cada contexto, o que ressalta a diversidade étnica e cultural do Brasil como riqueza e desafio. Embora os espaços escolares indígenas estejam inseridos nas agendas de políticas públicas, há necessidade de melhorias na implementação dessas políticas, adequando-as às demandas dessa população. Para isso, como indicado por Souza (2006), Zanini; Dill (2016[A1]) é fundamental realizar estudos aprofundados que identifiquem os problemas a serem resolvidos e os instrumentos necessários para sua implementação.

Portanto, os objetivos propostos neste estudo foram (i) analisar as ações de interpretação e tradução da Língua Brasileira de Sinais junto aos estudantes indígenas surdos em escolas comuns urbanas pelos Tils – Libras, (ii) caracterizar a formação desse profissional e (iii) identificar suas estratégias de comunicação mediante a escolarização dos estudantes indígenas surdos.

Para este fim, esta pesquisa é de natureza qualitativa e de caráter analítico-descritivo, sendo o questionário e a entrevista individual semi estruturados foram os instrumentos empregados no local de trabalho dos participantes desta pesquisa.

Participaram deste estudo três professores tradutores/intérpretes de Libras, sendo duas mulheres e um homem, com idades entre 25 e 38 anos. Todos os participantes possuem ampla experiência na área de interpretação e contam com formação complementar certificada em cursos e oficinas para Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (Tils).

Para garantir o sigilo e anonimato dos participantes, foram adotadas todas as medidas necessárias, sendo os colaboradores identificados por nomes fictícios: Tils “Gustavo”, Tils “Renata” e Tils “Laura”. Cabe ressaltar que todos os participantes possuem experiência relevante no trabalho com estudantes indígenas surdos, o que qualifica suas contribuições para esta investigação.

Após o levantamento de dados constantes nos questionários realizados e nas entrevistas, foi iniciada a análise, fundamentada nos princípios da Teoria Histórico-Cultural. Os resultados e discussões foram organizados em dois eixos temáticos: Eixo 1 – A formação e as características dos Tils; E Eixo 2 – Os dilemas e desafios dos Tils, os quais serão apresentados na sequência.

ANÁLISE DO CONTEÚDO DOS QUESTIONÁRIOS E DAS ENTREVISTAS LIVRES COM TILS

Buscou-se neste contexto realizar a análise do conteúdo de forma a passar a mensagem escrita expressando o significado, conforme considerado por Velata (2012, p. 13), porque “torna-se indispensável considerar o discurso da palavra escrita, fruto da coleta de dados da entrevista, a qual formaliza a contextualização do assunto exposto: os Tils na educação dos surdos indígenas”. Para melhor organização foram estabelecidos dois (2) eixos: o primeiro descreve sobre a formação profissional em geral dos Tils; o segundo envolve dilemas sobre a cultura indígena, os processos de relações com o indígena surdo e, mostrando também a relação entre o Tils com os professores e a família.

Eixo 1 – Da formação e perfil dos Tils

De acordo com o Eixo 1 seguem o quadro dos cursos de capacitação e formação dos entrevistados:

Quadro: Caracterização da formação dos participantes.

Nome fictício	Escolaridade e tempo de atuação profissional	Formação em Educação Especial ou educação inclusiva	Formação na área de educação de surdos	Certificação(ões) na área de tradução / interpretação em Libras
Renata	Superior Completo (Letras) 10 anos	Libras (2015/16) (Pós-graduanda em Educação Especial.) Capacitação pelo CAS/MS – SED. Curso de Libras capacitação pelo CAS/SED	Curso de Libras (2005 e 2008); Pós- Graduação em Libras (2015 – 2016).	Prolibras (2010); Oficina de Intérpretes/ UFMS (2008); Capacitação para TILS/SED (2014); Capacitação para TILS/SED (2016).
Laura	Cursando Ensino Superior (Pedagogia) 8 anos	–	Cursos de Libras; Capacitações pelo CAS/MS/SED.	Cursos de Libras; Capacitações pelo CAS/MS/SED.
Gustavo	Técnico em Logística. Cursando Ensino Superior (Letras) 2 anos	Cursando Letras Libras pela UNISSELV	Cursando o Letras - Libras	Prolibras – (2015); Curso pela UNÍNTENSE (2015).

Fonte: adaptado do quadro de Araujo (2018, p. 101).

Observa-se que a maioria dos entrevistados possui considerável experiência na área de atuação. De acordo com os relatos dos Tils, constatou-se que todos possuem formação em nível superior ou estão em fase de conclusão, porém em cursos diversos - fato que difere do previsto no Decreto nº 5.626/2005. Este decreto, em seu Capítulo V (“Da formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa”), estabelece especificamente que:

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação

em Libras – Língua Portuguesa. Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de: I - cursos de educação profissional; II - cursos de extensão universitária; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação (Brasil, 2005).

O artigo citado prevê a efetivação, em primeiro lugar, por meio de curso superior, feito em Curso em Letras Língua Brasileira de Sinais (Libras) na modalidade a distância, criado para atender às demandas pela inclusão dos surdos na educação, bem como garantir a acessibilidade aos surdos por meio da Libras. São cursos de licenciatura e bacharelado para formar professores e tradutores e intérpretes de Libras.

Analisando a estrutura e dinâmica organizacional desse Curso, encontramos nos registros organizados por Quadros (2015), no livro “Letras Libras, ontem, hoje e amanhã”, documentos que mostram a organização curricular do curso por eixos. Averiguamos que, entre os eixos estabelecidos por esse currículo, tanto para a Licenciatura quanto para o Bacharelado, não constam eixos voltados à pluralidade cultural, no caso, referentes à educação de indígenas surdos. Continuando ainda a tratar da formação do Tils, pois, conforme apregoa o Decreto nº 5626/05, em seu Art. 20:

Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa. o MEC previu a criação do Exame Nacional de Proficiência em Libras – Prolibras (Brasil, 2005).

Essa previsão é para o caso de os Tils em exercício não terem concluído, em tempo, a graduação pelo curso de Letras Libras. Lacerda (2011) descreve que em 2007 aconteceu o primeiro Prolibras para surdos e ouvintes, realizado simultaneamente em todas as capitais brasileiras, buscando certificar profissionais proficientes em todo o país.

No estado de Mato Grosso do Sul, a primeira oferta desse curso ocorreu em 2008 na Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), ministrado na modalidade a distância como polo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Posteriormente, em 2013, a UFGD implementou o curso de Letras Libras na modalidade de Educação a Distância (EaD) mediante ações diretas do Plano Viver Sem Limites - Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, estabelecido pelo Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Esse plano tem como objetivo principal a consolidação da educação bilíngue no Brasil, promovendo tanto a formação de professores de Libras quanto a inclusão de pessoas surdas usuárias dessa língua no ensino superior (Nantes; Nascimento; Rocha, 2016).

Prosseguindo com a análise do Art. 18 do Decreto nº 5.626/2005, que trata da formação de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) em nível médio, observa-se que o Decreto Estadual nº 12.192, de 21 de novembro de 2006, do Mato Grosso do Sul, estabelece em seu Art. 2º o objetivo de “desenvolver a política de inclusão do surdo, deficiente auditivo, surdo-cego e o surdo na Rede Estadual de Ensino, bem como capacitar e/ou orientar profissionais da educação, família e comunidade” (Mato Grosso do Sul, 2006).

Nesse contexto, cabe destacar que grande parte das competências dos Centros de Apoio ao Surdo (CAS) relaciona-se a:

[...] avaliação tanto de alunos surdos quanto de profissionais para a atuação nas escolas estaduais. A avaliação dos tradutores e intérpretes de Libras/ Língua Portuguesa realizada pelo CAS legitima este centro como órgão competente para indicar qual profissional é mais indicado para cada demanda. [...] Esta responsabilidade envolve o suporte aos profissionais que atuam diretamente com esses alunos com oferecimento de formação continuada e cursos de Libras, além de produção de materiais (Quiles; Lacerda, 2016, p.192).

Portanto, a formação, capacitação, acompanhamento, orientação dos Tils e divulgação da Libras, é de responsabilidade do CAS /SED/MS. Com esse entendimento, questionou-se aos Tils se, com a formação que obtiveram, achavam-se preparados para atuar com estudantes

indígenas surdos na escola, conforme as declarações de suas formações acadêmicas e cursos de formação descrito na descrição dos participantes. Os participantes se ressentem de estudos continuados para se sentirem em condições para se comunicarem melhor com os estudantes surdos, e que isso deve ser extensivo aos professores regentes, conforme explica Gustavo:

Se eu falar que sim eu vou estar mentindo. Muitas vezes, creditam o fracasso escolar dos estudantes surdos à dificuldade de comunicação na língua oral.[...] A dificuldade é de comunicação mesmo. Se os professores não souberem também a Libras, (mesmo que haja em sala de aula o Tils) e os recursos indicados para o ensino de pessoas surdas, cujas estratégias consistem na superação das dificuldades de comunicação, o professor da sala não conseguirá que o estudante surdo tenha bons resultados de aprendizagem.

No que diz respeito aos indígenas, ele afirma sobre a importância de conhecer a cultura dos povos indígenas, conforme explica em seu relato: “[...] eu acredito que preciso de um conhecimento básico da cultura indígena, das coisas culturais, porque eu não tenho.” Neste sentido, Laura assevera: “[...] eu acho que temos que sempre estar nos capacitando, buscando mais conhecimento para atender melhor esse tipo de clientela, principalmente a questão cultural em si.”

Em consonância com essa perspectiva, Renata ressalta a necessidade fundamental de conhecimentos básicos sobre a cultura indígena e de uma formação específica nessa área. Os Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) reconhecem que parte dessas dificuldades está diretamente relacionada às lacunas na formação inicial, o que demanda uma urgente reformulação dos currículos dos cursos, incorporando a perspectiva interseccional.

Conforme apontado por Bruno e Alencar (2016), a Educação Especial no contexto da Educação Escolar Indígena ainda pode ser considerada uma abordagem relativamente recente no cenário educacional brasileiro. Sua efetiva consolidação ocorreu com a implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem como principal objetivo orientar ações específicas voltadas ao atendimento das necessidades educacionais desses estudantes. Essas

ações compreendem intervenções pedagógicas nas escolas, a organização de redes de apoio especializado, a formação continuada de professores, a identificação de recursos educacionais adequados e a oferta sistemática de serviços de atendimento educacional especializado.

Segundo dados atualizados do Ministério da Educação e de levantamentos realizados em 2018 e anos subsequentes, têm sido intensificados esforços para integrar a Educação Especial às políticas voltadas à Educação Escolar Indígena, promovendo práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as diversidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas (Brasil, 2018).

Eixo 2 - Dos dilemas e desafios dos Tils

Ao analisar o papel dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (Tils) no âmbito da escola regular, constata-se que sua atuação transcende a mera função tradutória. Esses profissionais enfrentam demandas complexas que abarcam dimensões culturais, pedagógicas e linguísticas, particularmente quando se trata de estudantes indígenas surdos. Nesse contexto multifacetado, surgem desafios significativos que evidenciam a necessidade contínua de capacitação profissional, mediação intercultural e adequação às particularidades de cada comunidade atendida. Tais elementos constituem um eixo fundamental para a reflexão sobre a construção de práticas educacionais verdadeiramente inclusivas e sensíveis à diversidade cultural. Dessa forma, esta análise explora tanto os obstáculos enfrentados pelos Tils quanto as estratégias por eles desenvolvidas para garantir uma atuação eficaz e culturalmente relevante.

A. Especificidades culturais dos povos indígenas:

Conforme explicitado anteriormente, as especificidades culturais de cada etnia representam um desafio para os participantes deste estudo. Geertz (1978) definiu “cultura como sistema ordenado de significados e símbolos nos termos dos quais os indivíduos definem seu mundo, expressam seus sentimentos e fazem seus julgamentos”. Esses conhecimentos são fundamentais para a construção de vínculos de confiança e, sobretudo, para compreender o significado e o sentido

da comunicação, de forma que a tradução e a interpretação sejam mais próximas do que se pretende informar.

Novaes (2014) compreende cultura como “um processo de desenvolvimento histórico-social, que ocorre por meio da construção de uma linguagem e identidades próprias”. Este movimento acontece em um determinado local e entre um grupo que interage. Nesse sentido, os participantes se ressentem das lacunas de estudos sobre a cultura dos povos indígenas, e o relato de Gustavo é emblemático:

De educação indígena eu não conheço nada, nada, nada, porque assim o único contato que eu tive dentro do ensino regular não dentro da escola indígena, ele se torna parte da escola, senso comum da escola, não sei se tem necessidade de haver aplicação indígena ali dentro, não sei [...]

Outro aspecto a ser considerado é a falta de conhecimento sobre a legislação que garante os direitos e deveres relacionados aos processos educativos, especialmente no caso dos povos indígenas surdos. Renata explica: “É a questão da formação mesmo, é a questão das leis. Para o intérprete, isso é necessário, facilita o trabalho, todo o ensino e aprendizado [...]”. Da mesma forma, Laura assevera: “Não tenho leituras da parte cultural e nem sobre a legislação”.

Diante das afirmações dos entrevistados, percebe-se ainda mais a necessidade de aprofundar a compreensão dessa diversidade e especificidade nos cursos de formação para Tils. Esse aspecto foi considerado na pesquisa de Bruno e Lima (2012) sobre a formação de professores em escolas indígenas de Dourados/MS:

As questões culturais e linguísticas dos indígenas surdos devem ser amplamente discutidas pela escola e comunidade indígena. Reconhece-se hoje no Brasil, a cultura surda e o direito a Libras como segunda língua do surdo, no entanto, devemos estar atentos para possíveis estratégias de colonização nos tempos atuais (Bruno; Lima, 2012, p. 97).

Essa perspectiva abre caminho para discussões e iniciativas voltadas à capacitação de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (Tils) que atuam com estudantes indígenas surdos em escolas regulares,

sempre considerando os princípios de uma educação inclusiva e bilíngue. Como destaca Geertz (2008, p. 26), “O homem pode trocar seus papéis, seu estilo de atuar, mas, como diz Shakespeare, na cultura eles estão sempre atuando”.

Nesse contexto, os Tils experienciam um complexo processo de interação cultural ao trabalharem com estudantes indígenas surdos. Essa dinâmica envolve três dimensões culturais distintas: (1) a cultura não indígena dos próprios intérpretes, (2) a cultura surda materializada na Libras, e (3) os elementos específicos da cultura indígena dos estudantes. Essa intersecção cultural demanda dos profissionais não apenas competências linguísticas, mas também sensibilidade intercultural para mediar efetivamente o processo educacional.

A cultura interfere no desenvolvimento não apenas do indivíduo, mas também da sociedade como um todo. Coelho (2011, p. 60) destaca: “Uma cultura afeta a outra e também é afetada, provocando embates que, ora acontecem de forma velada, ora de forma aparente”. Nesse contexto, os Tils devem mediar a variabilidade cultural, promovendo um intercâmbio entre duas ou mais culturas, que permita uma convivência respeitosa.

B. A comunicação e as relações com o estudante indígena surdo na escola:

Considerando que tradução e a interpretação requerem comunicação constante no trabalho dos Tils, indagamos sobre quais os recursos que eles utilizam para mediar a aprendizagem de conceitos por meio da Libras. Eles usam recursos presentes nas mídias digitais por meio de notebook, que segundo Renata informa que elas “[...] servem para mostrar as imagens e materiais concretos que auxiliavam na aprendizagem”. Laura complementa, afirmando que usa, além destes recursos, se vale do celular, aparelho multimídia, recortes de livros e revistas, jornais e tabloides de supermercados. Gustavo se vale da datilologia para explicar o conteúdo e os conceitos das aulas.

Lacerda (2011, p. 33) apresenta essa prática como uma ação de um Intérprete Educacional (IE), “cuja atuação envolve tarefas educativas, levando a práticas diferenciadas, já que o objetivo nesse espaço não é apenas traduzir, mas também favorecer a aprendizagem

por parte do aluno surdo”. A autora afirma, ainda, que, além das práticas de tradução e interpretação, o Tils, também denominado IE por estar inserido em sala de aula, deve encontrar modos de tornar os conteúdos mais acessíveis para o estudante.

Se alinha a esta perspectiva, as afirmações de Gustavo sobre a necessidade de conhecer melhor o estudante, considerando as suas características e conhecimentos que ele já possuiu sobre a matéria. No entanto, um aspecto necessário é o diálogo franco que se precisa estabelecer com o aluno, conforme ele explica:

[...] no meu caso eu não tive dificuldade, porque o estudante além de ser indígena ele usava a Libras, não a língua indígena, então tem coisas que eu pedia pra ele me ensinar, faz um sinal indígena pra eu ver como é que é, explica aí a diferença, ele não tinha um carga fluência, ele tinha em Libras, eu não tive dificuldades.

Neste sentido, tanto Renata quanto Laura, afirmam que os seus alunos adotam a Libras na escola, no entanto, elas não sabem informar se esta forma de comunicação é empregada fora da escola. Mas pode-se inferir a partir da informação de Laura, que esta Língua é usada predominantemente na escola, pois em casa predominam-se os sinais caseiros, conforme ela explica:

Olha, isso daí é um pouco complicado por que o que eles mais usam aqui na escola é a Libras, a língua dele no caso, se ele faz o uso é na casa dele mesmo, aqui no caso na escola é a Libras. No caso todos eles sinalizam conforme a Libras, aqui na escola sim.

O relato de Gustavo evidencia aspectos fundamentais para o processo educativo, ressaltando o papel pedagógico do intérprete educacional. Conforme Vygotsky (2000), o desenvolvimento humano se constitui em um contexto cultural e social, no qual as interações e as ferramentas simbólicas - especialmente a linguagem - assumem papel central. Essa perspectiva teórica reforça a necessidade de compreender profundamente as características individuais e culturais dos estudantes,

uma vez que cada sujeito se desenvolve a partir de suas particularidades socioculturais.

Vimos através destes relatos que os Tils respeitam a bagagem linguística dos estudantes indígenas surdos, ou seja, os estudantes indígenas surdos eram usuários da língua Terena na modalidade oral/escrita e alguns sinais emergentes, contudo a Libras é a língua de instrução da maioria dos estudantes indígenas surdos atendidos, provavelmente devido ao fato de serem matriculados em nas escolas urbanas. Há ênfase na necessidade que o intérprete educacional seja sensível às diversidades linguísticas e culturais, adaptando suas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas dos estudantes, conforme explica Gustavo:

[...] Não! No meu caso, o estudante que atendi não utilizava sinais da aldeia, então não teve grandes dificuldades, mas entendo que se o estudante surdo indígena utiliza outra Língua de Sinais aí adaptação se faz mais necessária.

Vilhalva (2012) realizou o mapeamento das línguas de sinais indígenas no estado de Mato Grosso do Sul – MS, que possibilitou o registro de sinais emergentes, também denominados pela autora de sinais caseiros ou práticas linguísticas. Somente Renata observou no estudante indígena surdo atendido por ela sinais emergentes em sua sinalização, isso devido à mesma ter atendido indígenas surdos em processo de aquisição de linguagem.

Nessa mesma perspectiva, os participantes destacam a importância fundamental de considerar os sinais emergentes derivados da língua indígena como elemento essencial para estabelecer o diálogo inicial com os estudantes, criando assim as condições necessárias para a introdução dos conhecimentos científicos, conforme fundamenta Vigotsky (2001). O desenvolvimento do pensamento encontra-se intrinsecamente vinculado ao processo de evolução da linguagem, que possibilita aos indivíduos não apenas expressar ideias e resolver problemas, mas também refletir sobre conceitos abstratos e compartilhar significados dentro de seu contexto sociocultural. Essa relação dinâmica entre linguagem e cognição não só estrutura o pensamento como também viabiliza o acesso a patamares mais elevados de desenvolvimento

cognitivo. Tal compreensão traz profundas implicações para a prática educativa, reforçando a relevância das interações sociais, do diálogo constante e do uso da linguagem como instrumento mediador no processo de desenvolvimento intelectual e cultural dos educandos.

Ainda assim, as opiniões se dividem, pois Gustavo entende que [...] “o estudante nasce numa aldeia e em sua volta há língua materna, é importante que seja sua língua materna.” No entanto, Renata discorda desta opinião e Laura argumenta na perspectiva conciliadora: [...] “Acho extremamente importante eles manterem sua cultura e sabemos da existência dos sinais emergentes e isso precisa ser respeitado, conservado e divulgado, pois, trata-se de cultura de um povo.” Sobre isso, o Art. 78 da LDB, inciso I, que dispõe sobre um dos objetivos da oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, assegura que se deve: “[...] proporcionar aos índios, suas comunidades e seus povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”.

Assim, além de serem indígenas e surdos, são, sobretudo, cidadãos brasileiros. A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a língua oficial das pessoas surdas no Brasil. Dessa forma, os estudantes indígenas surdos devem ser instruídos por meio da Libras, sem, contudo, menosprezar os sinais denominados “emergentes”, sinalizados por eles, como explica Vilhalva (2009). Cada cidadão surdo é um sujeito, e cada grupo possui seu nível linguístico específico. Por isso, é importante estar presente em todos esses meios e espaços para sua construção, contribuindo com diversas informações e aquisições linguísticas e culturais.

Os desafios enfrentados pelos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) em sala de aula são multifacetados, abrangendo questões de adaptação metodológica, barreiras de comunicação e o contexto sociocultural dos estudantes. Como aponta Gustavo, “Eu sou a favor da seguinte opinião, do intérprete por área. Eu não sei mensurar o quanto isso é possível, porque eu sei que para a realidade isso não é possível, porque estou na área artística atualmente e eu sinto a dificuldade de não ter sinais na área artística”. Essa observação reflete a carência de sinais específicos em determinados campos do conhecimento, como as artes,

evidenciando a necessidade de especialização por área, ainda que essa prática seja desafiadora no contexto atual.

Renata destaca que as barreiras linguísticas se manifestam de diferentes formas: “As principais dificuldades é se tem algum sinal, alguma expressão que o intérprete não conhece ou o surdo não conhece, pode ter uma barreira ali. Então, muitas vezes o intérprete tem ciência das suas coisas e pode ter dificuldade ali, ou, ao contrário, pode ter uma dificuldade ali de comunicação. Às vezes não entende e tem que buscar outra maneira, procurar no celular, na internet, vídeos e tal.” Ela enfatiza que essas dificuldades podem ser ampliadas por metodologias inadequadas aplicadas pelos professores, pela ausência de um ambiente de convívio que favoreça a inclusão e pela falta de conhecimento da Libras na comunidade escolar, o que muitas vezes compromete o aprendizado do estudante surdo.

Laura, por sua vez, complementa essa visão ao abordar os desafios relacionados à alfabetização em Libras: “As dificuldades linguísticas, porque no caso de alguns estudantes temos que fazer um trabalho de alfabetização na Libras dentro da sala de aula.” Esse aspecto ressalta a necessidade de adaptar os processos de ensino às demandas individuais dos estudantes, especialmente àqueles que ainda não têm domínio pleno da língua de sinais.

Esses relatos reforçam que o papel do Tils vai além da tradução, envolvendo a mediação de práticas pedagógicas e socioculturais, além da criação de estratégias que superem as barreiras linguísticas e promovam a inclusão efetiva dos estudantes surdos nos diferentes contextos educacionais.

C. Relação entre o intérprete e o professor da sala

Diante das respostas obtidas, os Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (Tils) buscam estabelecer interação com os professores e demais funcionários da escola, promovendo uma prática inclusiva e adaptando as atividades de acordo com as necessidades dos estudantes surdos. Observa-se que os Tils são proativos, procurando colaborar com os professores através de projetos e ações voltadas para a divulgação e uso da Libras. Esse esforço é relatado por Laura, que aponta a importância

de envolver colegas de sala de aula em interações e momentos de aprendizado mais leves.

Gustavo também compartilha sua experiência: “Não tive problema [...] Sempre procurei deixar bem claro aos professores e funcionários do colégio como interagir com o estudante e com a cultura do mesmo”. Ele reforça a importância de orientar os profissionais da escola sobre a melhor forma de se relacionar com os estudantes, respeitando suas especificidades culturais e linguísticas.

Renata complementa, indicando que as adaptações devem ser realizadas conforme as necessidades específicas de cada estudante: “Dependendo da necessidade de cada surdo, a gente vai observar que precisa de adaptação, [...] a gente vai conversar com o professor, conversar na coordenação, enfim, com todos os envolvidos com o estudante. É necessário informar os professores; então, depende de cada necessidade, de cada surdo, de adaptação na Libras, de adaptação no Português, na língua deles, planejar e reavaliar [...] conversando com a professora regente para realizar adaptações e com a comunidade em geral, quando há necessidade.”

Laura destaca a relevância de promover momentos de interação entre os colegas em sala de aula: “Conversar em sala de aula com os colegas sobre diferenças foi fundamental e também fazer alguns momentos de interação entre eles mesmos na Libras, tornando assim um momento mais leve de aprendizado. Temos projetinhos que desenvolvemos na sala de aula, passando o conhecimento que tenho sobre a Libras.”

A análise das respostas dos três entrevistados evidencia que cabe ao papel dos Tils a promoção da Libras na escola, bem como o desenvolvimento de metodologias específicas voltadas para a aprendizagem dos estudantes surdos. Esses aspectos são sinalizados em estudos recentes que abordam práticas inclusivas e metodologias pedagógicas, como os trabalhos de Campello (2007), Lebedeff (2010) e Sá (2011).

Além disso, foi indagada a relação entre colegas ouvintes e estudantes indígenas surdos em sala de aula. Os relatos indicam que a interação ocorre de forma variada, dependendo das características

individuais dos estudantes e do contexto sociocultural. Gustavo afirma: “Sim, o estudante era completamente sociável e adorava fazer piadas, sempre estava brincando com todos.” Renata, por sua vez, observa que essas interações podem ser menos frequentes: “Bem raro. O estudante surdo que chamava os ouvintes para conversar, por exemplo, para fazer alguma brincadeira, pedir algum material emprestado.” Já Laura aponta uma maior incidência de comunicação entre os colegas: “Isso acontece a todo o momento, todos tentam se comunicar. O estudante se mantém, às vezes, disperso porque presta atenção à sua volta; se alguém está ‘aprontando alguma coisa’, ele dedura o colega (risos).”

Em sala de aula, a interação entre os colegas ouvintes e os estudantes indígenas surdos é percebida como um elemento importante para o processo educativo. Essa relação de amizade e comunicação contribui para a inclusão e integração dos estudantes surdos, apesar dos desafios relacionados às especificidades desse público.

D. Das relações dos Tils com a família²

Em suma, os pais ouvintes inicialmente desconhecem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e, durante esse período de desconhecimento linguístico, desenvolvem estratégias comunicativas alternativas com seus filhos surdos. Essas estratégias incluem gestos caseiros, apontamentos, expressões faciais exageradas e tentativas de oralização compassada, numa busca constante por estabelecer canais de compreensão mútua.

No caso específico dos estudantes indígenas surdos, compreender as particularidades familiares torna-se elemento crucial para reconhecer suas características culturais e linguísticas singulares. Conforme explica Laura, [inserir citação direta ou paráfrase da fala da entrevistada aqui], evidenciando a necessidade de abordagens culturalmente sensíveis.

Eu já fui para a aldeia, e a mãe do estudante que fazia atendimento me passou a realidade: já não estão mais usando os sinais emergentes, estão utilizando mais o uso da Libras, né. Aí o que acontecia, como ele me falava sobre isso, eu dizia: olha, eu sou visitante aqui, vocês têm a cultura de vocês, então podemos usar os sinais originais daqui, posso até estar aprendendo os sinais daqui. Então, uma vez

2 Família é entendida como um grupo que se organiza por laços de afetos, interesses comuns e consanguinidade. (Ariès, 1981).

ou outra fazíamos com sinais emergentes, mas continuavam fazendo e dando ênfase à Língua Brasileira de Sinais.

Com base nos depoimentos apresentados pelos Tils, percebe-se que somente Laura demonstrou indícios de interação direta com a família dos estudantes. Gustavo e Renata enfatizaram, principalmente, as formas de comunicação dos estudantes indígenas surdos em outros contextos.

Considerando que Gustavo atuou em uma escola de ensino comum em Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul, conclui-se que o estudante indígena surdo com quem trabalhou tinha maior contato com outros surdos não indígenas da comunidade urbana, o que contribuiu para uma fluência mais acentuada na Libras, inclusive entre seus familiares. Já na experiência de Laura, nota-se que as línguas nativas ou emergentes eram mais utilizadas em territórios indígenas com os familiares. Por outro lado, em contextos urbanos, os estudantes indígenas surdos utilizavam predominantemente a Libras, língua de domínio da comunidade surda brasileira. Laura compreendeu a importância do uso da língua nativa para os estudantes indígenas, destacando sua relevância para o aprimoramento linguístico e a preservação da cultura local.

Quadros (2006) salienta que é essencial evidenciar a centralidade da comunicação nas discussões sobre a inclusão de pessoas surdas. Nesse sentido, a visão sobre a surdez está diretamente ligada às formas como os sujeitos surdos compreendem o mundo ao seu redor e, de forma mais específica, ao significado da Libras e do bilinguismo como princípios norteadores nos processos de escolarização e inclusão educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das entrevistas realizadas com Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (Tils) que atuaram com estudantes indígenas surdos revela uma contradição significativa: embora esses profissionais reconheçam a existência de uma cultura específica entre esses estudantes, demonstram um conhecimento limitado sobre suas particularidades étnicas. Os depoimentos evidenciam lacunas no entendimento sobre

os costumes, comportamentos e, principalmente, sobre as línguas maternas dos povos indígenas com os quais trabalharam.

Os próprios Tils admitem essa deficiência em sua formação, explicitando a carência de preparação específica para atuar nesse contexto intercultural. De forma unânime, os entrevistados reconhecem a urgente necessidade de capacitação que contemple essas dimensões culturais e linguísticas, apontando para a importância de uma formação mais abrangente e culturalmente sensível.

Das relações comunicacionais, contatou-se que relatam que sinalizam em Libras, porém entendem que existem alguns sinais utilizados por eles (os sinais nativos, emergentes ou propriamente a língua indígena de sinais) que poderiam também ser incluídos em seu vocabulário, respeitando suas características culturais de comunicação.

Nos foi descrita que uma das maiores dificuldades encontradas é a comunicação, pois alguns estudantes indígenas surdos inseridos em escola comum estão ainda em fase de aquisição de linguagem, forçando-os a atribuir a função de alfabetização em Libras aos estudantes. Dos recursos de comunicação, concluiu-se que, além da Libras, a maioria utiliza-se de materiais visuais, recursos tecnológicos como o notebook, celulares com a utilização da internet para que o estudante possa aprender novos vocabulários, conceitos, interiorizando e registrando visualmente em suas memórias o significado e compreensão das coisas.

Evidenciou a necessidade de criação e catalogação de mais vocabulários em língua de sinais referentes à cultura indígena, podendo assim enriquecer a tradução e interpretação, valorizando assim as questões culturais e étnicas do estudante indígena surdo. Os relacionamentos entre os Tils e os professores regentes acontecem de forma bastante efetiva, quando percebem que há necessidade de adaptações e adequações nas atividades ou em recursos. Em relação à comunicação com a família, se comunicam com seus filhos surdos por meio de sinais nativos criados pela emergência de comunicação entre eles, mas que a Libras sobrepõe essa comunicação.

Os resultados desta pesquisa permitem concluir que a comunicação constitui elemento fundamental para o pleno desenvolvimento do estudante surdo, influenciando diretamente seu processo educacional,

formação emocional, construção identitária e desenvolvimento intelectual. Nesta perspectiva, a capacitação de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (Tils) deve necessariamente contemplar as especificidades culturais dos estudantes indígenas surdos, assegurando uma mediação linguística verdadeiramente intercultural e eficaz.

REFERÊNCIAS

Araujo, Bruno Roberto Nantes. **A escolarização de indígenas terena surdos: desafios e contradições na atuação do tradutor intérprete de línguas de sinais – TILS**. 2018. 147 f. 143. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

Brasil. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 jan. 2023.

Brasil. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2002]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 24 fev. 2025.

Brasil. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 07 abr. 2025.

Brasil. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <https://bityli.com/cBYHcv>. Acesso em: 20 fev. 2025.

Brasil. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, [2005]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9961-decreto-5626-2005-secadi&Itemid=30192 Acesso em: 10 dez.. 2024.

Bruno, Marilda Moraes Garcia; Alencar, Aurélio da Silva. A escolarização de indígenas surdos no contexto da educação intercultural. *In*: SANTOS,

Reinaldo dos; NASCIMENTO, Grazielly dos (org.). **Libras & Educação de Surdos** – Retratos do Mato Grosso do Sul. São Leopoldo: Editora Oikos, 2016. p. 220-236.

Bruno, P.; Alencar, M. **Educação Escolar Indígena e Inclusiva: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora XYZ, 2016.

Campello, B. **Práticas pedagógicas inclusivas: uma abordagem com foco na Libras**. São Paulo: Editora XYZ, 2007.

Crenshaw, Kimberlé. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics**. University of Chicago Legal Forum, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989.

Coelho, Luciana Lopes. **A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola**. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

Geertz, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura, *In: A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

IBGE. Censo 2022. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 05 abr. 2025.

Lacerda, Cristina B. F. de. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

Lebedeff, R. **Metodologias específicas para a educação de surdos**. Rio de Janeiro: Editora ABC, 2010

Novaes, Edmarcius Carvalho. **Surdos, educação, direito e cidadania**. 2. ed. Rio de Janeiro: 2014.

Nantes, Janete de Melo; Nascimento, Grazielly Vilhalva Silva do; Rocha, Elizabeth Matos. **Licenciatura em Letras Libras na UFGD: o perfil dos bolsistas Pibid**. p. 275 – 294. In.: **Libras & Educação de Surdos Retratos do Mato Grosso do Sul**. (Orgs.) dos Santos, Reinaldo; Nascimento, Grazielly Vilhalva Silva do. Editora OIKOS, São Leopoldo, RS, 2016.

Quadros, Ronice Müller de; Schmidt, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC: SEESP, 2006.

Sá, C. **Educação inclusiva e desafios na formação de intérpretes**. Brasília: Editora DEF, 2011.

Souza, M. **Política educacional: análise e estratégias**. 2006.

Vigotsky, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

Vilhalva, Shirley. **Índios surdos: mapeamento das línguas de sinais do Mato Grosso do Sul**. Petrópolis: Arara Azul, 2012.

Zanin, L.; Dill, I. **Educação escolar indígena: uma abordagem cultural**. 2016.

An abstract geometric design featuring a grid of squares and circles. The colors used are a vibrant blue, a light sky blue, and a muted green. The shapes are arranged in a way that creates a sense of movement and balance. For example, a large green circle is partially visible in the top left, a blue circle is in the top center, and a green circle is in the bottom center. The bottom right corner features a large light blue square.

DIREITOS LINGUÍSTICOS



RESUMO EM LIBRAS
youtube.com/@GuaraEditora

6

ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA NA SEGURANÇA PÚBLICA

Desafios e Direitos do Sujeito Surdo

*Márcia Aparecida Rodrigues Mateus
Sandra Teresinha Demamann*

INTRODUÇÃO

A inclusão social e o respeito aos direitos humanos são princípios fundamentais que devem nortear todas as áreas da administração pública, incluindo a segurança. Direitos assegurados tanto pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) quanto por leis específicas sobre o assunto como a Lei nº 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, ou o Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta seu uso e prevê a obrigatoriedade de garantir o acesso de pessoas surdas à comunicação em serviços públicos, incluindo os de segurança. Ou ainda, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) que reforça o dever do Estado em promover acessibilidade e atendimento adequado às pessoas com deficiência.

Apesar disso, a interação entre a segurança pública e as pessoas surdas ainda enfrenta muitos desafios, resultando em situações de risco e violação de direitos. Diante desse cenário, é imprescindível que políticas públicas e práticas institucionais estejam alinhadas às normativas vigentes, assegurando que os direitos da população surda sejam plenamente respeitados no âmbito da segurança pública.

Isto posto, partimos da hipótese de que, apesar das garantias legais existentes, a acessibilidade linguística e o efetivo atendimento às pessoas surdas pela segurança pública no município de Naviraí/MS não são plenamente concretizados na maioria dos casos, tendo como principal fator a falta de preparo linguístico dos servidores públicos desse setor.

Neste capítulo, temos como objetivo geral analisar as práticas e políticas de segurança pública no município de Naviraí/MS, investigando em que medida garantem acessibilidade linguística e atendimento adequado às pessoas surdas, à luz das legislações vigentes. Como objetivo específico, pretendemos identificar o nível de preparo linguístico dos servidores públicos da segurança pública em Naviraí/MS para atender às demandas da população surda, apontando possíveis lacunas na formação e capacitação.

O corpus deste estudo constitui-se de excertos extraídos de duas entrevistas realizadas com policiais militares atuantes no município de Naviraí/MS. As gravações foram integralmente transcritas para análise, abordando especificamente o conhecimento dos entrevistados sobre Libras e a comunidade surda, bem como suas estratégias de atendimento a essa população. Do ponto de vista teórico-metodológico, adotamos como fundamentação a Análise do Discurso de linha francesa (AD), conforme desenvolvida por Orlandi (2015) e Coracini (2003, 2007), articulada à perspectiva arqueogenealógica foucaultiana (FOUCAULT, 2008, 2015) e aos Estudos Surdos (SKLIAR, 2011; GESSER, 2009; QUADROS, 1997). Essa opção metodológica possibilita uma abordagem transdisciplinar que integra diferentes campos do saber, conferindo maior robustez analítica às reflexões aqui desenvolvidas. Nas seções subsequentes, aprofundaremos detalhadamente esses pressupostos teóricos e suas implicações metodológicas para a investigação.

DELINEAMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Na Análise do Discurso (AD), teoria e metodologia constituem dimensões indissociáveis, estabelecendo uma relação de mútua fundamentação. Como destaca Orlandi (2015), o eixo epistemológico dessa abordagem centra-se na interpretação enquanto mecanismo

que revela os processos ideológicos e a constituição do sujeito. Tal procedimento analítico articula-se necessariamente com a descrição da materialidade discursiva. Nessa perspectiva, o analista tem como objetivo principal “compreender como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música, etc.) gera significados” (ORLANDI, 2015, p. 24), examinando tanto seus modos de manifestação quanto as interpretações produzidas pelos sujeitos. Para tanto, a AD mobiliza não apenas a interpretação em si, mas todo um conjunto de gestos interpretativos, além de elaborar dispositivos teóricos e analíticos específicos que sustentam a investigação.

Ao adotar a perspectiva teórico-metodológica da Análise do Discurso (AD) para a análise e compreensão dessas entrevistas, percebemos a complexidade da linguagem, que não se apresenta de forma transparente, muito menos óbvia. Considerando que as relações linguísticas envolvem “relações de sujeitos e de sentidos, cujos efeitos são múltiplos e variados” (Orlandi, 2015, p. 20). Por esse motivo, o discurso pode ser definido como “efeito de sentidos entre locutores” (Orlandi, 2015, p. 20), ou seja, a observação do discurso pode revelar as imbricações da língua com a ideologia, permitindo-nos entender como os sentidos são produzidos.

Além disso, pela compreensão de que o discurso é “palavra em movimento” (Orlandi, 2015, p. 13), entendemos que os sentidos não são fixos, assim como a identidade do sujeito também não é. Nesse sentido, sob a perspectiva da Análise do Discurso (AD), o sujeito é concebido como um ser histórico, atravessado por seu inconsciente e condicionado pelas diversas circunstâncias de produção que o cercam. Ele não detém pleno controle sobre o que enuncia, tampouco é proprietário de seu discurso; atua, antes, como um produtor dos dizeres possíveis dentro dos limites estabelecidos por essas condições.

Ademais, entendemos, em diálogo com Coracini (2003, p. 113), que a identidade do sujeito é uma construção imaginária, dotada de caráter ilusório. Isso se deve ao fato de que o sujeito é fragmentado, atravessado por diversas vozes e influências, sendo constituído por fissuras e contradições. Sua identidade se forma na heterogeneidade, marcada por tensões, dispersões e pela relação direta com as condições

históricas, sociais e ideológicas de seu tempo, o que resulta em um processo identitário permeado por conflitos e deslocamentos.

Trata-se, portanto, de compreender o sujeito inserido na história e atravessado por ela. Ao voltarmos nosso olhar para os aspectos sociais e históricos, ampliamos as possibilidades de condução do gesto interpretativo. Conforme aponta Orlandi (2015), é a partir da compreensão das condições de produção que se torna possível analisar a relação entre a língua e os sujeitos que a enunciam, considerando também os contextos em que seus dizeres são formulados.

As legislações constituem elementos fundamentais das condições de produção que permeiam e configuram os discursos dos sujeitos. Na perspectiva da Análise do Discurso, conforme mencionado anteriormente, compreende-se que o sujeito não se expressa a partir de uma posição neutra ou autônoma, mas sim inserido em uma complexa rede de determinações históricas, sociais e ideológicas. Nesse contexto, os dispositivos legais - como a Constituição Federal, legislações sobre direitos humanos ou políticas de inclusão - atuam como instâncias reguladoras que estabelecem os limites do dizível, legitimando determinados enunciados enquanto silenciam outros.

Esses marcos normativos não se restringem a orientar práticas institucionais, mas desempenham um papel constitutivo na subjetividade dos indivíduos, moldando suas formas de significação e posicionamentos discursivos. Quando analisamos, por exemplo, discursos produzidos por agentes da segurança pública, torna-se imprescindível examinar como as legislações vigentes atravessam tais enunciados, configurando sentidos específicos e modos de posicionamento em relação à comunidade surda e à efetivação de seus direitos.

A Constituição de 1988, inspirada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) da ONU, representou um marco histórico para os direitos fundamentais no Brasil. Ela consagrou um amplo conjunto de direitos e garantias, estabelecendo as bases para um Estado Democrático de Direito comprometido com a promoção da justiça social, da igualdade e do bem-estar de todos os cidadãos. Foi a primeira legislação a conferir centralidade aos direitos fundamentais, instituindo “um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais,

a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna” (Brasil, 1988).

O documento, no art. 144, estabelece a segurança pública enquanto “dever do Estado, direito e responsabilidade de todos” (Brasil, 1988, p. 48). Tal disposição reforça o compromisso com a construção de uma sociedade segura, inclusiva e justa, evidenciando que tanto os órgãos de segurança quanto a sociedade civil devem atuar conjuntamente para a “preservação da ordem pública e da incolumidade¹ das pessoas” (Brasil, 1988, p. 48). Nesse sentido, a segurança é um direito constitucional assegurado a cada cidadão, sendo condição indispensável para que todos possam viver, trabalhar e se desenvolver em um ambiente protegido. A efetivação desse direito é essencial não apenas para garantir a liberdade individual, mas também para assegurar qualidade de vida e dignidade à população.

Outro instrumento legal relevante para a área da segurança pública, com destaque para a Polícia Militar, é a Lei Complementar nº 190, de 4 de abril de 2014, que “dispõe sobre a organização, a composição e o funcionamento da Polícia Militar de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências”. A lei assegura que a Polícia Militar do Mato Grosso do Sul - PMMS possa cumprir sua missão de proteger a sociedade e manter a ordem pública de maneira eficaz e transparente, reflete a importância de um sistema de segurança pública bem estruturado e operacional e a proteção dos direitos e da segurança dos cidadãos, conforme preconizado pela Constituição Federal de 1988.

Ainda no âmbito da referida lei, encontra-se definidas as competências da Polícia Militar (PM), no capítulo I, artigo 2º, inciso XIV, que estabelece como atribuição: “elaborar dados estatísticos e estudos sobre acidentes de trânsito e suas causas, adotando ou indicando medidas operacionais preventivas e encaminhando-os ao órgão estadual, municipal e rodoviário de trânsito competente” (Mato Grosso do Sul, 2014). A partir

1 A incolumidade pode ser entendida como a condição de estar ileso, sem sofrer danos ou prejuízos (SIGNIFICADOS DE PALAVRAS, 2024). SIGNIFICADOS DE PALAVRAS. *Incolumidade: significado*. Disponível em: <https://significadosdepalavras.com/incolumidade>. Acesso em: 6 ago. 2024.

dessa prerrogativa, a Polícia Militar tem a possibilidade de incluir, em seus levantamentos e análises, dados específicos relacionados à participação de pessoas surdas em acidentes de trânsito. Tal iniciativa permitiria identificar eventuais fatores de risco adicionais ou específicos que envolvam essa população, como barreiras comunicacionais no contato com autoridades ou ausência de sinalizações adequadas, contribuindo para o desenvolvimento de medidas preventivas mais inclusivas e eficazes.

No inciso XIX, a referida lei estabelece como competência da Polícia Militar “assegurar o estabelecimento de canais de comunicação permanentes entre a sociedade e a PMMS” (Mato Grosso do Sul, 2014). Considerando que as pessoas surdas integram a sociedade, torna-se imprescindível que esses canais sejam acessíveis a todos. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de implementação de políticas e ações voltadas à formação continuada dos policiais militares, incluindo treinamentos específicos em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Tal iniciativa visa garantir uma comunicação eficaz e inclusiva durante abordagens, atendimentos de ocorrências e demais situações operacionais, assegurando o pleno exercício dos direitos dessa população, em conformidade com a legislação vigente sobre acessibilidade e inclusão.

No inciso XXX, a legislação determina como competência da Polícia Militar “integrar sistemática de atendimento ao cidadão, referente aos chamados emergenciais e despachos de ocorrências, por meio de centros de comunicação e operação destinados a tais atividades” (Mato Grosso do Sul, 2014). Para que essa atribuição seja efetivamente cumprida pela polícia militar, é fundamental considerar as necessidades específicas das pessoas surdas no atendimento a emergências e despachos de ocorrências. Isso implica a adoção de recursos acessíveis, como canais alternativos de comunicação em Libras, aplicativos ou plataformas digitais adaptadas, bem como a capacitação contínua dos profissionais envolvidos, assegurando que a população surda tenha pleno acesso aos serviços emergenciais.

Dentre as atribuições dos órgãos de direção setorial e de apoio, do Capítulo III, o art. 31 diz: “O Centro de Ensino e Formação - CFA é o órgão de Apoio do Sistema de Ensino e tem a seu cargo o ensino, a formação, a especialização e o aperfeiçoamento de policiais militares” (Mato Grosso do Sul, 2014). O CFA é uma entidade fundamental no contexto da polícia militar, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento profissional e na capacitação dos policiais militares oferecendo ensino, formação, especialização e aperfeiçoamento de alta qualidade, e garantindo que a polícia militar esteja bem preparada para cumprir sua missão de proteger a sociedade. A questão da interação da segurança pública com as pessoas surdas reflete uma discussão significativa no cumprimento da acessibilidade e dos direitos humanos.

No que diz respeito à comunidade surda, um marco legal fundamental foi a promulgação da Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão. Essa legislação representou um avanço significativo ao conferir visibilidade e legitimidade à Libras, promovendo seu uso e ensino em diversos contextos sociais e institucionais. Sobre a língua de sinais, Quadros (2006, p. 35) destaca que “é uma língua espacial-visual, pois utiliza a visão para captar as mensagens e os movimentos, principalmente das mãos, para transmiti-la”. A autora enfatiza, assim, a natureza visual e gestual da Libras, característica que a distingue das línguas orais-auditivas e que demanda estratégias específicas para garantir a plena acessibilidade comunicacional das pessoas surdas.

Conforme destacam Perlin e Miranda (2003, p. 218), “da experiência visual surge a cultura surda, representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico”. As autoras enfatizam a riqueza e singularidade dessa cultura, que emerge de uma percepção visual distinta da experiência ouvinte e encontra sua principal expressão na Língua Brasileira de Sinais (Libras). Essa diferença ontológica manifesta-se em múltiplas dimensões existenciais e cognitivas: nos modos de ser, nos sistemas comunicativos e nas formas particulares de apreensão e interpretação da realidade.

A Libras transcende, assim, sua função instrumental de meio de comunicação, constituindo-se como pilar fundamental da cultura surda. Como sistema linguístico completo e complexo, ela materializa e perpetua a cosmovisão surda, servindo simultaneamente como: (1) veículo de transmissão cultural, (2) instrumento de construção identitária, e (3) matriz epistemológica que estrutura modos particulares de conhecer e significar o mundo. Nessa perspectiva, a língua de sinais configura-se não apenas como meio de interação, mas como elemento constitutivo da própria experiência visual que caracteriza e singulariza a comunidade surda.

Após a instituição da Lei nº 10.436/2002, foi publicado o Decreto 5.626/2005 para regulamentá-la. Conforme o art. 2º, “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (Brasil, 2005). Ao reconhecer que as pessoas surdas interagem com o mundo principalmente através de experiências visuais e da Libras, o decreto estabelece um fundamento legal para a implementação de práticas inclusivas em todas as esferas sociais, incluindo o atendimento policial. No artigo 26, lê-se:

Art. 26. O Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, deverão garantir às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o seu efetivo e amplo atendimento, por meio do uso e da difusão da Libras e da tradução e da interpretação de Libras - Língua Portuguesa (Brasil, 2005).

O decreto em questão é fundamental para garantir que pessoas surdas ou com deficiência auditiva tenham acesso integral e equitativo aos serviços públicos e essenciais. Sua efetiva implementação exige um comprometimento sólido por parte das instituições públicas e empresas concessionárias, com investimentos em quatro dimensões complementares: formação profissional, recursos tecnológicos, adequação de infraestrutura e desenvolvimento de políticas inclusivas.

Através dessas medidas conjuntas, torna-se possível fomentar uma sociedade mais justa, inclusiva e plenamente acessível a todos.

Strobel (2008, p.44) afirma que, para “o sujeito surdo ter acesso as informações e conhecimentos e para construir sua identidade é fundamental criar uma ligação com o povo surdo em que se usa a sua língua em comum: a língua de sinais”. Para a pessoa surda, estabelecer uma conexão com a comunidade surda, que compartilha a mesma língua, é essencial para a construção de uma identidade sólida e para seu desenvolvimento social, intelectual e cultural. Nesse contexto, a Libras é muito mais do que um meio de interação/comunicação, ela é um elo que possibilita o compartilhamento de experiências e o fortalecimento de laços comunitários, ou seja, a Libras é fundamental para a comunicação e expressão cultural dessa comunidade, possibilitando que os surdos participem plenamente da sociedade.

Os surdos formam uma minoria linguística cuja expressão cultural e identitária se constitui por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), o que demanda a garantia e proteção de seus direitos específicos. Como aponta Gesser (2009, p. 67), “a surdez é construída na perspectiva do déficit, da falta, da anormalidade. O ‘normal’ é ouvir, o que diverge deste padrão deve ser corrigido, ‘normalizado’. Nesse processo normalizador, abrem-se espaços para a estigmatização e para a construção de preconceitos sociais”. Essa visão patologizante contrasta com a compreensão da surdez como diferença linguística e cultural, que fundamenta as atuais políticas de inclusão.

A autora problematiza a concepção hegemônica que interpreta a surdez primordialmente como deficiência a ser remediada, abordagem que gera processos de estigmatização e discriminação. Essa perspectiva normativa, ao estabelecer a audição como padrão de normalidade, caracteriza qualquer divergência desse modelo como aspecto negativo passível de normalização, obscurecendo assim a rica dimensão cultural e linguística inerente à comunidade surda.

Tal paradigma deficitário não apenas perpetua a estigmatização dos sujeitos surdos, mas também estrutura as formas institucionais de interação com essa população - incluindo as práticas das forças policiais. Ao conceber a surdez como patologia a ser sanada,

em detrimento de uma diferença humana a ser reconhecida, esse modelo contribui para processos sistemáticos de marginalização.

A tentativa social de adequar os surdos aos padrões auditivos, em vez de compreendê-los como membros de uma minoria linguística com identidade cultural específica, reforça mecanismos de exclusão social e privação de direitos. Esse projeto normalizador, profundamente arraigado em uma perspectiva capacitista, revela-se como tecnologia social que busca homogeneizar as experiências humanas, desvalorizando a diversidade como constituinte fundamental da condição humana.

De acordo com Skliar (2011), a surdez é um fenômeno social e cultural, e não apenas uma deficiência a ser tratada. A ideia de “normalizar” o surdo, frequentemente promovida pela sociedade e pelas instituições, desconsidera a identidade única e a riqueza cultural dessa população. Lopes (2007) também destaca que a surdez deve ser reconhecida como uma condição identitária, não como um déficit a ser corrigido. A busca por adaptar os surdos aos padrões auditivos reforça uma lógica excludente e marginalizadora, que vai de encontro aos princípios de igualdade e respeito à diversidade cultural e linguística que devem ser garantidos a todos os cidadãos.

A teoria foucaultiana, com seu enfoque na construção de normas sociais e na biopolítica, também nos ajuda a entender como a surdez é tratada pela sociedade. Foucault (2004) aponta como os discursos de normalização são utilizados para definir o que é considerado “normal” e o que é visto como “anômalo” ou “desviado”. No caso da surdez, esse processo é evidenciado pela medicalização da condição e pelo esforço constante em adaptá-la aos padrões auditivos, ou seja, em “normalizar” o surdo.

Para Foucault, essa normalização é uma forma de poder que se exerce sobre os indivíduos, regulando-os e impondo uma ideia de saúde e normalidade que exclui outras formas de ser e de viver. A construção de um “sujeito normal” e a marginalização de quem não se ajusta a esse padrão revela as relações de poder que sustentam a exclusão dos surdos, processo que se dá não apenas no campo social, mas também nas práticas institucionais, como na polícia, por exemplo.

A teoria foucaultiana contribui para a análise de como as instituições exercem poder sobre as pessoas surdas, normalizando a surdez em vez de reconhecê-la como parte da diversidade humana e cultural. Ao integrar a perspectiva de Skliar (2011), Lopes (2007) e Foucault (2004, 2008, 2015), podemos perceber a necessidade de repensar as práticas que impõem a “normalização” e promover uma abordagem que respeite a identidade cultural dos surdos.

O Corpus e os Sujeitos da Pesquisa

Nosso corpus consiste em duas entrevistas realizadas com policiais militares lotados no município de Naviraí/MS, conduzidas na sede da corporação. As entrevistas foram inicialmente gravadas e posteriormente transcritas para a língua portuguesa, sendo os participantes identificados como P1 e P2 para preservar seu anonimato². O roteiro de entrevista abordou o conhecimento dos policiais sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e sobre a comunidade surda, bem como as estratégias de atendimento por eles utilizadas. Os participantes são policiais militares com diferentes experiências profissionais: P1 possui 15 anos de serviço na corporação, enquanto P2 atua há aproximadamente nove anos no setor de trânsito.

GESTO INTERPRETATIVO

Diante desse emaranhado teórico, passamos à análise de alguns trechos selecionados a partir das entrevistas. Os sujeitos da pesquisa, após apresentações iniciais, afirmaram não saber se comunicar em Libras apesar de estarem na corporação já a um certo tempo (P1 - 15 anos e P2 - 9 anos), com ingresso posterior as legislações que asseguram a acessibilidade linguística dos surdos e o ensino de Libras. Denotando que na polícia militar não é oferecido um treinamento contínuo em Libras para seus oficiais, assim como assegura a Lei complementar nº 190/2014. A disponibilização contínua ou mesmo constantes de cursos e treinamentos em Libras permitiriam uma comunicação

2 Os participantes receberam esclarecimentos sobre o objetivo do trabalho e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assim como o Termo de uso de voz, garantindo a confidencialidades das informações.

mínima que fosse, respeitando as pessoas surdas, garantindo que suas necessidades e direitos sejam atendidos adequadamente. Enquanto pesquisadoras da área afirmamos que cursos de aperfeiçoamento esporádicos não garantem o sucesso no momento da comunicação, pois a aprendizagem efetiva de uma língua requer continuidade, bem como práticas conversacionais na língua.

Quando indagados se houve alguma ocorrência com sujeitos surdos, P1 disse: ‘já me deparei com a ocorrência envolvendo pessoas com surdez’, e P2: “eu tive uma situação, estou me recordando aqui agora, uma abordagem”. Continuamos solicitando que relatassem como foi o atendimento, como se comunicaram. As respostas trazemos para a análise nos dois recorte R1/P1 e R2/P2, que seguem

Recorte R1/P1

“[...] encontramos dificuldades pois não sabemos os sinais de Libras e tivemos a ajuda dos parentes para entender o que ela necessitava, era uma ocorrência de violência doméstica e eu acho importante dentro da polícia militar ter os cursos necessários para a gente poder conversar com as pessoas que tem esse tipo de necessidade e graças a Deus o enrolar da ocorrência foi bom, era uma ocorrência doméstica então o marido dela não tem essa necessidade, mas ela tinha, os parentes nos ajudaram bastante a conversar com ela pelos sinais de Libras. E rolou tudo certinho, graças a Deus. Ela queria retirar os bens dela, a roupa dos filhos dela, tudo de lá. E aí a gente vê que a gente precisa aprender um pouco pra gente, se não tivesse parente, como que a gente ia tentar conversar com ela.” (P1)

A falta de intérpretes de Libras ou de policiais capacitados em Libras cria barreiras de comunicação que podem levar a mal-entendidos, erros de interpretação e, em situações extremas, a ações policiais inadequadas e injustas. Preocupações expressas pelo policial nos trechos: “[...] encontramos dificuldades pois não sabemos os sinais de Libras e tivemos a ajuda dos parentes para entender o que ela necessitava [...]” e “[...] se não tivesse parente, como que a gente ia tentar conversar com ela” (R1/P1). O desconhecimento da língua é relatada pelo policial P1 em “encontramos dificuldades pois não sabemos os sinais” e em “como

a gente ia tentar conversar com ela”. Garantir a presença de intérpretes de Libras em delegacias e em operações policiais quando necessário, facilita a comunicação e assegura que os direitos das pessoas surdas sejam respeitados.

Além disso, o enunciado pelo policial P1 desliza sentidos de escassez/baixa oferta de cursos de Libras observados em “[...] eu acho importante dentro da polícia militar ter os cursos necessários para a gente poder conversar com as pessoas que tem esse tipo de necessidade”(R1/P1). Por outro lado, o enunciado “eu acho importante” revela que a linguagem nunca é inocente e está sempre vinculada a contextos históricos e relações de poder. O enunciado é formulado a partir de uma posição de enunciação que se pretende subjetiva e opinativa. No entanto, não existe um “eu” autônomo no discurso pois, o sujeito é constituído dentro de redes de saber-poder (Foucault, 2015). Ou seja, quem diz “eu acho importante” já está inserido em um regime discursivo que determina o que pode ou não ser considerado “importante”. O “acho importante” não vem de um juízo puramente subjetivo, mas do que é legitimado socialmente como relevante ou digno de consideração. Ou seja, faz parte de uma formação discursiva (Foucault, 2008) da inclusão social.

Esse mesmo sentido é reforçado quando enuncia “pessoas que tem esse tipo de necessidade”, em que o sintagma nominal “esse tipo de necessidade” marca os surdos como um grupo que se diferencia da norma, reforçando a ideia de que possuem uma “carência” ou “limitação”. Esse discurso está ancorado na “clínico-terapêutica da surdez” (Skliar, 2005), que historicamente classificou os surdos como indivíduos que precisam de “correção” ou “adaptação” à norma ouvinte. A escolha do enunciado “conversar com as pessoas” sugere que há um esforço em incluir os surdos, mas essa inclusão se dá dentro de uma lógica normativa, em que o ouvinte é a referência padrão. Do mesmo modo, o substantivo “necessidade” desloca a questão da língua para o campo da assistência, reforçando a ideia de que os surdos dependem de uma adaptação oferecida pelos ouvintes, em vez de serem reconhecidos como uma minoria linguística com direitos próprios.

Recorte R2 / P2

“Eu estava com um patrulhamento de moto, eu e um outro colega. E foi visualizado um indivíduo com a moto e a gente decidiu fazer a abordagem. E a nossa abordagem é através de sinais sonoros né, primeiramente e atrás dessa moto eu comecei a tocar a sirene e o condutor continuou como se nada tivesse acontecendo até que eu cheguei na lateral dele né, aí ele me visualizou e pediu para encostar através de gestos né. Quando ele desembarcou que eu comecei a verbalizar com ele, ele já através de sinal ele fez apontou por ouvido aí eu entendi. De fato eu fiquei meio perdido com a situação, mas eu consegui também através de sinais, eu fiz um movimento como se fosse sei lá habilitação né e ele entendeu, aí ele fez sinal que ele não era habilitado, aí diante daquela situação eu liberei fiz um sinal de casa né fiz para ir para casa. Eu acho que ele entendeu também e foi embora, mas eu me senti naquele momento ali. Incapaz. Poderia ter, pelo menos, uma noção ali para tentar verbalizar melhor com a pessoa. Mas foi isso.” (P2)

Ao enunciar, P2 se dá conta de que “[...] a nossa abordagem é através de sinais sonoros né [...]”, construindo sentidos de que o policial compreende que o sujeito surdo precisa de sinais visuais, ao mesmo tempo que expõe uma lacuna na estrutura da polícia militar. Os sinais são sonoros e não visuais? não tinham sinais de luzes piscantes na moto que o policial conduzia? Os direitos determinados tanto pelo Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e estabelece as diretrizes para a acessibilidade comunicacional das pessoas surdas nos serviços públicos, incluindo a segurança pública, quanto pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que, em seu Art. 9º, reforça o direito das pessoas com deficiência à acessibilidade em serviços públicos, incluindo a disponibilização de recursos visuais para garantir a comunicação e a segurança. A ausência de sinais visuais complementares, como luzes piscantes ou outros dispositivos visuais, compromete a efetividade da comunicação com a população surda e evidencia a necessidade de adequação estrutural e treinamento dos agentes de segurança para lidar com essa demanda.

Em outro momento, o policial P2 enuncia que “[...] aí ele fez sinal que ele não era habilitado, aí diante daquela situação eu liberei fiz um sinal de casa né fiz para ir para casa”, deixando de cumprir seu trabalho efetivamente, pois sabia que se fosse cumprir com a lei diante da infração (dirigir sem habilitação), precisaria tomar outras medidas, no entanto se viu impossibilitado pela falta da Libras, evidenciado pela locução prepositiva “diante daquela situação”, que indica uma circunstância ou condição em que algo ocorre e está sendo considerado para aquela situação em específico. A falta de treinamento na Libras por parte do policial comprometeu a eficácia e a justiça do atendimento, pois não há evidências que o sujeito surdo não era habilitado, ele poderia estar sem o porte da habilitação naquele momento, por exemplo. Deste modo, para que a polícia militar ofereça um atendimento eficiente e justo para com os sujeitos surdos, é crucial que os policiais sejam treinados em Libras.

Como Quadros (1997) destaca, a comunicação em Libras depende da percepção visual e dos movimentos das mãos, tornando indispensável o aprendizado dessa língua para a interação adequada. É essencial que a polícia militar ofereça treinamento contínuo em Libras para seus oficiais, para que o policial não se sinta “incapaz”, “perdido com a situação” (P2) no momento dos atendimentos, como relatado. Isso permitirá uma comunicação efetiva e respeitosa com pessoas surdas, garantindo que sejam atendidos adequadamente.

Nos recortes a seguir os policiais responderam sobre “o que é necessario para a melhoria dos atendimentos”.

Recorte R3 / P1 e P2

“Então, eu acho necessário dentro da própria polícia militar a gente aprender. Já tem os cursos de Libras dentro da polícia militar, mas é pouco pra gente aprender a conversar”. (P1)

“Fora essa situação, acho que não tive mais nenhuma outra. Mas é interessante a gente ter esse domínio aí, para poder se comunicar. É isso”. (P2)

O domínio da Libras enquanto língua visual-espacial possibilita aos policiais o desenvolvimento de estratégias comunicacionais eficazes,

particularmente em situações emergenciais que demandam interação ágil e precisa. Nesse contexto, Gesser (2009, p. 25) salienta que “estudos têm apontado a difícil relação dos surdos com a língua oral majoritária e com a sociedade ouvinte”, evidenciando as barreiras impostas por uma sociedade que frequentemente não reconhece a legitimidade linguística da Libras. Essa lacuna comunicacional não apenas dificulta o acesso pleno da comunidade surda a serviços essenciais, como também perpetua mecanismos estruturantes de exclusão social, restringindo sua participação em diversos âmbitos da vida pública.

A legislação (Lei Complementar nº 190/2014) preve a capacitação e o desenvolvimento contínuo dos policiais militares de Mato Grosso do Sul, garantindo que eles estejam preparados para desempenhar suas funções com eficiência e competência. No entanto, como destaca o policial P1, no recorte R3 “Já tem os cursos de Libras dentro da polícia militar, mas é pouco pra gente aprender a conversar”, apesar da existência de cursos de Libras na Polícia Militar, a carga horária e o aprofundamento ainda são insuficientes para garantir uma comunicação eficaz com a comunidade surda, efeito de sentidos que delizam da oração coordenada sintética adversativa “mas é pouco” (P1). Isso evidencia a necessidade de ampliar e fortalecer essas formações, assegurando que os agentes estejam devidamente preparados para promover um atendimento acessível, “ter esse domínio aí, para poder se comunicar” (P2), ou seja a comunicação eficaz necessita de um domínio linguístico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A acessibilidade comunicacional entre surdos e policiais militares é uma questão de extrema importância que exige ações concretas e imediatas. A formação contínua dos policiais militares em Libras, o investimento em tecnologias assistivas e a criação de protocolos específicos são medidas fundamentais para garantir uma comunicação eficaz e segura. Promover a acessibilidade na segurança pública não é apenas um dever legal, mas também um compromisso com uma sociedade mais justa.

Com o aumento de oferta, bem como a ampliação de carga horária dos cursos de Libras, os policiais militares teriam a oportunidade,

de não apenas adquirirem o conhecimento e a aprendizagem da língua, mas também a sensibilização sobre a cultura surda e a importância da comunicação visual. Treinamentos em Libras, adaptação do ambiente de atendimento e a valorização da identidade cultural surda são passos fundamentais para garantir que a comunicação seja eficaz e respeitosa, combatendo a estigmatização e promovendo uma interação mais humana e empática.

Os desafios enfrentados por policiais militares no atendimento à população surda transcendem a mera insuficiência de formação em Libras, abarcando uma complexa rede de limitações estruturais e institucionais. Identificam-se, dentre os principais obstáculos: a carência de equipamentos adequados, a indisponibilidade de tecnologias assistivas e dispositivos de tradução nas unidades policiais, e especialmente a ausência de protocolos específicos - conjunto de diretrizes e procedimentos padronizados para assegurar atendimento de qualidade que respeite as particularidades comunicacionais e de acessibilidade dessa população.

Essa lacuna operacional gera consequências graves: não apenas cria barreiras intransponíveis no acesso aos serviços de segurança pública, como também pode culminar na violação sistemática de direitos fundamentais. Tal realidade revela uma evidente dissonância com os princípios basilares dos direitos humanos, que preconizam igualdade de tratamento e a vedação de quaisquer formas de discriminação. Neste contexto, impõe-se à administração pública - especialmente no âmbito da segurança - o dever irrenunciável de garantir condições efetivas de comunicação e atendimento adequado a todos os cidadãos, sem distinção, conforme exigências da responsabilidade social estatal.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- 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).

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 25 de novembro de 2021.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Planalto. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm . Acesso em: 12 de junho de 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Planalto. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 12 de junho de 2024.

CORACINI, Maria José R. F. **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Unicamp.2003.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: língua (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 29ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FOUCAULT. Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

FOUCAULT. Michel. **A Arqueologia do Saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro, Forense, 2008.

FOUCAULT. Michel. **Microfísica do Poder**. Org. e Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2015.

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

LOPES, Maura Corcini. **Inclusão escolar**: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura C. e DAL IGNA, M. (Org.). *In/exclusão nas tramas da escola*. Canoas: ULBRA, 2007. pp.11-34.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei Complementar Nº 190, de 4 de abril de 2014**. Diário Oficial n. 8.662 (spdo.ms.gov.br).

ORLANDI, Eni. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PERLIN, G, & MIRANDA, W. Surdos: o Narrar e a Política. *In: Estudos Surdos – Revista de Educação e Processos Inclusivos*, n. 5, UFSC/NUPCED, Florianópolis, 2003

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS; Ronice Muller. **Estudos Surdos I**. Série Pesquisas. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

STROBEL, K. **As imagens dos outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

SKYLAR, C. (org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2011.



RESUMO EM LIBRAS
youtube.com/@GuaraEditora

7

AS TRAMAS DA PRIVAÇÃO E DOMINAÇÃO LINGUÍSTICA E SEUS ENTRELACES AOS SURDOS

Da Proibição à Permissão da Comunicação em Libras

Maurício Loubet

Noemi Lopes da Silva

Claudio Roberto Soares da Silva

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente capítulo de livro busca traçar um breve panorama histórico do longo processo de disputas políticas e conflitos sociolinguísticos na direção do reconhecimento linguístico das línguas de sinais. O estudo apresenta ao leitor, num primeiro momento, o contexto histórico educacional que levou à marginalização da língua de sinais e sua consequente proibição social. Em seguida, são elencadas as consequências desastrosas de tais proibições por mais de cem anos na educação da comunidade surda. Por fim, apresenta-se uma análise de como, diante da insuficiência do oralismo, há um “renascimento” da língua de sinal. Com reconhecimento de seu valor e identidade linguística culminando num modelo educacional do bilinguismo.

O arco histórico da proibição à permissão da comunicação na língua de sinais no contexto educacional aqui apresentado servirá como fio condutor para uma análise política e identitária em torno da linguagem, bem como para uma análise epistemológica sobre os sinais e sobre a subjetividade do indivíduo surdo.

Do ponto de vista político, o presente texto buscará relacionar a marginalização e posterior proibição da língua de sinais (LIBRAS) com a questão da dominação linguística e as estruturas de poder (Calvet, 2007).

A análise identitária, fundamentada na trajetória histórica da Língua Brasileira de Sinais (Libras), permite identificar a dinâmica opressor-oprimido que permeia as relações de poder envolvendo a comunidade surda (MAHER, 2013). Essa perspectiva revela como os processos de dominação linguística - que vão desde a proibição do uso de línguas de sinais até a imposição do oralismo - impactaram profundamente a construção identitária dos surdos, moldando não apenas suas formas de comunicação, mas também sua auto-percepção enquanto grupo cultural e linguístico distinto.

A partir das reflexões históricas da valoração linguística da língua de sinais, o presente estudo irá apresentar como houve também uma alteração na epistemologia dos sinais e gestos utilizados pelos surdos, que passaram de uma situação de desconsideração linguística (mera mímica, ou, ainda, obscenidade) para uma língua com gramática e estrutura linguística própria.

O próprio sujeito surdo terá sua subjetividade reavaliada no processo histórico de reconhecimento linguístico da língua de sinais. Isso porque a deficiência auditiva irá deixar de implicar uma deficiência linguística reestabelecendo-se uma igualdade subjetiva linguística. O surdo é detentor de uma língua e cultura que lhe é própria.

As discussões apresentadas nesse capítulo de livro foram motivadas pelas reflexões suscitadas na disciplina “Políticas de Linguagem”, do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A relevância deste estudo histórico-conceitual se justifica pela crescente disseminação de debates sobre os direitos dos surdos de se comunicarem em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Atualmente, o cenário educacional para Surdos tem passado por transformações significativas, impulsionadas por políticas linguísticas que buscam ampliar as oportunidades de acesso à informação e ao conhecimento por meio de sua primeira língua, a LIBRAS.

A “prática de intervir no campo de funcionamento das línguas” (Oliveira, 2016, p. 390) é o conceito central para compreender a política linguística, que emerge como um conjunto de ações políticas e ideológicas, regulamentadas ou não, que incidem sobre a linguagem com o objetivo de estabelecer ou delimitar o direito de uso de uma ou mais línguas em determinada comunidade (Cooper, 1989; Reguera, 2017).

Basso, Strobel e Massuti (2009) destacam que a educação de Surdos no Brasil sofreu uma mudança paradigmática a partir do Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005¹, que regulamenta a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002². Para esses autores, a publicação desse decreto representou um marco na reflexão sobre as metodologias de ensino e uso da LIBRAS no país.

Diante desse panorama, as discussões apresentadas neste capítulo e livro foram motivadas pelas reflexões suscitadas na disciplina Políticas da Linguagem, do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A relevância deste estudo se justifica pela crescente disseminação de debates sobre os direitos dos Surdos de se comunicarem em LIBRAS.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo discutir as situações de privação e dominação linguística vivenciadas pelos Surdos, desde a proibição até a permissão do uso da LIBRAS, tensionadas por crenças e estereótipos de ordem linguística e social.

Na seção a seguir, serão analisadas as diferentes formas de privação e dominação linguística às quais os Surdos foram submetidos ao longo da história.

1 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 07 jun. 2023.

2 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 07 jun. 2023.

SURDOS E SITUAÇÕES DE PRIVAÇÃO E DOMINAÇÃO LINGUÍSTICA: DO ORALISMO AO BILINGUISMO

Em 1880, na cidade de Milão, Itália, ocorreu o Congresso Internacional de Ensino para Surdos, um evento que teve como principal objetivo substituir as línguas de sinais pelas línguas orais-auditivas. Durante o congresso, foram apresentados alguns Surdos que demonstravam habilidades na língua oral, sendo utilizados como evidência de que essa forma de comunicação era viável. Essa constatação fortaleceu a defesa do oralismo como o modelo educacional mais adequado para a educação de pessoas surdas .

Honora e Frizanco (2009) explicam que, a partir desse congresso, a oralidade rapidamente ganhou destaque, resultando na depreciação e marginalização do uso da língua de sinais. Como parte das atividades do evento, foi realizada uma votação para definir o modelo educacional ideal para os Surdos, na qual o oralismo foi eleito como método a ser adotado. A partir de então, qualquer forma de comunicação baseada em sinais passou a ser proibida, sob o argumento de que afastava os Surdos do uso da língua oral (Honora; Frizanco, 2009).

Com a ascensão e legitimação da língua oral, os surdos passaram a ser impedidos de utilizar sinais para se comunicar e, em muitos casos, sofriam punições físicas caso desrespeitassem essa imposição. Há relatos de que, frequentemente, surdos eram submetidos a agressões, como tapas, e os mais resistentes tinham suas mãos amarradas para evitar a sinalização (Gesser, 2009).

Nesse contexto de privação linguística, a comunidade surda se referia à língua de sinais, durante o período oralista, com certa ironia ao afirmar que essa língua tinha um “odor desagradável, odor de urina”. Isso porque, diante das punições severas impostas à prática da sinalização, os Surdos buscavam refúgio nos banheiros para se comunicar livremente. Embora não fosse um ambiente com cheiro agradável, o banheiro era visto como um espaço acolhedor, pois permitia a sobrevivência da língua de sinais e, conseqüentemente, da identidade e da cultura Surda. Dessa forma, pode-se considerar o banheiro como um lugar de refúgio, resistência e sobrevivência linguística para a comunidade surda.

Segundo Calvet (2007), as interferências humanas sobre as línguas sempre existiram, pois, historicamente, grupos, instituições ou governos exerceram controle sobre quais línguas deveriam ser utilizadas e quais normas deveriam ser seguidas. Mesmo com a alternância de poder ao longo do tempo, há sempre um grupo que impõe sua autoridade linguística.

Ao abordar a dominação linguística, Maher (2013) ressalta que tais ações ocorrem porque o grupo opressor acredita estar solucionando supostos problemas linguísticos do grupo oprimido. A partir dessa reflexão, surge uma questão fundamental: no caso dos Surdos, esses “problemas” linguísticos representam, de fato, um problema para o próprio grupo oprimido ou apenas para o grupo opressor?

Ainda de acordo com Maher (2013), o grupo opressor tende a adulterar e corromper a identidade do grupo oprimido. Dessa forma, percebe-se a estreita relação entre língua e identidade, evidenciando que a supressão de uma língua não é apenas uma questão comunicativa, mas também um ataque direto à construção identitária de um povo.

Ao articular as proposições de Maher (2013) com a trajetória histórica da comunidade surda, constata-se que os professores surdos ocupavam uma posição central no processo educacional de crianças surdas antes da hegemonia oralista, atuando simultaneamente como modelos linguísticos e referenciais identitários. Contudo, a ascensão do paradigma oralista resultou na exclusão sistemática desses profissionais do ambiente escolar, justificada pela suposta inadequação à nova orientação pedagógica.

Este projeto educacional, caracteristicamente assimilacionista, tinha como eixo fundamental a imposição do desenvolvimento da oralidade, estabelecendo como ideal normativo o perfil do falante ouvinte da língua majoritária. Nesse processo, não apenas se deslegitimou a experiência surda como forma válida de existência, mas também se instituiu uma violência epistêmica ao desconsiderar a Libras como língua plena e os saberes produzidos pela comunidade surda.

As práticas oralistas são, portanto, consideradas um atentado linguístico, cultural e identitário contra a comunidade surda, pois

impõem, de maneira compulsória e agressiva, a separação desses sujeitos de sua língua natural, a Língua de Sinais. Sobre essa forma de violência linguística, Skliar (1998) afirma que:

foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos (Skliar, 1998, p. 1).

Com poucos casos de surdos que conseguiram desenvolver uma oralidade satisfatória, Strobel e Perlin (2006) postulam que as práticas oralistas equacionaram um alarmante declínio na educação de surdos, uma vez que:

Nenhum outro evento na história de surdos teve um impacto maior na educação de povos surdos como este que provocou uma turbulência séria na educação que arrasou por mais de cem anos nos quais os sujeitos surdos ficaram subjugados às práticas ouvintistas, tendo que abandonar sua cultura, a sua identidade surda e se submeteram a uma 'etnocêntrica ouvintista', tendo de imitá-los (Strobel; Perlin, 2006, p. 6).

Nesse contexto, a imposição da oralidade como única via legítima para a educação de surdos não se limita apenas a uma barreira linguística, mas representa uma estratégia sistemática de apagamento cultural. A submissão forçada à norma ouvintista não se manifesta apenas na escola, mas se derrama sobre a vida social dos surdos, configurando um processo de dominação que naturaliza a hierarquia entre línguas e culturas.

Ao construir a oralidade como parâmetro de inclusão, ouvintes reforçam uma lógica de poder que desqualifica a língua de sinais, reduzindo-a a um mero recurso suplementar e negando sua legitimidade como língua plena. Esse mecanismo operacionaliza estereótipos

profundamente enraizados, os quais justificam a marginalização dos surdos sob o discurso da deficiência e da defasagem intelectual.

Alguns grupos, ao se considerarem superiores, reproduzem crenças linguísticas sobre outros, julgando aquilo que lhes é estranho e, assim, “gerando a generalização que recebe o nome de estereótipo” (Amorin; Rocha, 2020 p. 02).

Com base nos postulados teóricos de Gesser (2009), durante o período em que a oralidade foi privilegiada, os sinais e gestos utilizados pelos Surdos eram desconsiderados como constituintes linguísticos, sustentando-se em três principais argumentos: (1) os sinais eram vistos como mera mímica; (2) presumia-se que possuíam caráter exclusivamente icônico, ou seja, representavam diretamente o referente sinalizado (como ocorre com os sinais para telefone, escrever, comer e beber); e (3) eram considerados exóticos, obscenos e agressivos.

No entanto, a concepção de que os sinais são apenas mímica revela um profundo preconceito que ultrapassa a discussão sobre sua autenticidade linguística. Esse posicionamento está enraizado em discursos de (a)normalidade que reforçam crenças equivocadas sobre os Surdos, como a ideia de que só podem se comunicar por meio de gestos rudimentares, compreensíveis apenas dentro da própria comunidade surda. Essa visão distorcida gerou inúmeros preconceitos e apelidos pejorativos, como “mudinho”, “anormal”, “surdo-mudo”, “deficiente” e “débil mental”, entre outros.

Tais denominações pejorativas configuram-se como formas de estereotipagem, um processo que, segundo Hall (2016, p. 191), “reduz, essencializa, naturaliza e fixa a diferença”. Nesse sentido, a estereotipagem pode ser compreendida como

parte de manutenção de ordem social e simbólica. Ela estabelece uma fronteira simbólica entre o “normal” e o “pervertido”, o “normal” e o “patológico”, o “aceitável” e o “inaceitável”, o “pertencente” e que não “pertence” ou é o “outro”, entre “pessoas dentro” (insiders) e “forasteiros” (outsiders), entre nós e eles (Hall, 2016 p. 191).

A surdez, inserida no campo das deficiências, passou a ser propagada pelos ouvintes sob uma perspectiva clínico-patológica, na qual o sujeito surdo é concebido como incapaz, sem língua e, conseqüentemente, sem cultura (Rezende, 2010). Como resultado, emergiu a necessidade de “normalizar” os corpos surdos, processo que se refletiu na negação de sua diferença, identidade, língua e cultura.

Retomando a desconconsideração dos sinais como constituintes linguísticos, apontada por Gesser (2009), a crença de que os sinais são exclusivamente icônicos estava relacionada à modalidade espaço-visual que caracteriza as línguas de sinais. Embora muitos sinais tenham origem icônica, como os de “beber”, “comer”, “escrever”, “telefone”, “casa” e “avião”, é importante destacar que a iconicidade também se manifesta nas línguas orais-auditivas, como nos exemplos “toque-toque”, “ziguezague” e “tique-taque”.

Outro argumento que sustentava o não reconhecimento das línguas de sinais era a percepção equivocada de que os sinais seriam exóticos, obscenos e agressivos, especialmente por utilizarem a expressão facial e corporal como elementos estruturais de sua gramática (Gesser, 2009).

Dessa forma, evidencia-se que o grupo majoritário/opressor, apoiado em crenças e estereótipos linguísticos limitantes, impõe padrões ideológicos sobre o grupo minoritário/oprimido. Esse controle se manifesta na seleção e validação daquilo que pode ou não ser considerado língua, assim como na determinação dos hábitos culturais que devem ser preservados ou reprimidos.

O panorama educacional da comunidade surda, contudo, passou por significativas transformações. Enquanto educadores em diversos países - incluindo Brasil e Portugal - persistiam no modelo oralista como estratégia de assimilação dos surdos à cultura majoritária, um marco decisivo ocorreu nos Estados Unidos em 1960. O linguista William Stokoe, mediante rigorosas pesquisas científicas, demonstrou cabalmente que os sistemas de sinais utilizados pelas comunidades surdas possuíam estrutura gramatical complexa, normas linguísticas específicas e organização sintática própria. Seus estudos comprovaram

que essas configurações gestuais constituíam não simplesmente códigos de comunicação, mas línguas genuínas e autônomas - as línguas de sinais.

Essa descoberta seminal catalisou um movimento global de revalorização das línguas de sinais, reafirmando sua legitimidade enquanto sistemas linguísticos completos (GESSER, 2009). O trabalho de Stokoe representou não apenas uma revolução no campo da linguística, mas também um divisor de águas na educação de surdos, desconstruindo paradigmas arraigados e abrindo caminho para abordagens pedagógicas que respeitam a diferença surda.

Em consonância com esse reconhecimento e com inúmeros casos de fracasso no desenvolvimento da oralidade em pessoas surdas, surge nos Estados Unidos a abordagem da Comunicação Total, que provocou uma reformulação no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos (Gesser, 2009). Este novo modelo educacional apontou a ineficácia da abordagem puramente oral, substituindo o oralismo pela Comunicação Total, que também foi adotado em outros países.

Esse modelo foi planejado com o objetivo de minimizar, e até mesmo tentar eliminar, os obstáculos comunicativos vivenciados pelos surdos. Nesse contexto, a Comunicação Total abrangia o uso de “todos os recursos e aspectos comunicativos, como o ato de falar e sinalizar ao mesmo tempo” (Campello, 2008, p. 66).

Com base nesse panorama de estratégias que visavam à compreensão comunicativa dos surdos, Albres (2010) aponta que a Comunicação Total envolvia técnicas como leitura labial, amplificação sonora, oralização (ato de falar), sinais, alfabeto manual, uso de recursos imagéticos (imagens e ilustrações) e o bimodalismo (prática de falar e sinalizar simultaneamente).

Observa-se que esse modelo não considerava os surdos como sujeitos com diferenças linguísticas e culturais, pois as estratégias empregadas visavam, principalmente, normalizá-los por meio do estímulo à leitura labial e à oralização. No entanto, também é possível perceber o significativo contato que os surdos tiveram com os sinais, mesmo que isso fosse feito com o objetivo de alcançar a fala. No oralismo, os surdos eram punidos se tentassem sinalizar.

Diante dessa considerável mudança, as escolas para surdos começaram, ainda que de forma gradual, a inserir os sinais nas salas de aula, embora o oralismo ainda estivesse fortemente enraizado nas práticas educativas. Com o renascimento dos sinais, os professores ouvintes começaram a aprender sinais com seus alunos surdos. No entanto, apesar de os sinais já estarem presentes no contexto social e educacional, eles ainda não eram reconhecidos legalmente como uma língua, e, portanto, não recebiam o status linguístico adequado. Na Comunicação Total, os sinais eram “tolerados” nas salas de aula, mas com o propósito de servir como base visual para o desenvolvimento da oralidade.

Com o declínio da oralidade e da Comunicação Total, que não ofereciam o reconhecimento linguístico adequado aos sinais e gestos, surgiu um novo modelo educacional: o bilinguismo. Essa abordagem teórica passou a reconhecer os sinais como uma composição lexical legítima da língua de sinais.

Nesse novo contexto linguístico e educacional, considera-se fundamental que a língua de sinais seja adquirida e aprendida o mais precocemente possível, para que, posteriormente, o sujeito surdo aprenda o português como segunda língua, na modalidade escrita. Assim, o desenvolvimento da oralidade não é mais visto como obrigatório, como acontecia no oralismo e na Comunicação Total, sendo agora facultativo para os surdos que desejam desenvolvê-la.

Sendo assim, percebemos uma grande mudança na educação de Surdos após o surgimento do bilinguismo, o qual possibilita que as LIBRAS, a cultura e as identidades surdas ocupem lugares de protagonismo no contexto educacional.

CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES

Neste estudo, buscamos traçar um percurso elucidativo sobre as situações de privação e dominação linguística vivenciadas pelos surdos, que foram entrelaçados entre a proibição e a permissão da comunicação em LIBRAS, alicerçadas por crenças e estereótipos

linguísticos disseminados pelo grupo majoritário falante da língua hegemônica no Brasil, a língua portuguesa.

Para tanto, apresentamos algumas crenças e estereótipos linguísticos que sustentavam a negação da validade das línguas de sinais: a) a consideração dos sinais como exóticos, obscenos e agressivos, por destacarem o corpo na sinalização; b) a crença de que os sinais eram exclusivamente icônicos, representando diretamente o referente sinalizado; c) a ideia de que os sinais eram apenas mímica (Gesser, 2009).

Essas crenças e estereótipos linguísticos embasaram ações de privação e dominação linguística, com castigos físicos (como tapas nas mãos e amarração das mãos) para os surdos que ousassem sinalizar no período do oralismo. Essas práticas tinham como objetivo forçar os surdos a falar a língua hegemônica, no caso, o português.

Atualmente, mesmo diante de um novo cenário educacional que podemos chamar de bilinguismo, no qual se busca que os surdos aprendam LIBRAS como primeira língua e o português como segunda língua, ainda assim as línguas minoritária e hegemônica não coexistem de maneira igualitária. Esse desequilíbrio pode perpetuar a dominação e privação linguística, pois a língua mais utilizada nas salas de aula é o português: tanto os professores quanto os alunos ouvintes entram e saem falando em português.

Nesse contexto, surge a questão: e o aluno Surdo? Ele ainda depende de quem sabe LIBRAS para se comunicar, como no caso do intérprete de LIBRAS, o que reforça a assimetria no acesso e uso da língua nas interações escolares.

Acreditamos que o uso da LIBRAS e língua portuguesa, no contexto bilíngue e educacional para Surdos e ouvintes, precisa ser repensado e redirecionado. Haja vista que, a utilização efetiva de cada língua envolvida nesse processo, embora amparada legalmente, ainda não foi solidificada na prática. Convém, então que as duas línguas sejam de fato ensinadas para todos no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. A. **Surdos & Inclusão Educacional**. 1a. ed. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010.
- AMORIN, L. L De S; ROCHA, P. G da. Língua e discriminação: os caminhos para uma educação linguística inclusiva. *In: Anais do III Seminário Internacional de Estudos de Linguagens e da XXI Semana de Letras FAALC/UFMS*. Campo Grande: Editora UFMS, 2020.
- BASSO, I. M. S.; STROBEL, K. L.; MASUTTI, M. **Metodologias de ensino de Libras**. Florianópolis: UFSC, 2009. Material de apoio. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL1/assets/631/TEXTO_BASE_SEM_AS_IMAGENS_.pdf. Acesso em: nov. 2022.
- CALVET, L. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91182>. Acesso em: nov. 2022.
- COOPER, R. L. **Language planning and social change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.
- HALL, S. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO: Apicuri, 2016.
- HONORA, M.; Frizanco, M. L. E. **Língua Brasileira de Sinais**: Desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.
- SKLIAR C. (org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- MAHER, T M. **Ecos de resistência**: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. *In: NICOLAIDES, Christine, et al. Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.117-134.

OLIVEIRA, G. M. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL**, v. 14, n. 26. 2016. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 15 fev. 2024.

REGUER, A. *Que es una política lingüística?* In: OLIVEIRA, G. M. de, & RODRIGUES, L. F. **Atas do VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas**. Florianópolis: UFSC, 2017.

REZENDE, P. L. F. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos**. Tese de doutorado apresentada no centro de ciências da educação. Programa de pós-graduação em educação. Florianópolis/ SC, 2010.

STROBEL, K. L.; PERLIN, Gladis. **Fundamentos da Educação de Surdos**. UFSC: Florianópolis, 2006.



RESUMO EM LIBRAS
youtube.com/@GuaraEditora

8

NEGOCIAÇÃO DE SENTIDO COM ESTUDANTES SURDOS

Espaço e translinguagens como estratégias pedagógicas

Nelson Dias

Alexandra Ayach Anache

Ruberval Franco Maciel

INTRODUÇÃO

A educação bilíngue, em uma perspectiva tradicional, possui dois modelos, um aditivo e outro subtrativo. Garcia (2009) enfatiza que ambos concebem as línguas como estruturas autônomas, fixas e separadas. Na educação dos surdos isso se reflete na assimilação da Libras pela língua portuguesa, mesmo quando a Libras é inserida como língua de instrução nas séries iniciais, esta passa pelo processo assimilacionista no ensino fundamental, como é discutido nos estudos de Fernandes e Moreira (2014).

Todo esse processo é travado na perspectiva de línguas nomeadas, nesse caso, as identificamos como Libras e língua portuguesa. No entanto, ao estar inserido no ambiente escolar, os estudantes surdos, ouvintes, professores e intérprete não seguem apenas a lógica da estrutura, pois na real interação, para negociar e construir sentido, os repertórios estão além dos parâmetros linguísticos estabelecidos pela norma (Garcia; Li Wei, 2017).

A língua como estrutura fixa é transgredida por outros semioses que emergem na relação com os interlocutores no ato comunicativo. Entretanto, ao privilegiar apenas linguagens dominantes como

a oralidade e a escrita, silenciam as outras semioses presentes e/ou que emergem da relação, impossibilitando que interlocutores utilizem todo seu repertório linguístico na produção do conhecimento.

Feitas tais considerações iniciais, neste capítulo buscamos refletir sobre utilização do espaço como uma de negociar e produzir sentido entre professores, intérprete e estudantes surdos na perspectiva da translanguagem.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com características da perspectiva etnográfica e colaborativa. Para Dalmolin, Lopes e Vasconcelos (2002, p.25) “o trabalho etnográfico apresenta algumas questões sobre a inserção do pesquisador no campo e a relação que se estabelece com esses sujeitos”. A partir deste enfoque buscou-se desenvolver a pesquisa em uma escola pública no interior do estado de Mato Grosso do Sul, durante os períodos de 2 bimestres escolares. Os participantes foram uma professora de Ciências da escola (Andrea) e dois estudantes surdos, do sexto ano do ensino fundamental (Sara e João) e o intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Antônio).

As observações foram realizadas e registradas por diário de bordo. Nesse sentido, tal procedimento serviu “como um instrumento a partir do qual o sujeito narra suas ações e experiências diárias, o que lhe possibilita um (re)pensar da ação, um olhar mais atento ao que foi feito e ao que pode ser melhorado” (Boszko; Güllich, 2016, p.56). Além do diário de bordo, capturamos em vídeos algumas das interações entre os participantes da pesquisa, para que pudéssemos realizar análise da utilização do espaço nas negociações de sentido.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – O ESPAÇO NA CONCEPÇÃO TRANSLÍNGUE

A noção de espaço em uma perspectiva translíngue insere outros aspectos que não sejam apenas verbais, mas outras dimensões que interagem com os sujeitos na negociação e construção de sentido.

A linguística estruturalista reconhece o espaço e sua materialidade ambiental, entretanto, “tratou-os como passivos, inertes, estáticos e flexíveis” (Canagarajah, 2018, p. 33). Para esse autor, pensar em uma perspectiva espacial é considerá-las em constante construção que inclui aspectos históricos, sociais e geográficos.

Ao observar diferentes sujeitos interagindo com diferentes línguas, não necessariamente fluentes nos idiomas de interação, Canagarajah (2018) notou que os elementos disponíveis no ambiente, no que ele chamou de “recursos multimodais” eram combinados com recursos verbais para facilitar a comunicação situada.

Nessa perspectiva, começamos a compreender o espaço como um repertório linguístico utilizado na negociação de sentido entre sujeitos bilíngues. Canagarajah (2018) chama atenção para o fato de que, ao utilizar o espaço como um repertório, esta não é uma atividade individual, mas sim, “em colaboração com outras pessoas, na maneira de prática distribuída” (Canagarajah, 2018, p. 37). Em outras palavras, a colaboração entre os envolvidos faz o espaço ser parte integrante da negociação.

Ao falar sobre o espaço como repertório, Pennycook (2017) menciona que os materiais entornos são entendidos não apenas como um contexto em que interagimos, mas como parte de um todo interativo que inclui pessoas, objetos e o próprio espaço.

Refletir sobre contextos nos conduz necessariamente a um exame crítico das dimensões temporais e espaciais que os constituem. Isso porque as interações sociais não ocorrem meramente em um ambiente contextual, mas sim dentro de um quadro complexo de características específicas que simultaneamente influenciam e produzem modos particulares de ação social (BLOMMAERT, 2018, p. 2). Essa perspectiva ressalta a natureza dinâmica e situada das práticas comunicativas, que devem ser compreendidas em sua relação intrínseca com os fatores históricos, culturais e sociais que as moldam.

Blommaert (2018) insere o tempo-espaço para ampliar suas análises em momentos reais das ações humanas de maneira que seguimos roteiros sociologicamente estruturado, entretanto quando fugimos do que ele chama de *script*, e não retornamos para uma “orientação

normativo-comportamental [...] estaremos rapidamente categorizados, por outros, em categorias que variam de “estranho” a “anti-social” ou “anormal” (Blommaert, 2018, p.12). Este exemplo, nos permite compreender que estamos a todo momento nos movendo em se adaptar e ajustar os processos de identidades sobre nossas condutas de modo especificamente situada.

A discussão que propomos sobre esses diálogos com o espaço, se aproxima dos autores supracitados, uma vez que nossa compreensão converge, para o que Canagarajah (2018) e Pennycook (2017) chamam de “repertório espacial”. Para Canagarajah (2018) “a linguagem funciona com um conjunto de recursos semióticos, artefatos e recursos ambientais em ambientes específicos para facilitar o sucesso da comunicação” (Canagarajah, 2018, p.39), e, para Pennycook (2017) a interação de todos os elementos e suas ações, corresponde ao que ele chama de *assemblage* uma vez que reúne como todos os recursos semióticos para a comunicação.

Dentro desse conceito de *assemblage* não consideramos um idioma como único, superior ou separado, mas relacionados dentro de uma orientação também para o não verbal, que muitas vezes são ignorados nos ambientes educacionais.

Para analisar a concepção de espaço enquanto repertório na paisagem linguística, adotamos a perspectiva da translanguagem como ferramenta analítica que nos permite examinar os processos dinâmicos de negociação e construção de sentido enquanto formas fluidas de comunicação. Como propõe Canagarajah (2018), essa abordagem compreende quatro dimensões fundamentais que emergem nas pesquisas translinguísticas: (1) a interação entre línguas nomeadas; (2) a expansão da translanguagem para além do verbal, incorporando múltiplos recursos semióticos na comunicação; (3) a relação dialética entre texto e contexto no continuum tempo-espaço; e (4) o papel dos recursos semióticos na transformação das estruturas sociais.

O foco de discussão se localiza na terceira dimensão, pois, compreendemos o espaço como parte integrante da negociação. O “trans” que referimos considera a linguagem uma “prática mais móvel, expansivo, situada e holística” (Canagarajah, 2018, p.32). Na perspectiva, a translanguagem traz o foco na negociação de sentido utilizando

de outros repertórios de uma língua com menor prestígio dentro de um ambiente bilíngue.

Dentro do contexto educacional dos estudantes surdos na educação básica, ao pensar na língua viso-espacial, os estudantes em diversos momentos negociam sentido com os professores por meio do seu repertório espacial. Li Wei (2017) explica que ao assumir na negociação um repertório diferente, a translíngua descentraliza as relações de poder e se volta às questões de ensino e aprendizagem dos sujeitos contribuindo também na construção de sua identidade.

Se estamos falando em negociação e produção de sentido, a translíngua não apenas atuará na fronteira linguística, mas sim, como menciona Pennycook (2017), no contexto de um novo olhar da “paisagem linguística”. Isso significa dizer que elementos como, movimentos, roupa, cheiro e histórias estão interagindo de diferentes maneiras. Os estudantes surdos e os professores ao utilizarem elementos para além da língua em práticas comunicativas poderão apoiar-se em outras semioses na negociação, como veremos na seção a seguir. A utilização desses recursos, para Vogel e Garcia (2017), ampliam as práticas pedagógicas no envolvimento das atividades e na compreensão dos conteúdos.

ESPAÇO, TRANSLÍNGUAGEM E SALA DE AULA

Nessa seção, faremos uma discussão sobre as negociações que aconteceram na turma de 6º ano do ensino fundamental na disciplina de ciências onde os estudantes surdos estavam matriculados.

No último bimestre letivo do 6º ano do Ensino Fundamental, os conteúdos curriculares abordavam os temas “água” e “ar”. Durante uma aula específica sobre saneamento básico, observou-se a ausência do intérprete de Libras na sala de aula. Essa situação configura uma grave falha no processo de inclusão, uma vez que os estudantes surdos ficaram privados do acesso às informações em sua língua materna (Libras), comprometendo seu direito à educação equitativa.

A aula iniciou com o seguinte questionamento escrito no quadro: “o que você ouviu falar a respeito de saneamento básico?!”.

A professora fez a leitura da pergunta. O fato da docente se preocupar com os conhecimentos prévios dos estudantes demonstra a forma como ela conduz seu trabalho de forma dialógica. Para Freire (1970, p. 48) “a educação autêntica, [...] não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo”.

Desse modo, ao questionar sua turma, a professora buscou construir o conhecimento em conjunto com seus estudantes. No entanto, a informação não foi traduzida para Libras, pois o intérprete ainda não havia retornado para a sala. Na ausência desse profissional, escrever no quadro e verbalizar a pergunta representa uma forma de negociar sentido, já que um dos estudantes surdos sabe fazer leitura orofacial e compreende bem a língua portuguesa escrita.

Todavia, para o outro estudante que pouco conhece da língua escrita e não realiza leitura labial, ficou temporariamente sem acesso à informação. Esse contexto é muito similar ao descrito por Swanwick (2016). Esse autor afirma que a utilização de outras linguagens com estudantes surdos pode favorecer a negociação e construção de sentido, dessa forma a professora, posteriormente se apoia em outros modos de negociação e em imagens do livro didático para dar suporte à sua explicação, conforme veremos nos parágrafos seguintes.

A aula segue, a professora Andrea questionou um dos estudantes da turma. Os estudantes surdos focaram sua atenção para o que estava escrito no quadro. Um deles levantou a mão para a professora e fez o sinal em Libras “VER-NÃO” apontando para uma palavra escrito na lousa.

A professora a reescreveu, o estudante fez sinal de “positivo” com o polegar. Nessa interação, reafirma os pressupostos teóricos de Garcia (2009), pois percebemos que a negociação entre professor e estudante surdo segue outros parâmetros para além das línguas nomeadas. O estudante utilizou o sinal VER-NÃO para indicar que não entendeu o que estava escrito no quadro, se ele utilizasse o sinal “ENTENDER-NÃO” talvez a professora não reconhecesse a mensagem sinalizada pelo aluno.

Utilizar um outro sinal para esse contexto, possui mais sentido na negociação entre estudante e professor, pois, não é só o sinal na Libras que está em movimento, mas a relação entre os dois, como

as expressões e apontamentos de ambas as partes que foram utilizados. Por meio da translanguagem, professor e aluno, criaram outras formas de interagir, Libras e língua portuguesa aparecerem na negociação e o sentido foi construído entre os interlocutores como podemos observar na descrição do parágrafo seguinte.

Observando que a escrita poderia estar confusa, a professora apagou, reescreveu, e, confirmou com o polegar fazendo o sinal de “positivo” acenando com a cabeça. O estudante concordou com um aceno de cabeça e com expressão de confirmação.

Nesse fragmento da aula, as negociações de sentido utilizadas, ampliam as possibilidades comunicativas dos envolvidos, esta gira em torno de sinais em Libras, língua escrita e linguagem gestual. Foi possível estabelecer comunicação com a utilização de todo o repertório linguístico de ambas as partes. É nessa perspectiva, conforme Garcia e Cole (2017), utilizar todo o repertório linguístico possibilita que estudantes possam interagir mesmo utilizando línguas de diferentes modalidades. A translanguagem como um fenômeno real (Canagarajah, 2017) está presente a todo instante nas interações, inclusive em outros modos semióticos na negociação, como veremos a seguir.

Durante a aula, a professora Andrea se dirigiu para os estudantes surdos informando o número da página correspondente à sua explicação, para isso, ela mostrou o livro aberto e apontou para o número. A página possuía imagens que se relacionavam com a temática abordada. Nesse momento o intérprete retornou para a sala e interagiu com os alunos sobre o conteúdo do livro, ele traduziu a explicação da professora e utilizou as imagens do livro didático para dar suporte à sua sinalização.

Essa ação foi uma iniciativa do intérprete, pois a professora não havia mencionado diretamente as imagens. No entanto, esse profissional as utilizou para ampliar sentido na sua sinalização. Nesse contexto, suas ações criam o que chamamos de paisagem linguística (Pennycook, 2017), pois utiliza outros recursos semióticos presentes no ambiente, como as imagens do livro didático. Essas imagens associadas à Libras, construíram sentido na sinalização do intérprete, e, este utilizou outros objetos na negociação no espaço da sala de aula como veremos no parágrafo a seguir.

O intérprete questionou para os estudantes: “--Entenderam?” Aluno responde: “—Sim. Está bem.”. O intérprete novamente utilizou as imagens do livro, só que dessa vez, se apoiou no próprio lixo da sala de aula para ilustrar sua sinalização. Ele pegou do cesto um copo de plástico, apontou e sinalizou “lixo”, fez o movimento de jogá-lo no cesto com o sinal “certo”. Depois, apontou para o copo, sinalizou “rio”, fez o sinal de “jogar” e de “errado”. Verificamos, que o sentido foi construído a partir dos elementos presentes no espaço da sala de aula. Esse profissional, utilizou objetos e imagens na construção e ampliação de sentido para os estudantes surdos.

A língua está em constante movimento, não apenas em seus aspectos linguísticos, mas no conjunto das linguagens presentes no ambiente e nas pessoas envolvidas, a partir de seus repertórios e suas experiências. Blommaert (2010) reforça que esse conjunto envolve pessoas reais, organizadas em um espaço histórico, político e sociocultural.

O autor em questão destaca que os recursos semióticos são assimilados progressivamente conforme surgem oportunidades de utilização social em contextos específicos. Em outras palavras, a construção de sentido não se limita às estruturas linguísticas autônomas, mas envolve todo o conjunto de recursos semióticos disponíveis aos interlocutores em uma situação comunicativa concreta. Essa perspectiva explica por que o intérprete recorreu a objetos presentes na sala de aula como elementos mediadores na interação com os estudantes surdos. Tal estratégia não constitui um procedimento sistemático, mas emerge organicamente das demandas específicas de cada situação interativa.

A língua com sua estrutura autônomo não é ignorada na construção de sentido, pelo contrário, ela em conjunto com outros repertórios auxilia na construção do conhecimento. Pennycook (2017) afirma que pensar nos espaços e objetos na negociação dos sentidos nos permite maior compreensão na interação dos envolvidos sem criar padrões linguísticos que tornam essas relações rígidas. O intérprete mesmo utilizando da Libras com estudantes que também a utilizam, buscou recursos que vão além da língua. Essas estratégias, demonstram sua preocupação com os diferentes níveis de conhecimento linguístico

que possuem os estudantes surdos. Dessa forma, os objetos e artefatos da paisagem linguística, nesse contexto, possibilitou acesso e aquisição de conhecimento linguístico para aquele que é aprendiz da Libras.

Esse exemplo de interação em uma perspectiva translíngua “se refere à desestabilização de normas e ideologias predominantemente centralizadoras e opressoras em uma diversidade de aspectos” (Rocha; Maciel, 2019, p. 120). Na educação dos estudantes surdos, não levar essas características em consideração, mantém a reprodução de práticas da linguagem, em nome de um bilinguismo, que ainda são voltadas à orientação monolíngua.

Tal concepção insere os surdos como sujeitos “deficientes” da linguagem, e atribui à Libras, caráter instrumental para aprendizagem da língua portuguesa, como discutimos anteriormente. Dessa forma, ao utilizar as imagens e objetos na construção de sentido, o intérprete ampliou o repertório linguístico dos estudantes surdos, pois estes aprenderam conceitos da disciplina e sinais da Libras que anteriormente desconheciam. Em uma interação futura, esses objetos já não precisariam ser utilizados, pois os sinais na Libras já foram incorporados na construção de sentido.

Na segunda aula, a professora iniciou informando sobre a reunião na escola com a pauta sobre turmas multisseriadas. O intérprete não realizou essa sinalização. A estudante Sara o questionou sobre o que a professora estava dizendo. O intérprete sinalizou explicando sobre o assunto. Sara respondeu que sua irmã estudava no multisseriado. Nessa cena, verificamos a supressão da informação inicial da fala da professora. Essa é uma postura que não deveria acontecer, pois, a função desse profissional é de promover acessibilidade linguística para esses estudantes.

Percebemos que Sara quer interagir com a fala da professora, entretanto, o que ela pergunta e/ou afirma fica apenas entre ela e o intérprete. Assim como aconteceu com João na aula anterior, agora acontece com Sara. As tentativas de interação, ficaram apenas articuladas entre ela e o intérprete.

O trânsito das línguas pouco ocorre quando o intérprete mantém a sinalização entre ele e os estudantes surdos. Dentro de uma perspectiva

translínque essas línguas precisam entrar em contato, ganhar negociação para que então, os estudantes protagonizem e compartilhem seus conhecimentos. Garcia (2015) afirma que estudantes bilíngues possuem repertórios importantes a serem compartilhados e muitas vezes são suprimidos, desvalorizados e considerados incompletos.

Esse fragmento do cenário reforça a tese de que “nas escolas, a língua muitas vezes funciona como o instrumento de exclusão mais importante” (Yip; Garcia, 2018, p. 167). Pois, apesar da Libras se fazer presente na interpretação feita pelo profissional e na sinalização da estudante, essa interação mante-se isolada.

Durante a aula, a professora escreveu na lousa a seguinte questão: “O que vocês sabem sobre o ar?”. Nesse momento, uma aluna ouvinte chamou a atenção de Sara, apontando primeiro para o caderno e depois para o horário de aula. Sara, sem dificuldade, compreendeu que a colega desejava copiar o horário. Posteriormente, a mesma estudante solicitou à Sara uma caneta emprestada, utilizando gestos indicativos em direção ao objeto.

Essa interação demonstra que ambas as estudantes - a ouvinte e a surda - empregaram recursos gestuais para se comunicar. Na Libras, os apontamentos constituem elementos gramaticais importantes, podendo funcionar como marcadores pronominais (esse, isso, aquilo, aquele). Enquanto para Sara esses gestos representavam estruturas linguísticas específicas, para a aluna ouvinte eles cumpriam uma função comunicativa mais básica.

Essa situação ilustra como o uso criativo de repertórios linguísticos compartilhados permite a construção conjunta de significados. Conforme destacam Garcia e Cole (2017, p. 51), “é fundamental que as crianças tenham espaço para utilizarem todo seu repertório nas negociações”, pois esses recursos são “importantes para estender suas capacidades em língua de sinais” (tradução nossa), além de posteriormente favorecerem a aprendizagem da língua escrita.

Antes da explanação docente sobre o conteúdo programático, Sara sinalizou ao intérprete questionando acerca das atividades das aulas anteriores. Antes mesmo que o intérprete pudesse verificar qual

atividade específica a estudante referia-se, Sara dirigiu-se diretamente à professora, exibindo seu caderno. A docente Andrea então esclareceu que as atividades em questão já haviam sido corrigidas.

Esse comportamento ativo de Sara encontra ressonância nas formulações de Vygotsky (2001) acerca dos processos de aprendizagem infantil. Conforme o autor, “a criança sente a necessidade das palavras e, por meio das suas perguntas, tenta ativamente aprender os signos relacionados com os objetos. Parece ter descoberto a função simbólica das palavras” (VYGOTSKY, 2001, p. 47). A postura de Sara transcende a mera interação - ela manifesta claramente o desejo de: (1) apresentar seus resultados acadêmicos, (2) participar ativamente da dinâmica pedagógica, e (3) engajar-se plenamente no processo de construção do conhecimento.

Nessa última interação, Sara utilizou outros recursos para apresentar à professora que havia realizado a tarefa, como indicar e mostrar o caderno. Dessa forma, a partir de objetos a estudante negociou e construiu sentido. Para Canagarajah (2018, p.49 traduções nossas) isso é possível pois, “a proficiência comunicativa envolve a capacidade de alinhar diversos recursos semióticos e espaciais para atividades bem-sucedidas”.

Para o referido autor, os recursos semióticos presente no ambiente (*assemblage*) sustentam o sucesso comunicacional, pois objetos, materiais e o próprio corpo facilitam a organização do pensamento na construção de sentido “orquestrando alinhamento entre os indivíduos (Canagarajah, 2018, p 49 traduções nossas). A sala de aula reúne todas essas características que são utilizadas na rotina dos estudantes e dos professores. Por isso, o trânsito das linguagens que emerge da interação não pode ser ignorado no processo de construção de sentido, pois permitem que os sujeitos criem novas e variadas formas de produzirem conhecimento.

Seguindo na aula, a professora pediu para os estudantes abrirem o livro, os surdos não o fizeram, pois não estavam olhando para o intérprete. A explicação do conteúdo iniciou sobre uma das propriedades do ar. Os estudantes surdos retomaram a atenção para o intérprete. Em todo momento da sua sinalização, ele perguntava se os

estudantes estavam compreendendo, eles confirmaram com um leve movimento de cabeça.

Esse feedback dos estudantes foi importante para que o intérprete elaborasse suas estratégias interpretativas, pois, em caso de negativa na compreensão da sua sinalização, ele teria que construir outros modos de construir sentido, assim como fizera na aula anterior utilizando objetos da sala de aula. Isso demonstrou, conforme explicado por Marques (2012, p. 68) sobre a de que o “intérprete tenha uma consciência de suas responsabilidades e ações embasadas nas possibilidades reais que o próprio corpo o permite”. Dessa forma, sua atuação, também se envolve em uma prática de translanguagem, já que em diversos momentos, foi possível observar que este utiliza outras semioses no ato interpretativo, como na descrição a seguir.

A professora ao explicar sobre compressibilidade do ar o fez descrevendo o exemplo do êmbolo da seringa. A explicação foi traduzida pelo intérprete exatamente como dito pela professora, no entanto os estudantes surdos perceberam que seus colegas de sala estão com a atenção voltada para o livro didático. Apesar de terem dito que haviam compreendido a explicação, ao olharem para a figura do exemplo, imediatamente fizeram expressão de surpresa e confirmação associados ao sinal da Libras “entender”. Esse é um exemplo de estratégia criativa por parte dos estudantes surdos, pois observaram o espaço para se situarem na explicação da professora. O intérprete por sua vez reforçou a explicação a partir da imagem do livro didático, ele apontou para as partes da seringa e realizou os sinais.

Nesse fragmento de cena, observamos que tanto estudantes quanto intérprete fizeram uso de recursos além da língua no alinhamento dos sentidos construídos. Para Pennycook (2018, p. 103) a noção de comunicação não envolve apenas as línguas, mas sim “abrange uma compreensão do corpo, dos sentidos e os objetos que trazem muito mais atenção para toques, visões, cheiros, movimentos, artefatos materiais”. Os estudantes surdos não só utilizaram sua língua na interação, mas perceberam o espaço como uma forma de construir sentido, observaram as ações dos colegas da turma e prosseguiram na realização das atividades a partir de todos esses elementos que os cercavam.

Dessa forma, Suresh Canagarajah em entrevista à Maciel e Rocha (2020) traz questões importantes nesse movimento linguístico para além da norma e estrutura. Para os referidos autores, a todo momento as palavras sofrem modificações em contato com outra cultura e ganham formato a partir de elementos, a princípio, não linguístico, como as negociações por meio de objetos, imagens e outros recursos corporais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo buscou analisar como o espaço e a translinguagem funcionam como estratégias fundamentais na negociação e construção de sentido entre professores, intérpretes e estudantes surdos em um contexto de sala de aula regular. A partir das observações, foi possível identificar que a comunicação não se restringe às línguas nomeadas (Libras e português), mas se amplia por meio de recursos multimodais.

Os dados coletados demonstraram que, na ausência do intérprete, a professora e os estudantes surdos recorreram a estratégias visuais e espaciais para estabelecer diálogo, como escrita no quadro, apontamentos e uso de materiais didáticos. Por outro lado, a atuação do intérprete evidenciou a importância da paisagem linguística, na qual elementos do ambiente são mobilizados para facilitar a compreensão, como o uso de um copo descartável para explicar conceitos de saneamento básico.

A translinguagem emergiu como uma prática essencial para desestabilizar hierarquias linguísticas, permitindo que estudantes surdos utilizassem todo seu repertório semiótico na aprendizagem. No entanto, observou-se também que, em alguns momentos, a interação ficou limitada ao diálogo entre intérprete e alunos, sem integração plena com a professora e a turma, reforçando barreiras comunicativas que deveriam ser superadas.

Conclui-se que a educação bilíngue para surdos deve ir além do modelo estruturalista, reconhecendo o espaço como um repertório ativo na construção de conhecimento. Isso implica repensar práticas pedagógicas que valorizem a multimodalidade, a colaboração entre todos os atores e a flexibilidade nas estratégias de ensino, garantindo

que os estudantes surdos não apenas acessem informações, mas também participem ativamente do processo educacional.

REFERÊNCIAS

Blommaert, Jan. **“Are chronotopes helpful?”**. *CTRL+ALT+DEM* 22-06-2018, 2018.

Blommaert, Jan. **The Sociolinguistics of Globalization**. New York: Cambridge University Press, 2010.

Boszko, Camila; Güllich, Roque Ismael da Costa. O diário de bordo como instrumento formativo no processo de formação inicial de professores de ciências e biologia. **Biografia. Escritos sobre la Biología y su enseñanza** Vol. 9 No.17, Julio-Diciembre de 2016 ISSN 2027-1034. pp. 55–62, 2016.

Canagarajah, S. **Translingual practice**. New York: Routledge, 2013.

Canagarajah, Suresh. Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. **Applied Linguistics**: 39/1: 31–54, 2018.doi:10.1093/applin/amx041

Fernandes, Sueli; Moreira, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Editora UFPR. Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 51-69, 2014.

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005 (1970).

García, Ofelia. **Bilingual education in the 21st century: A global perspective**. Oxford: WileyBlackwell, 2009.

GARCIA, Ofélia. **Session 2: What is translanguaging?**, 2015In: https://www.youtube.com/watch?v=Z_AnGU8jy4o. Recuperado em 19/11/2018.

Garcia, Ofélia; Wei Li. **Translanguaging: Language, bilingualism and education**. London: Palgrave Macmillan, 2014.

Garcia, Ofélia; Cole, Debra. Lo que los sordos le enseñaron a los oyentes: deconstruyendo la lengua, el bilingüismo y la educación bilingüe. In: **Anais Congresso Internacional Seminário de Educação Bilíngue para Surdos**. Volume 1, 2016. Páginas: 34-57. Publicação: 24 de Abril de 2017.

Hurst, Ellen; Mona, Msakha. “Translanguaging” As A Socially Just Pedagogy. **Education as Change**, Volume 21 | Number 2 | 2017 | pp. 126–148.

Li Wei. Translanguaging as a Practical Theory of Language. **Applied Linguistics** 2018: 39/1: 9–30, Oxford University Press 2017. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>.

Marques, Nathalia Vieira. O mito da neutralidade e o intérprete de língua de sinais. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, v.7, n.7 , p. 63 - 74, jan. - jul. 2012.

Pennycook, Alastair. Translanguaging and semiotic assemblages. **International Journal of Multilingualism**, 2017 VOL. 14, NO.3, 269–282 <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1315810>.

Rocha, Cláudia Hilsdorf; Maciel, Ruberval Franco. Multimodalidade, letramentos e translanguagem: diálogos para a educação linguística contemporânea. In: Santos, L.I.S.; Maciel, R.F. (Orgs.) **Formação e prática docente em Língua Portuguesa Literatura**. Campinas: Pontes, 2019, p.117-144.

Rocha, Cláudia Hilsdorf ; Maciel, Ruberval Franco. **Dialogues on translingual research and practice: weaving threads with Suresh Canagarajah’s views**. **Revista X**, v.15, n.1, p. 07-31, 2020.

Vygotsky, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicologia e pedagogia).

Vogel, Sara; Garcia, Ofélia. Translanguaging. In: G. Noblit & L. Moll (Eds.), **Oxford Research Encyclopedia of Education**. Oxford: Oxford University Press, 2017

Swanwick, Ruth. Scaffolding Learning Through Classroom Talk: The Role of Translanguaging. In: M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.). **The Oxford handbook of deaf studies in language**. Oxford: Oxford University Press, 2016.

WEI, Li. Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics* 2018: 39/1: 9–30, Oxford University Press 2017.

YIP, J., García, O. Translanguagens: recomendações para educadores. Iberoamérica Social. **Revista-Red de Estudios Sociales IX**, 2018, pp. 164 – 177.



RESUMO EM LIBRAS
[youtube.com/@GuaraEditora](https://www.youtube.com/@GuaraEditora)

9

A ACESSIBILIDADE ARTÍSTICO-CULTURAL EM LIBRAS EM CAMPO GRANDE – MS

Uma Análise Etnográfica a Partir de Experiências Surdas

Katicilayne Roberta de Alcântara

INTRODUÇÃO

Este capítulo abordará a revisitação de conceitos e a divulgação da pesquisa etnográfica a partir da dissertação de mestrado realizada entre 2019 e 2021, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais do Campus Aquidauana (PPGCult), na linha de pesquisa sujeito e linguagem, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Em resumo, o objetivo principal deste trabalho é refletir sobre as lacunas identificadas nas narrativas de pessoas surdas que participam de eventos com a promoção da acessibilidade. Além disso, busca-se analisar as produções artístico-culturais em Libras realizadas na cidade de Campo Grande – MS.

A parte desta pesquisa foi motivada por inquietações minhas, bem como pelas experiências ao longo dos anos atuando como tradutora e intérprete de língua de sinais (Libras) e língua portuguesa (Tils) na comunidade surda em Campo Grande – MS. Esse grupo pesquisado tem cultura, língua e se expressa por meio de experiências visuais, o que permanece desconhecido para muitos indivíduos. Em particular, a falta de compreensão sobre as línguas de sinais destaca a necessidade tanto para espalhar a discussão sobre questões políticas que vão além da inclusão e acessibilidade fornecidas meramente pela presença dos Tils nos espaços sociais.

Durante a revisão bibliográfica conduzida para esta pesquisa, destacaram-se autores cujas obras estão fundamentadas nos campos dos estudos pós-coloniais e Estudos Surdos. As contribuições dessas ideias foram fundamentais no desenvolvimento de uma análise crítica sobre as políticas que tradicionalmente seguem trajetórias inflexíveis e se alicerçam em verdades sobre pessoas surdas e as complexidades associadas à sua vivência na sociedade contemporânea.

Esta pesquisa serviu como exercício de escuta dos participantes surdos, seus sinais e experiências. Essas interações resultaram em momentos compartilhados que me influenciaram profundamente como pesquisadora. À medida que o estudo avançava, tornou-se necessário empregar perspectivas metodológicas distintas das abordagens convencionais; isso nos levou a adotar a bricolagem, conforme definição de Paraíso (2012). Além disso, as práticas etnográficas permitiram-nos documentar eficazmente as angústias e emoções dos participantes.

Este capítulo está estruturado em três seções principais. Inicialmente, são apresentados conceitos que sustentam a pesquisa, incluindo uma breve visão geral da definição de surdez como uma diferença. Posteriormente, a discussão se concentrará no que chamamos de “cotejos” de experiências surdas relacionadas à acessibilidade artístico-cultural, esta seção incorpora parcialmente reflexões das narrativas dos participantes deste estudo, ao mesmo tempo, em que se concentra principalmente em como a acessibilidade artística e cultural para a comunidade surda é implementada em Campo Grande – MS.

ALGUNS CONCEITOS QUE FUNDAMENTAM A PESQUISA

Como proposta de desenvolvimento para este tópico, percebe-se que apesar da expressão dos estudos causar dúvidas ou incômodos a respeito do que é a surdez e sobre quem são os surdos, há diversos trabalhos que se caracterizam em um campo interdisciplinar de uma posição epistemológica. Nota-se que todas essas abordagens consistem essencialmente em interpretações culturais. Refletir sobre a centralidade do sujeito pode auxiliar nessa compreensão a “(...) ultrapassar a mera

oposição à visão médico-terapêutica, e, sobretudo, caminhar em direção ao reconhecimento político da surdez enquanto diferença” (Sá, 2002, p. 10-11).

Dessa perspectiva, é fundamental criticar e desafiar as narrativas que foram construídas e perpetuadas pela sociedade ao longo da história. “Em geral, a norma tende a ser invisível e é essa própria invisibilidade da norma que faz com que ela nunca seja questionada, problematizada: é sempre “desvio” que constitui o “problema” (Silva, 1997, p. 4, grifos do autor). Ao longo dos séculos, acreditou-se que as intervenções médicas fundamentadas na oralidade e na exclusão da língua de sinais seriam o caminho para educar os surdos a se integrarem à norma social, como Sá (2002) enfatiza:

[...] este enfrentamento pode possibilitar uma ressignificação das questões envolvidas, gerando, até mesmo, transformações sociais. Ora, os ouvintes desenvolveram um conjunto de concepções e princípios práticos dos pontos de vista educativo, linguístico, legislativo e social sobre os surdos que precisam ser confrontados, desfamiliarizados, pois, por trás de cada concepção, certamente, há interesses políticos, filosóficos, econômicos e até religiosos (Sá, 2002, p. 10).

Ao longo dos anos, tornou-se evidente uma ruptura nos discursos em direção a novas narrativas, movimentos e formas de resistência relacionadas ao poder e conhecimento sobre o surdo. Superar essa concepção tradicional é crucial para adotar uma nova abordagem sob a perspectiva socioantropológica. Tal abordagem é essencial para compreender as questões históricas, linguísticas, culturais, políticas e sociais pertinentes aos surdos, estabelecendo analogias com outras minorias, conforme Lopes ainda esclarece:

[...] proponho olhar a surdez de outro lugar que não o da deficiência, mas o da diferença cultural. Não nego a falta de audição do corpo surdo, porém desloco meu olhar para o que os próprios surdos dizem de si quando articulados e engajados na luta por seus direitos de se verem e de quererem ser vistos como sujeitos surdos e não como sujeitos com surdez (Lopes, 2011, p. 9).

Entender a singularidade dos surdos e o conceito atual de surdez é importante, pois atualmente essa discussão vai além de considerações meramente biológicas, mas também abrange dimensões políticas, no sentido de “(...) assumir a condição de surdez, e a partir dela lutar para que a diferença surda seja reconhecida e respeitada” (Lopes, 2011, p. 69). No que se refere à forma como as interpretações sobre esses temas adquirem novos significados, crescente e significativo, observamos também produções acadêmicas como estudos, projetos de pesquisa, artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais, livros, dissertações e teses (Lopes 2011).

Assim, entendendo quem é o surdo, corrobora-se mais uma vez com a explicação de Lopes 2011, em que compreende a diferença:

[...] como simples diferença, sem fixá-la em identidades nem minimizá-la na diversidade, pressupõe, no caso dos surdos, não mais pensar se eles são ou não diferentes dos ouvintes, se eles são ou não diferentes de outros grupos (étnicos, religiosos, etc). No entanto, continuar pensando a diferença como marca identitária parece ainda ser importante para o fortalecimento político da comunidade. Ainda é preciso, em muitos espaços, incluindo aí os próprios espaços acadêmicos, manter a diferença como identidade (Lopes, 2011, p. 22).

Essa diferença linguística tem mobilizado diversos movimentos sociais, particularmente nas comunidades surdas. No contexto brasileiro, a conquista mais significativa foi o reconhecimento oficial da Libras (Língua Brasileira de Sinais) como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas, estabelecido pela Lei nº 10.436/02, de 24 de abril de 2002. No entanto, embora a legislação enfatize a centralidade da Libras, é importante ressaltar que ela não constitui a única língua de sinais utilizada pelos surdos no país - existem outras variedades linguísticas, conforme demonstrado por Araújo (2023).

A partir desse marco legal, desenvolveu-se um conjunto de políticas públicas voltadas para acessibilidade e políticas linguísticas, fundamentais para atender às especificidades desse grupo cultural que possui língua própria. Tais iniciativas se fazem

necessárias em múltiplas áreas, visando garantir os direitos linguísticos da comunidade surda em sua diversidade.

As lutas em torno de uma política linguística e educacional também criam formas de fortalecer ações em prol de fomentar nos espaços sociais e de suas produções culturais no país voltados ao acesso em sua língua. Esse movimento em torno da cultura, agrega uma posição histórica e possibilita entender o mundo ao seu redor, em que traz novos sentidos e a construção de novos significados. Sendo assim, Hall esclarece que:

[...] em toda cultura há sempre uma grande diversidade de significados a respeito de qualquer tema e mais (...) a cultura se relaciona a sentimentos, a emoções, a um senso de pertencimento, bem como a conceitos e a ideias. A expressão no meu rosto pode até “revelar algo” sobre quem eu sou (identidade), o que estou sentindo (emoções) e de que grupo sinto fazer parte (pertencimento). (...) os significados culturais não estão somente na nossa cabeça – eles organizam e regulam práticas sociais, influenciam nossa conduta e consequentemente geram efeitos reais e práticos (Hall, 2016, p. 20).

Cada cultura tece seu próprio método de classificar o mundo. Similarmente, os surdos se envolvem em suas comunidades e relações, vê-se que “(...) é pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados” (Woodward, 2009, p. 41).

Dessa forma, em consonância com Moreira e Lioli (2020), barreiras de comunicação e dificuldades de acessibilidade à informação são prevalentes nos diversos contextos sociais onde os surdos se encontram:

[...] algumas estratégias de acessibilidade cultural não apenas reforçam preconceitos e estereótipos sobre os surdos, mas também prejudicam a autonomia criativa desses sujeitos. Ao invés de incluir essencialmente, reforça-se a separação entre as pessoas surdas e as pessoas ouvintes (Moreira; Lioli, 2020, p. 66).

Segundo Alcantara (2021), a promoção da acessibilidade à cultura é essencial, independentemente de o indivíduo ter alguma deficiência. É fundamental considerar os recursos, equipamentos e estratégias necessários para garantir que o fornecimento de acessibilidade seja concretizado, conforme as necessidades do público beneficiário. Este princípio está alinhado ao artigo 42 do Capítulo IX da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que aborda o direito à cultura, esporte, turismo e lazer:

Art. 42. A pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo-lhe garantido o acesso:

I - A bens culturais em formato acessível;

II - A programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais e desportivas em formato acessível; e

III - A monumentos e locais de importância cultural e a espaços que ofereçam serviços ou eventos culturais e esportivos (Brasil, 2015).

Segundo Albres (2020), quando a legislação é externa a uma política linguística, ela está inerentemente ligada a aspectos ideológicos e à representação dos indivíduos, incluindo considerações sobre suas raças, espaços geográficos, línguas, relações sociais, entre outros fatores. A autora ainda elucida que política linguística é entendida “(...) como uma forma de resistência, como um modo de se contrapor a ordem vigente e assim garantir o direito de uso e circulação de línguas nativas ou línguas em extinção, como estratégia de preservação e valorização” (Albres, 2020, p. 18).

A legislação contempla, em certa medida, as necessidades das pessoas com deficiência para o acesso aos espaços de promoção cultural. No entanto, ao considerar a singularidade linguística dos surdos que utilizam a Libras como principal meio de comunicação, torna-se essencial desenvolver estratégias adicionais além da mera acessibilidade.

COTEJOS DE EXPERIÊNCIAS SURDAS ACERCA DA ACESSIBILIDADE ARTÍSTICO-CULTURAL

Segundo Alcantara (2021) como em outras pesquisas empíricas, a pesquisa foi delimitada e organizada de uma forma e, com o passar do tempo, foi se moldando, possibilitando novos caminhos. A partir de então, utilizou-se a bricolagem, que de acordo com Paraíso (2012), essa prática consiste em:

[...] cavar/produzir/fabricar a articulação de saberes e a bricolagem de metodologias porque não temos uma única teoria a subsidiar nossos trabalhos e porque não temos um método a adotar. Usamos tudo aquilo que nos serve, que serve aos nossos estudos, que serve para nos informarmos sobre nosso objeto, para encontrarmos um caminho e as condições para que algo de novo seja produzido (Paraíso, 2012, p. 33).

Dessa forma, Alcantara (2021) explica que as perguntas da entrevista, os participantes e o local foram determinados. Além disso, foi estabelecido um plano sobre como essas entrevistas seriam conduzidas para garantir a gravação em Libras, antes de serem transcritas para o português. Vale ressaltar que nenhum software de transcrição foi utilizado, a própria autora refinou e processou trechos das narrativas fornecidas pelos entrevistados.

É relevante frisar que esse trabalho de tradução das entrevistas levou em consideração questões culturais, linguísticas e princípios que norteiam o ato tradutório, de modo que, “(...) esses dados contaram com a tradução cultural para que as narrativas ficassem claras ao leitor, preservou-se a estrutura da língua de sinais, levando em consideração pequenas correções gramaticais durante o processo” (Alcantara, 2021, p. 103).

Para esta pesquisa, foi estipulado que os participantes deveriam ser surdos, utilizar a Libras como principal língua de comunicação, deveriam residir na cidade de Campo Grande – MS e participar ativamente de movimentos surdos e afins. Com isso, três indivíduos do sexo masculino e cinco do sexo feminino participaram do estudo, variando de 21 a 36 anos. Considerando questões éticas e para garantir

a proteção de suas identidades, nenhuma característica de identificação foi divulgada, os participantes foram identificados usando nomes de artistas surdos.

Com base nas narrativas compartilhadas por esses participantes, quatro categorias analíticas foram estabelecidas e a partir delas vários pontos foram articulados por eles. Na seção intitulada “Percepções surdas sobre acessibilidade artístico-cultural”, Alcantara (2021) observou a partir dessas narrativas que os surdos encontram desafios significativos na participação em eventos culturais. Essa dificuldade surge porque os eventos muitas vezes não atingem efetivamente o público-alvo e mesmo quando eles comparecem, compartilhar essas experiências com os ouvintes representa um desafio adicional.

Além disso, eles ressaltam a importância do Tils da área artístico-cultural apresentar vivências durante sua atuação, destacando que não é necessário seguir as mesmas regras e normativas que ocorrem no contexto audiovisual, como o tipo de roupa, iluminação, estratégias tradutórias/interpretativas, entre outros. De tal forma que o Tils valida o processo de tradução e interpretação considerando questões linguísticas, culturais, situacionais, respeitando-as antes, durante e depois de sua atuação.

Assim, conforme esclarecido por Alcantara (2021), fica evidente que, apesar de vários esforços, os espaços para produção cultural permanecem amplamente inacessíveis à participação dos surdos. Essa inacessibilidade é destacada por meio de narrativas caracterizadas por uma divisão binária entre cultura ouvinte e cultura surda, ilustrando a dinâmica das relações de poder, movimentos de resistência e negociações.

No tópico seguinte, “dificuldades no acesso à cultura”, observa-se que os entrevistados indicam unanimemente que o principal desafio é a falta de comunicação. Eles observam que se espera que os indivíduos se conformem e se adaptem às normas sociais impostas que “(...) é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação (...)” (Skliar, 2015, p. 6).

Ter direitos básicos à cultura, à arte, à participação política, ao lazer, à escola torna-se uma luta constante e difícil para os surdos. Suas lutas são efeitos do poder e, assim como Perlin, me pergunto “por que o poder

ouvinte faz, determina e impõe tal coisa presente? ” (Perlin, 2015, p. 70). Esse ato de resistir demonstra ser “(...) fundamental na existência do movimento que, lutando pelo surdo, resiste à complexidade da cultura vigente, mas no sentido de abrir acesso a ela de uma forma em que se sobressaia a diferença” (Perlin, 2015, p. 71).

As narrativas evidenciam o esforço da associação de surdos para se manter, mesmo sem o apoio das autoridades públicas. As iniciativas promovidas são financiadas com recursos próprios e contribuições dos associados, fortalecendo a cultura, ainda que seu foco principal seja mais direcionado ao fomento da prática esportiva. Albres (2015) destaca que a construção política e coletiva dos indivíduos é fundamental para desenvolver autonomia, pensamento crítico e criativo; além disso:

Verificamos novos espaços de participação dos surdos; como a escola, um espaço de construção da cultura, novos conteúdos e conseqüentes sinais reorganizam a forma de pensar dessas pessoas. Algo muito discutido é o vínculo entre língua, pensamento e cultura, consideramos que estes aspectos são interdependentes e interconstitutivos. Nesta perspectiva o homem é produto e produtor da cultura, conjunto das relações sociais, portanto mister se faz investigar a origem histórica de alguns princípios da Língua de Sinais (Albres, 2015, p. 9, sic).

Com base em Albres (2015) e refletindo junto a uma participante, ficou evidente o seu desconforto ao relembrar memórias como alguém que pessoalmente vivencia dificuldades e barreiras comunicacionais. Isso ressalta a existência inegável de uma barreira de comunicação entre indivíduos surdos e ouvintes. Foi observado que todos os participantes relataram desafios na comunicação, afetando negativamente seus relacionamentos diários.

Conforme Alcântara (2021), a ausência de comunicação pode levar à dependência ou ao surgimento de outras formas comunicativas. Quando este mesmo participante menciona que há diversos “temas importantes, que muitas vezes são negligenciados pelas famílias”, ele está se referindo à sua própria experiência – a qual é compartilhada pela maioria dos surdos – no contexto familiar. A maioria dos indivíduos surdos nasce em famílias de ouvintes que desconhecem a Libras.

Lamentavelmente, o contato desses indivíduos tanto com Libras quanto com outros surdos geralmente ocorre tardiamente.

Outro tópico abordou “os anseios e expectativas dos surdos sobre a acessibilidade artístico-cultural”. Ao serem questionados sobre se os projetos desenvolvidos pela associação são voltados para a acessibilidade artístico-cultural dos participantes, são recebidos que a maioria acredita que não, porque as ações se voltam para outras temáticas. Apesar disso, foi reconhecido pelos participantes que a associação demonstra comprometimento na defesa dos interesses das pessoas surdas e de sua socialização.

Um ponto significativo de reflexão é oferecido por Vieira-Machado e Mattos (2019), afirmando que poder e decisões não estão sujeitos à negociação. Os indivíduos não tomam decisões por si, mas permanecem à mercê daqueles que exercem o controle e detêm autoridade. As autoras ilustram como a interferência política em tais processos de tomada de decisão leva à burocratização, empregando estratégias projetadas para marginalizar ou apagar perspectivas alternativas.

Conforme é destacado por Alcantara (2021) “(...) os caminhos para a acessibilidade dos surdos e com os surdos mostram que, antes de tudo, é necessário se desvincular do poder e das formas hegemônicas que sustentam as verdades narradas sobre a surdez e os surdos”. Também ainda é corroborado que “(...) os valores e as normas praticadas sobre as deficiências formam parte de um discurso historicamente construído, onde a deficiência não é simplesmente um objeto, um fato natural, uma fatalidade” (Skliar, 1999, p. 19).

As narrativas continuam a enfrentar desafios nas questões de inacessibilidade e nos esforços para expandir espaços sociais que atendam às necessidades dos surdos. Essa expansão é crucial para promover maior interação e participação em várias iniciativas empreendidas por eles. Consequentemente, é imperativo que as autoridades públicas forneçam suporte urgente às associações. Essas organizações não apenas servem como pontos de referência, mas também oferecem o empoderamento político, troca linguística e combate a estigmas normativos e estereótipos capacitistas.

Esse exemplo corrobora com a narrativa apresentada por uma das participantes quando ela narra que: “O poder público também tem sua parcela de culpa por não garantir essa acessibilidade e inclusão, e ainda, não reconhecer que os surdos têm sua cultura, identidade e língua diferente dos demais”. Participar de uma comunidade, sobretudo surda, é partilhar de sua língua, comunicação e um conjunto de trocas de experiências sobre a diferença surda. Lopes (2011) esclarece que a falta desse reconhecimento da diferença ou de um espaço específico para a comunidade, contribui para o enfraquecimento das lutas cotidianas em busca de seus direitos. Apesar disso, “(...) existem elos subjetivos de marcar e fortalecer identidades e de fazer com que os indivíduos se reconheçam” (Lopes, 2011, p. 75).

Outro aspecto destacado está na formação e na presença dos Tils, cruciais para a participação de surdos em cenários sociais contemporâneos. A narrativa de um participante enfatiza a necessidade de interpretação com formação especializada, garantindo que o público possa compreender todo o discurso. No entanto, essa forma de educação encontra desafios devido à falta de orientação legislativa específica sobre esses assuntos. A maioria dos Tils concentra suas formações na área educacional. Essa complexidade se torna evidente considerando que:

O intérprete, frequentemente, necessita fornecer pistas suficientes à compreensão e à reconstrução do sentido na língua de sinais, (...) é muito comum o ILS não ter acesso prévio ao texto que irá interpretar e, por isso ter que construir a interpretação na língua de sinais à medida que o orador vai expondo suas ideias, o que torna o trabalho de interpretação ainda mais difícil (Lacerda, 2015, p. 272).

Diante dessa realidade, espera-se que o indivíduo possua, um conhecimento aprofundado sobre o tema a ser interpretado. É também necessário ter fluência nas línguas de atuação e saber utilizar os recursos linguísticos de maneira eficaz.

Para tal, ao assumir o compromisso ético de acesso a conteúdos como eventos e peças teatrais, se deve ter em mente que sua ação é tão responsiva quanto responsável. Esta singularidade consiste na capacidade de atender às diversas vozes que se refletem diariamente, pois ele

“(...) no processo de interpretação, dialoga com o discurso do locutor, confabula com suas próprias experiências, com as diferentes vozes que o constitui e constrói um novo discurso direcionado ao interlocutor em potencial do processo (...)” (Albres, 2015, p. 70).

No último tópico, intitulado “olhar de perto e de dentro: notas sobre a escuta dos sinais”, o capítulo é concluído com uma reflexão acerca das narrativas apresentadas pelos participantes. Por meio da etnografia, foi possível captar essas experiências, permitindo sensibilidade na relação com outros indivíduos envolvidos e ao contexto pesquisado. Além disso, compreender como eles se organizam em uma associação e sua importância linguística para diversas gerações surdas.

Dos vários pontos apresentados nas narrativas, fica evidente que a “acessibilidade” está intimamente ligada a interesses políticos. Essa conexão surge de inúmeras ações serem inacessíveis aos surdos. A falta de acessibilidade foi destacada em seus relatos e experiências com os ouvintes que não sabem a Libras. Consequentemente, todos percebem essas barreiras como marcas ou limitações, ressaltando que a inacessibilidade permeia todos os contextos sociais em que eles transitam.

Por último, destaco que minha experiência com a comunidade surda campo-grandense e como pesquisadora possibilitou-me transcender os limites da ciência cartesiana, ampliando minhas percepções para uma escuta visual. Este processo não representa apenas um ato ético e estético, mas também constitui uma interação verdadeira com as vozes dos sujeitos envolvidos, permitindo emergir no entendimento de suas angústias e desejos a partir dessa vivência.

Esse ambiente dinâmico me levou a perceber que as verdades que construí ao longo da minha carreira acadêmica e profissional não são suficientes para entender as experiências dos participantes desta pesquisa. A posição da qual escrevo é interativa e dialógica. Da mesma forma, o papel ocupado por tradutores e intérpretes na esfera artístico-cultural deve revelar novos caminhos tradutórios e interpretativos, pois esse domínio pode se comportar de forma adaptativa além das regras ou normas estabelecidas para a profissão, sugerindo um caminho alternativo complementar às suas funções profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo se aprofunda nas experiências surdas em relação à acessibilidade artístico-cultural, a partir de narrativas apresentadas na dissertação intitulada “A (in) acessibilidade artístico-cultural para surdos na cidade de Campo Grande – MS” (Alcantara, 2021). O referencial teórico empregado se alinha aos Estudos Pós-Coloniais e aos Estudos Surdos.

A reflexão também considera os conceitos de surdez e diferença, ressaltando a necessidade de transcender a visão da surdez unicamente como uma deficiência. Esta mudança é imprescindível para se alinhar com as dinâmicas culturais, linguísticas e os movimentos de resistência próprios da comunidade surda. Além disso, ao analisar as legislações relacionadas à acessibilidade, constatou-se uma fragilidade na sua implementação, praticada quando a abordagem é apenas em “incluir” ou “dar acesso”, sem conceder importância à promoção e apoio às devidas produções.

A partir da escuta das experiências dos participantes constituíram-se sentidos e caminhos, a partir dos sinais, alguns tensos, outros leves, mas todos levando para a necessidade de políticas efetivas, que tornem os sujeitos emancipados. Apesar disso, embora leis, decretos e normativas sirvam como referência, na prática, essas possuem falhas consideráveis, conforme evidenciado pelas narrativas coletadas durante as entrevistas.

Antes de se pensar na oferta de acessibilidade, é preciso conhecer e entender as especificidades dos sujeitos, que têm se tornado invisibilizados/dominados em seu lugar de representação. O sujeito não se constitui em suas relações e, também, com o(s) outro(s) em sua comunicação, sobretudo, ignora-se sua diferença e singularidade, como apresentadas suas dificuldades na comunicação básica no meio social.

Pode-se afirmar que há um número significativo de produções e apresentações artístico-culturais na cidade de Campo Grande – MS. No entanto, estes ainda não atendem às necessidades dos surdos nem cumprem os direitos garantidos por lei a ele. O público surdo expressa sua insatisfação ao tentar acessar essas atividades culturais,

revelando uma lacuna significativa entre oferta cultural e acessibilidade linguística.

Este movimento ainda se encontra em um estágio inicial, mas acredito que ganhará efetividade com o passar do tempo. No entanto, os problemas persistirão e não serão solucionados de imediato. Além disso, as investigações referentes a este tema e outras permanecem inconclusas para permitir futuras pesquisas que possam explorar novos estudos nas áreas não abordadas nesta investigação atual.

REFERÊNCIAS

Albres, Neiva de Aquino. **Intérprete Educacional**: políticas e práticas em sala de aula inclusiva. São Paulo: Harmonia, 2015.

Albres, Neiva de Aquino. Política linguística e política educacional: duas faces de uma mesma moeda para surdos. *In*: Barros, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de; CALIXTO, Hector Renan Da Silveira; NEGREIROS, Karine Albuquerque de (org.). **Libras em diálogo**: interfaces com as políticas públicas. 1º ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 15-48.

Alcantara, Katicilayne Roberta de. **A (in) acessibilidade artístico-cultural para surdos na cidade de Campo Grande/MS**. Dissertação de Mestrado, Aquidauana – MS, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4229> Acesso em: 10 jan. 2024.

Araujo, Bruno Roberto Nantes. **A colonização pela Libras da língua de sinais dos indígenas surdos das aldeias Olho D'Água, Barreirinho e Água Azul, da Terra Indígena Buriti, em Mato Grosso do Sul**. 2023. 196 f. Tese (Doutorado) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, 2023.

Brasil. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõem sobre a língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 6 set. 2019.

Brasil. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <https://bityli.com/cBYHcv>. Acesso em: 02 dez. 2024.

Hall, Stuart. **Cultura e representação**; organização e revisão técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

Lacerda, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). *In*: Lodi, Ana Claudia Balieiro; Mélo, Ana Dorziat Barbosa de; Fernandes, Eulalia. (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 247-287.

Lopes, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Moreira, Catharine; Lioli, Amanda. Experiências transcriativas. *In*: Rigo. Natália Schleder. (org.). **Textos e contextos artísticos e literários**: tradução e interpretação em Libras: volume III. 1. ed. – Petrópolis: Arara Azul, 2020. p. 62-83.

Paraíso, Marlucey Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo**: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*. Meyer, Dagmar Estermann; Paraíso, Marlucey Alves (org.). Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

Perlin, Gladis T. T. Identidades Surdas. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 7º ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 51-73.

Sá, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2002.

Silva, Tomaz Tadeu da. A política e a epistemologia do corpo normalizado. *In*: **Espaço**: informativo técnico-científico do INES. n. 8 (ago-dez-1997) – Rio de Janeiro: INES, 1997. Disponível em: <https://bityli.com/MEBBom>. Acesso em: 27 jul. 2024.

Skliar, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, v. 24, n. 2, 1999. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55373>. Acesso em: 16 jan. 2025.

Skliar, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. *In*: SKLIAR, Carlos. (org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 7º ed. Porto Alegre: Editora Mediação. 2015. p. 5-32.

Vieira-Machado, Lucienne Matos da Costa; Mattos, Leila Couto. **Na presença da outra, o encontro comigo**: da história da educação de surdos à história de nossas vidas. Campo dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019.

Woodward, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: Silva, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 7-72.



ESTUDOS DA GRAMÁTICA DA LIBRAS



RESUMO EM LIBRAS
youtube.com/@GuaraEditora

10

SINAIS-NOMES DA COMUNIDADE SURDA DE CAMPO GRANDE

MS em Quatro Gerações

Elaine Aparecida de Oliveira da Silva

Neiva de Aquino Albres

Carlos Magno Leonel Terrazas

INTRODUÇÃO

A antroponomia é uma disciplina com longa tradição no estudo de nomes que possui dimensões explicativas antropológicas, históricas, sociológicas e, linguísticas, sendo uma área da onomástica (ciência dos nomes). Há estudos sobre os sinais atribuídos a cidades, bairros, animais e pessoas (sinais-nomes). Contudo, há uma lacuna de pesquisa, a falta de estudo histórico e evolutivo da criação de sinais-nomes das comunidades surdas no Brasil. Nesse sentido, delineamos investigar a caracterização dos sinais-nomes da comunidade surda de Campo Grande - MS.

As perguntas iniciais que levantamos foram: Os critérios para o batismo na comunidade surda mudaram ao longo dos anos? Quais as transformações nas formas de criar os sinais-nomes dos membros das comunidades surdas?

Para Dick (1998, p. 99), a onomástica e suas produções “originam-se nos próprios costumes e hábitos do grupo, definidores da macrovisão de sua cultura [...] segundo a circularidade tempo-espacial, como as formas denominativas que expressam traços ideológicos”. A partir

de estudos da sociolinguística, onomástica e lexicologia já desenvolvidos foi possível caracterizar os critérios de criação de nomes pessoais em línguas de sinais.

O objetivo consiste em examinar e caracterizar os sinais-nomes do ponto de vista histórico e evolutivo construídos em uma comunidade surda a fim de apreender os enfoques histórico e social desta questão cultural (sinais-nome).

REFERENCIAL TEÓRICO

Sinais-nomes são usados como nome de uma pessoa em língua de sinais, e são sinais específicos e individuais. Supalla (1990) e Mindess (1990) com trabalhos pioneiros sobre sinais-nomes, apesar do enfoque na descrição linguística e articulatória, concordam que os sinais-nomes nas culturas surdas do mundo não são apenas úteis identificações para pessoas, mas refletem valores culturais e padrões de interação social.

A história dos nomes de lugares, em qualquer espaço físico considerado, apresenta-se como um repositório dos mais ricos e sugestivos, face à complexidade dos fatores envolventes. Diante desse quadro considerável dos elementos atuantes, que se inter cruzam sob formas as mais diversas, descortina-se a própria panorâmica regional, seja em seus aspectos naturais ou antropoculturais (Dick, 1990, p. 19).

Estudos sobre sinais-nomes na comunidade surda indicam que esses marcadores identitários são frequentemente adquiridos tardiamente, através da interação com pares surdos (SUPALLA, 1990), podendo sofrer modificações ao longo da vida do indivíduo (MEADOW, 1977). A formação dos sinais-nomes baseia-se em diversas estratégias linguísticas que incluem descrições de características físicas ou traços de personalidade marcantes, uso de recursos semióticos como metáforas e metonímias, processos de empréstimo linguístico e tradução, além da incorporação de elementos numéricos e ortográficos (HEDBERG, 1994; NONAKA et al., 2015; PAALES, 2010; YAU, 1996). Um padrão

particularmente relevante combina a letra inicial do nome em escrita alfabética com algum traço distintivo da pessoa, configurando assim um sinal-nome único e significativo dentro do contexto comunitário surdo.

A esses fenômenos socioculturais foram atribuídas denominações conceituais. Segundo a revisão de literatura, há quatro principais categorias de sinais-nome em Línguas de Sinais: (1) sinais-nome inicializados (arbitrários), (2) sinais-nome descritivos, (3) sinais-nome inicializados e descritivos (híbrido), (4) sinais-nome traduzidos ou por empréstimo (McKee; McKee, 2000).

Sinais-nomes inicializados (arbitrários)

O sinal-nome inicializado adota o formato da mão dos nomes escritos, refere-se a uma letra do nome falado de uma pessoa. Para Supalla (1990, p.106) chamados também de Inicializados, pois ocorre o “uso de letra do nome em um ponto articulatório arbitrário, como na figura 1, um “G” no braço e o “J” no ombro.

Figura 1: Sinais-nomes inicializados (arbitrários)



Fonte: (Supalla, 1990, p.106).

Sinais-nomes descritivos

Para Delaporte (2002, p.204-207) os sinais-nomes descritivos baseiam-se na aparência, comportamento, vestuário, características pessoais, características especiais, e assim por diante da pessoa de referência.

Isto aplica-se às comunidades europeias, porque, por ex. Pessoas surdas americanas preferem sinais de nome inicializados arbitrariamente. Em línguas de sinais com nome descritivo dominante sistemas, os surdos consideram os sinais de nomes inicializados como formas preliminares de sinais descritivos de nomes pessoais. Os surdos americanos tendem a associar descritivos sinais de nomes pessoais com apelidos infantis (McKee; McKee 2000, p. 27).¹

No trabalho seminal de Supalla (1990), estabelece-se uma distinção fundamental entre estratégias de nomeação descritivas e arbitrárias para sinais-nomes. Em sua obra “Naming in American Sign Language”, o autor especifica que os sinais arbitrários “não indicam referência à aparência física ou quaisquer características pessoais” (SUPALLA, 1992, p. 7-8), enquanto os descritivos empregam formatos de mão classificadores que remetem a tamanhos, formas, objetos e pessoas. Esta tipologia é ampliada por Delaporte (2002, pp. 204-207), que reafirma a existência de sinais-nomes metonímicos e metafóricos baseados em aspectos como aparência física, comportamento, vestuário e características pessoais marcantes. A Figura 2 ilustra concretamente esta classificação, apresentando dois exemplos de sinais-nomes: o primeiro descreve dentes superiores proeminentes e o segundo enfatiza a característica de orelhas grandes, demonstrando como traços físicos distintivos se materializam na formação desses marcadores identitários na comunidade surda.

Figura 2: Sinais-nomes descritivos



Fonte: (Supalla, 1990, p.101).

¹ This applies to European communities, because e.g. American Deaf people prefer arbitrary initialised name signs. In sign languages with dominant descriptive name systems, Deaf people consider initialised name signs as preliminary forms of descriptive personal name signs. American Deaf people tend to associate descriptive personal name signs with childish nicknames (see also McKee & McKee 2000, p.27).

Sinais-nomes inicializados e descritivos (híbridos)

Mindess (1990) identifica um tipo híbrido de sinal-nome, posteriormente referido como “inicializado-descritivo” por Paaless (2010, p. 324) e McKee e McKee (2000), sendo também categorizado como sinal combinado por Delaporte (2002). Essa tipologia recebe tal denominação por combinar a letra inicial do nome da pessoa com algum traço característico seu, conforme exemplificado na Figura 3, onde se observa o uso do formato manual correspondente à letra “I” - inicial do nome - associado à característica física de cabelo cacheado da pessoa referenciada.

Figura 3: Sinais-nomes inicializados e descritivos (híbridos)



Fonte: https://www.facebook.com/photo?fbid=402475627920222&set=pcb.402476221253496&_rdc=1&_rdr#

Estudos recentes aplicaram métodos mais refinados e mais subcategorias, diferenciando instâncias como traduções e empréstimos (por exemplo, Nyste Baker 2003; Paaless 2010).

Sinais-nomes traduzidos ou por empréstimo

Nesta categoria, o “nome é formado com base no significado do nome pessoal oficial da pessoa de referência. Esses sinais de nome são totais ou homônimos parciais em termos da forma escrita do nome pessoal”. Como exemplo (Paaless, 2011, p. 56) indica uma pessoa que “tem um sinal de nome pessoal LIIV [AREIA], derivado da palavra liiv (‘areia’) que tem semelhança com seu nome de batismo Liivi”². Por exemplo, na Estônica a “ex-primeira-ministra Jenny Shipley tinha um nome

² The first one of them carries a personal name sign LIIV [SAND], derived from the word liiv (‘sand’) which bears resemblance to her given name Liivi.

de empréstimo inicializado sinal J+SHIP, derivado da inicial de seu nome e do significado de seu sobrenome (McKee, McKee 2000, p. 21). O sinal-nome pessoal de Lennart Meri, o primeiro Presidente da Estônia após a restauração da independência é um sinal de empréstimo (MERI [MAR]), derivado do significado de seu sobrenome (Paales, 2011, p. 59)³. Assim, o seu sinal é prozido como o MAR, em Libras.

Nyst e Baker (2003) (consideram que nesta categoria, o nome é uma tradução de (parte do) nome (nome ou sobrenome) da língua falada ou de uma palavra associada a ela. Por exemplo, o sobrenome Ros, que significa “cavalo” em holandês, em que o sinal-nome do pessoal ficou como o sinal de cavalo. Dessa forma, encontramos as análises sobre instâncias como traduções de empréstimos, principalmente, em Nyst e Baker (2003) e (Paales 2010).

Figura 4: Sinal MERI (SEA)



Fonte: McKee e McKee (2000).

Por exemplo, o sinal-nome pessoal de Lennart Meri, o primeiro Presidente da Estônia após a restauração da independência é um sinal de empréstimo (MERI [MAR]), derivado do significado de seu sobrenome (McKee, McKee 2000).

METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa para analisar as dimensões histórico-culturais subjacentes à origem e motivação dos sinais-nomes. Caracteriza-se como pesquisa fundamental

³ The personal name sign of Lennart Meri, the first President of Estonia after restoration of independence is a loan sign (MERI [SEA]), derived from the meaning of his surname.

de natureza teórica, com objetivos descritivos voltados para a observação sistemática, registro e análise das particularidades do processo de criação de sinais-nomes em uma comunidade específica, buscando oferecer novas perspectivas sobre esse fenômeno linguístico-cultural. O estudo emprega o método de pesquisa participante, no qual os investigadores se inserem ativamente na comunidade estudada, estabelecendo relação direta com o fenômeno em questão. Essa imersão possibilita uma compreensão mais profunda das dinâmicas grupais, gerando contribuições significativas para o campo das ciências humanas, particularmente para os estudos sobre línguas de sinais e culturas surdas.

Para Brandão e Steck (2006, p. 12), a pesquisa participante tem como essência ser um “repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos destinados a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que geram saberes”. É a construção de um conhecimento vivido e contribuem para gerar transformações em uma comunidade.

Como procedimento metodológico, os pesquisadores engajam-se ativamente na comunidade investigada, vivenciando em primeira mão seu contexto sociocultural. Por meio de interações autênticas e participação direta, observam e registram sistematicamente os processos de criação e uso dos sinais-nomes. Esta investigação fundamenta-se em princípios epistemológicos que valorizam: (1) a democratização dos saberes, (2) o respeito à diversidade cultural, e (3) o reconhecimento da posicionalidade do pesquisador. Assume-se explicitamente a impossibilidade de neutralidade científica, rejeitando tanto a pretensão de verdades universalizantes quanto a dicotomia tradicional entre pesquisador e objeto de estudo. A abordagem reconhece a natureza construída e situada do conhecimento, onde pesquisadores e participantes co-constroem significados através de relações dialógicas.

Para tanto, o grupo de pesquisa criou um corpus de 500 antropônimos (sinais-nomes) coletados das árvores genealógicas dos autores, membros desta comunidade surda, e das redes sociais que registram seus amigos, como: membros da comunidade surda de Campo Grande – MS pertencente a diferentes congregações religiosas (católica, batista e presbiteriana); escolas de surdos e secretarias de educação com a listagem de professores, intérpretes e alunos. Para

a criação do corpus, não houve qualquer contato com seres humanos, a listagem e registro foi produzida pelos autores.

Na categoria instrumento de pesquisa para a produção do corpus e armazenamento, utilizamos uma planilha do Excel, do pacote Office da Microsoft. A cada nome, categorizamos sobre a motivação conforme McKee e McKee (2000), também procedemos com a classificação em termos das categorias e subcategorias seguindo a taxonomia antroponímica proposta para a Libras por Barros (2018), analisando a produção articulatória. Indicamos um link com acesso de vídeo em Libras armazenado pelo grupo de pesquisa em pasta do Drive. Em observação participante, uma dada observação pode ser descrita como técnica, se previamente sistematizada – mediante a organização lógica em um corpus – de acordo com os objetivos da pesquisa (Queiroz et al., 2007).

ANÁLISE

A contribuição desta pesquisa está no ineditismo e na abrangência dos dados em perspectiva histórica. Compilamos sujeitos da comunidade surda desde 1905 até 2025, corresponde a uma cobertura de 120 anos, o que evidencia significativamente a evolução histórica e cultural da criação de sinal-nome em Libras.

A cidade de Campo Grande é um município brasileiro da região Centro-Oeste, capital do estado de Mato Grosso do Sul e foi fundada em 1899.

Figura 5: Mapa e fotos do crescimento de Campo Grande



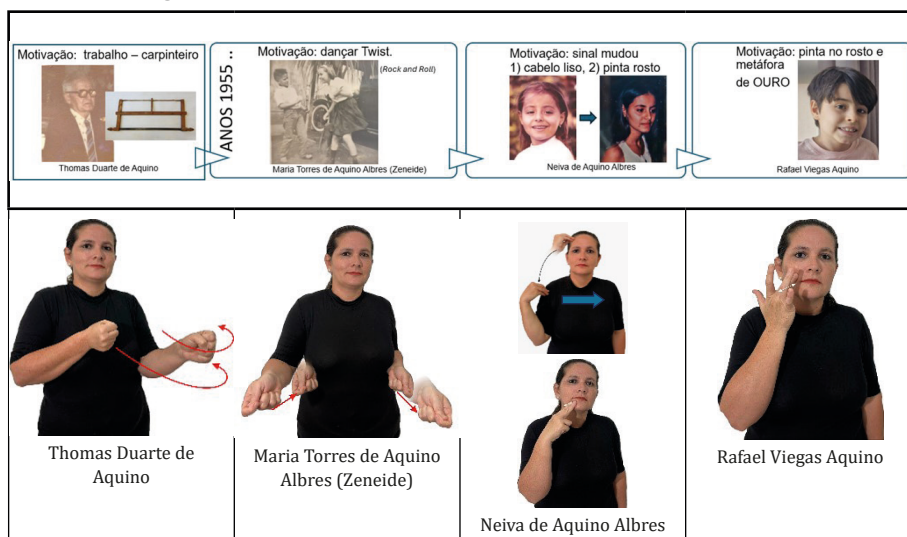
Fonte: produzido pelos autores com base no Arquivo Nacional.⁴

⁴ Arquivo Nacional (AN) é um órgão público brasileiro. Subordinado ao Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos, é responsável pela gestão, preservação e difusão de documentos da administração pública federal.

A partir da árvore genealógica dos autores Neiva de Aquino Albres, Elaine Aparecida de Oliveira da Silva e Carlos Magno Leonel Terrazas, desenvolvemos um recorte do núcleo familiar para apresentar uma descrição e interpretação sobre as formas de criação dos sinais-nomes de alguns membros da família. Apresentamos quatro gerações, iniciando do avô de Neiva até o seu filho, conforme apresentado na figura 6.

O entendimento da história dos muitos migrantes cearenses que, entre 1889 e 1916, deixaram sua terra natal e “, entre 1888 e 1915, a população do Ceará experimentou períodos de seca, marcados, por um lado, pela busca de sobrevivência nos lugares do sertão atingidos por esse fenômeno, e, por outro, pelo êxodo, rumo a Fortaleza, e muitas vezes de lá para outros territórios” (Lacerda, 2006, p. 198).

Figura 6: Linha histórica familiar de Neiva de Aquino Albres



Fonte: Produzido pelos autores

Tomás Duarte de Aquino, ouvinte e nascido no Ceará em 1905, estabeleceu-se em Campo Grande em 1944. Desde a infância, conviveu com primos surdos, tendo posteriormente se casado com sua prima Josefa Torres de Aquino. Do matrimônio, nasceram doze filhos, dos quais dois eram surdos. Reconhecida como Família Aquino na região, destacava-se por seus valores católicos e pelo forte investimento na educação

- os filhos surdos estiveram entre os primeiros estudantes do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no Rio de Janeiro. A família mantinha a língua de sinais como meio de comunicação cotidiana com os membros surdos. Esta breve contextualização histórica nos permite agora examinar com maior profundidade as práticas de sinalização adotadas pela família.

Tomas Duarte de Aquino trabalhava como carpinteiro na base aérea de Campo Grande. Apesar de ter seu nome em português, era conhecido pela família com o sinal de PAI (beijo no dorso da mão), quando os surdos precisavam ir ao seu trabalho e chamá-lo, referiam “o carpinteiro”, utilizando o sinal manual de segurar a serra e movimentá-la para frente e para trás. Então, tinha duas formas de nomeá-lo, na família “pai”, e fora da família “carpinteiro”.

No segundo quadro temos uma foto Tomas Duarte de Aquino de 1959 com dois de seus filhos, o menino é Geraldo Torres de Aquino (surdo) e a menina é Maria Torres de Aquino (ouvinte), conhecida como Zeneide. No registro, eles estão dançando Twist. Essa é dança de origem americana, no estilo do *rock-and-roll*, de compasso quaternário e ritmo marcado, caracterizada por um movimento de rotação das pernas e dos quadris, em que os dançarinos não se tocam fisicamente. A Zeneide gostava tanto de dançar que o sinal-nome dela passou a ser “Twist”. Nesta época não se atribuía um sinal para bebês ou crianças pequenas, apenas os chamava de “BEBÊ” (balançando os braços), quando da segunda infância as características marcantes se desenvolviam que se atribuía um sinal-nome nesta família.

Todos da família tinham sinais, filhos, genros e netos. Zeneide casou-se e teve duas filhas ouvintes. A sua primeira filha Neiva de Aquino Albres tinha o cabelo bem liso, sendo a motivação para a criação do seu sinal antes dos 5 anos de idade. Então, o sinal era produzido da lateral da testa até o ombro, representando o tamanho do cabelo. Com o passar do tempo, uma pinta se desenvolveu no seu rosto. A maioria das pintas aparece durante a infância e a adolescência. Elas crescem conforme a pessoa cresce e podem ficar mais escuras. Isso aconteceu com a Neiva, como o sinal anterior já tinha duas pessoas na comunidade surda de Campo Grande com o mesmo sinal, decidiram por mudar o seu

sinal para a indicação da pinta. Ela foi uma das poucas pessoas na família que sofreu a alteração do seu sinal-nome.

Neiva casou-se e teve um filho, Rafael Viegas Aquino, que nasceu em janeiro de 2017. Apesar de ser conhecido na comunidade surda, era referenciado como “filho da Neiva” ou pelo nome soletrado até os seus 7 anos. Esta foi uma opção da mãe que estava esperando desenvolver algo característico da criança. O “batizado” em sinais foi motivado pela pinta em sua bochecha, com a configuração da mão e movimento do sinal de ouro. Cria-se uma metáfora “filho de ouro”, pelo seu sinal ser similar ao sinal de ouro e parecido com o da mãe ao se referir à pinta.

Tomas Duarte de Aquino, como mencionado, tinha primos surdos no Ceará que também vieram para Campo Grande (MS) depois. Vicente Goncalves de Oliveira (ouvinte) nasceu em 1921, casou-se e teve 6 filhos, duas meninas eram surdas, além dos sobrinhos surdos. Em 1941, mudou-se para Dourados (MS) e depois para Campo Grande em 1957. Quintino Leonel da Silva (ouvinte) veio de Cassilândia (MS), com um total de 14 surdos na família por uma questão congênita. Na figura 7 apresentamos a linha da família de Vicente, e abaixo a linha da família de Quintino, visto que seus netos surdos se casam (Elaine e Carlos) provendo 3 bisnetas, como apresentado na figura 7.

Figura 7: Linha histórica familiar de Elaine Aparecida de Oliveira da Silva e Carlos Magno Leonel Terrazas





Fonte: Produzido pelos autores

Passemos à descrição dos sinais-nomes. O sinal-nome de Vicente era representado por toques na garganta, parte do corpo onde mais apareciam as marcas de seu vitiligo. Ele trabalhava como carroceiro, percorrendo o perímetro urbano de Campo Grande, entregando tijolos, areia, cimento e ferro para a construção de casas na periferia. Na época, teve participação ativa no desenvolvimento da cidade. Atualmente, esse tipo de trabalho está quase extinto, substituído por fretes e entregas feitas com veículos automotores.

Sua filha surda, Margarida Alves de Oliveira, acompanhava-o no trabalho de carroça, pois ele fazia entregas para um depósito de materiais de construção, e ela trabalhava como empregada doméstica na casa dos donos da empresa. A proprietária do negócio era a filha mais velha de Tomás Duarte de Aquino, que sabia língua de sinais e foi quem empregou Margarida.

Como Margarida era vista sempre na carroça do pai, o seu sinal-nome foi criado como “CARROÇA”. Ela não gostava do sinal, mas foi atribuído pela comunidade surda da época e permaneceu. Depois de um tempo, o uso refere-se ao seu nome e não se faz mais associação com a carroça. Por sua vez, a Elaine Aparecida de Oliveira, primeira filha de Margarida e também surda, teve seu sinal atribuído ainda criança. O sinal-nome de Elaine tem a motivação no penteado, já que, quando criança, seu cabelo era amarrado com um elástico lateral na parte superior da cabeça. Mesmo sendo uma referência ao cabelo de infância, este sinal permaneceu até a sua fase adulta.

Quintino Leonel da Silva pertencia a uma grande família de surdos no interior de Mato Grosso do Sul, e todos os familiares conversavam por meio dos sinais. Ele é o avô de Carlos Magno Terrazas (surdo). O seu sinal tem a motivação por causa de uma doença ocular em que treme os olhos. A mãe de Carlos, Maria Leonel da Costa tem outra doença ocular (fotofobia), sensibilidade ao sol, o que a obriga a usar bone e óculos constantemente. O seu sinal foi motivado pela condição/ação de esconder os olhos da claridade.

Carlos Magno Leonel Terrazas desde pequeno era considerado “gordinho” e tinha bochechas avantajadas, o que motivou a criação do seu sinal-nome com movimento circular na lateral do rosto (bochecha).

Constatamos que até os anos de 1980 os sinais-nomes eram descritivos, relacionados a uma doença fisicamente aparente, pela profissão. O sinal de Elaine motivado pelo penteado infantil e de Carlos pelas bochechas. Carlos e Elaine se casaram e tiveram três filhas, Karolaine, Karine e Karla. Todas as meninas ouvintes tem a letra “K” na configuração de mão.

A primeira filha Karolaine tem o sinal-nome pela configuração de mão em “K” e movimentada em frente ao corpo em um espaço neutro e não está associado a nenhuma característica física, sendo qualificado como arbitrário ou apenas inicializado. A segunda filha Karine tem o sinal-nome pela configuração de mão em “K” produzido por leves toques na bochecha, relacionado ao sinal do pai e a terceira filha, Karla, o sinal-nome é composto pela configuração de mão em “K” produzido na testa e mesmo movimentado do sinal da mãe (Elaine). ou seja, relacionado ao cabelo.

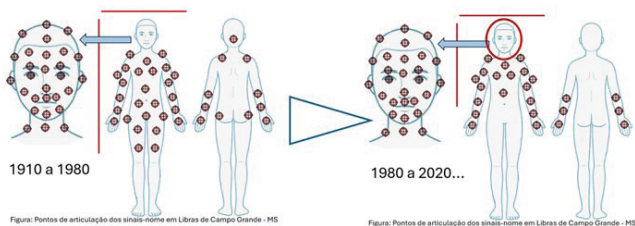
Apesar dos sinais-nomes descritivos terem sua preferência nas comunidades surdas, quando de sinais de filhos de pais surdos. Na literatura especializada foi observado que sempre que os pais surdos têm a oportunidade de nomear uma criança, eles usam exclusivamente o sistema arbitrário de sinais de nomes (Supalla, 1990). Isso porque tem urgência em nomear seu filho e não ficar chamando só de “bebê”, como a criança talvez ainda não tenha uma característica proeminente, acabam utilizando a configuração da mão no nome por escrito e de registro. Este é um detalhe importante das propriedades linguísticas relacionada a fatores sociais do sistema sinal-nome arbitrário.

Para Paaes (2010), usuários nativos da ASL (American Sign Language) não apreciam sinais-nomes combinados, pois, embora sejam comuns atualmente, não eram frequentes nas comunidades surdas no passado. Para eles, um sinal-nome híbrido representa uma interferência na cultura surda. Assim, consideram mais adequado receber um sinal-nome de alguém culturalmente surdo, já que, para ser aceito na comunidade, é necessário demonstrar respeito pela língua de sinais nativa (Delaporte, 2002).

No entanto, observa-se, no contexto brasileiro atual, que professores surdos de língua de sinais têm adotado a forma híbrida (descritiva e inicializada) para atribuir sinais-nomes a alunos recém-chegados à comunidade surda.

Analizamos acima os sinais-nomes de algumas pessoas, mas o nosso corpus tem aproximadamente 500 sinais-nomes, o que nos dá um panorama significativo da diversidade e mudança histórica. A seguir apresentamos um panorama comparando os sinais antes e depois de 1980.

Figura 8: Comparação dos pontos de articulação no tempo



Fonte: Produzido pelos autores

Constatamos que a cultura surda mantém a tradição do “batismo”, atribuindo um sinal-nome em língua de sinais aos membros das comunidades surdas. No entanto, observa-se que os critérios para a criação desses sinais-nomes sofreram mudanças ao longo do tempo.

Podemos categorizar que, até meados da década de 1990, os sinais-nomes eram motivados principalmente por características físicas marcantes ou pela profissão da pessoa, utilizando um espaço de sinalização amplo — do quadril à cabeça, incluindo a região posterior do corpo. A partir dos anos 1980, no entanto, esse padrão foi sendo gradualmente reduzido, restringindo-se aos sinais realizados no rosto e nos braços, limitados ao espaço frontal do sinalizador.

Outro fator relevante é a crescente influência do nome de registro em português na formação dos sinais-nomes atuais, com a incorporação da primeira letra do nome escrito – uma tendência particularmente evidente em indivíduos nascidos após 1990. Em Campo Grande, diferentemente de países como Estados Unidos ou Inglaterra, não foram identificados casos em que o sinal-nome fosse composto exclusivamente pelas letras do nome e sobrenome em alfabeto manual, ou seja, não encontramos sinais-nomes puramente soletrados.

Esta investigação sistemática analisou a robustez do efeito nome-letra em diferentes faixas etárias. Em uma amostra heterogênea, observou-se a preferência por letras iniciais associadas a características físicas, especialmente entre membros nascidos a partir dos anos 1990. Verificou-se o uso do alfabeto manual – geralmente a primeira letra do nome – combinado a traços distintivos como cabelo, rosto ou vestuário, configurando sinais-nomes híbridos (inicializados e descritivos).

Os resultados indicam uma predominância de antropônimos vinculados a aspectos sociais e mistos, ou seja, à combinação de múltiplos fatores motivacionais na criação dos sinais-nomes.

Averiguamos que o sistema de sinais-nomes mudou nos últimos cinquenta anos. Antigamente, os surdos atribuíam sinais de nome aos seus irmãos, filhos ouvintes, muitas dessas pessoas eram sinalizadoras nativas e cresciam em interação com os pais e os amigos surdos. Nos anos de 1990, amplia-se a atribuição de sinais-nomes a pessoas fora do convívio familiar, incluindo médicos, professores de surdos ou os

intérpretes de língua de sinais atribuído pelos seus alunos. Atualmente, pessoas ouvintes mesmo sem contacto com a comunidade surda, como artistas e políticos da cidade têm sinais de nomes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos sinais-nomes estudados, concluímos que, do ponto de vista histórico, ocorreu uma significativa transformação na sua constituição. Os sinais-nomes evoluíram de uma natureza essencialmente descritiva - que destacava características físicas, profissões, ações e maneirismos individuais - para um processo de redução das grandes expressões icônicas e pantomímicas, culminando na fusão desses elementos na criação de cada sinal-nome.

Observamos que os sinais mais antigos apresentavam uma articulação corporal ampla, envolvendo inclusive quadril e pernas. Em contraste, os sinais-nomes contemporâneos mostram-se predominantemente híbridos, combinando a letra inicial do nome em português com características físicas marcantes, com articulação concentrada principalmente na região do rosto, cabeça e braços.

Esta análise revela dois fenômenos paralelos, (i) uma evidente redução no espaço articulatório utilizado e (ii) uma crescente influência do nome em português na formação dos novos sinais-nomes. Desta forma, a pesquisa conseguiu traçar um panorama histórico consistente da evolução dos sinais-nomes, conforme originalmente proposto no estudo.

Sinais-nomes pessoais em línguas de sinais representam um grupo lexical interessante em termos de história cultural e tradições como reflexo de atitudes e crenças. Como pesquisadores e guardiões da memória das comunidades surdas, consideramos que não se poderia perder a iconicidade dos sinais-nomes. Apesar do contato com outras línguas, e tensões culturais da atualidade, os sinais-nomes descritivos precisam ser revisitados e inspirar novos sinais-nomes.

Indicamos a necessidade de formação de professores de Libras sobre essa temática e ampla discussão com as comunidades surdas,

uma vez que consideramos que os Sinais-nomes constituem a identidade da pessoa.

REFERÊNCIAS

Brandão, C. R.; Steck, D. Pesquisa participante: a partilha do saber. In: _____. (Org.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. São Paulo, Aparecida: Idéias e Letras, 2006. 295 p.

Delaporte, Y. Les sourds, c'est comme ça: Ethnologie de la surdimutité. **Collection Ethnologie de la France**, vol. 23. Paris: Édition de la Maison des sciences de l'homme, 2002.

Dick, M. V. de P. do A. **A motivação toponímica e a realidade brasileira**. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990.

Dick, M. V. de P. do A. Atlas toponímico: um estudo dialetológico. **Revista Philologus**. Rio de Janeiro, v. 10, p.61-69, 1998.

Lacerda, F. G. Entre o sertão e a floresta: natureza, cultura e experiências sociais de migrantes cearenses na Amazônia (1889-1916) **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 26, nº 51, p. 197-225 – 2006.

McKee, D., and R. L. McKee. Name Signs and Identity in Deaf Communities in New Zealand Sign Language. In: **Bilingualism and Identity in Deaf Communities**, ed. M. Metzger, Washington, D.C.: Gallaudet University Press. p.3-40. 2000.

Meadow, K. Name Signs as Identity Symbols in the Deaf Community. **Sign Language Studies**. Vol 1. n.16. p.237-246. 1977.

Mindess, A. "What name signs can tell us about Deaf culture." In **Sign Language Studies**. Washington DC: Gallaudet University Press. Vol. 66. p.1-23. 1990.

Nyst, V. A. S. A; Baker. The Phonology of Name Signs: A Comparison between the Sign Languages of Uganda, Mali, Adamorobe, and the Netherlands. In: A. Baker, B. van den Bogaerde, and O. Crasborn (Eds.). **Cross-linguistic Perspectives in Sign Language Research**, ed.. Hamburg: Signum, 2003, p. 71-80.

Paales, L. On the System of Person-Denoting Signs in Estonian Sign Language: Estonian Name Signs. **Sign Language Studies**. Vol. 10 n.3. 2010, p.317–335.

Paales, L. Name Signs For Hearing People. **Folklore: Electronic Journal of Folklore**. Vol 47.. 2011, p.43–76

Queiroz, Danielle Teixeira et al. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Rev. Enferm.** UERJ, Rio de Janeiro, Vol. 15, n.2. 2007, p.276–283.

Sousa, A. M. de. Onomástica em Libras. **Revista GTLex**, Uberlândia, Vol. 9, p. e0905, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/71041> Acesso em: 10 set. 2024.

Barros, M. E. Taxonomia Antroponímica nas Línguas de Sinais – A Motivação dos Sinais-Nomes. **Revista RÉ-UNIR**, Vol. 5. n. 2, , 2018, p.40-62. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/RE-UNIR/artigo/visualizar/3092> Acesso em: 14 nov.2021.

Supalla, Samuel J. “The arbitrary name sign system in american sign language.” **Sign Language Studies**, no. 67, 1990, pp. 99–126. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/26204058>. Acesso em 8 abr. 2025.

Supalla, S. J. **The Book of Name Signs: Naming in American Sign Language**. San Diego: DawnSignPress, 1992.



RESUMO EM LIBRAS
youtube.com/@GuaraEditora

11

O EMPREGO DO MARCADOR DISCURSIVO "CERTO" NA INTERAÇÃO EM LIBRAS

*Sheyla Cristina Araujo Matoso
Vanessa Hagemeyer Burgo
Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira*

INTRODUÇÃO

Por muito tempo, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) permaneceu à margem das pesquisas de cunho especificamente linguístico, devido à falta de compreensão de seu processo de construção e dos elementos que a constituem. Segundo Gesser (2009), essa exclusão esteve alicerçada na crença equivocada de que as línguas de sinais (LSs) seriam limitadas e simplificadas, desconsiderando a riqueza de suas variantes e variáveis presentes nos diversos segmentos e subáreas da Linguística. A autora enfatiza, ainda, que “a relação entre as línguas, entretanto, não é, nem nunca foi neutra ou simétrica. Como no caso de quaisquer outras línguas que estão em contato, há sempre em jogo questões de poder e as decorrentes situações de conflito” (Gesser, 2009, p. 34).

Por se tratar de uma língua como qualquer outra, a Libras é construída pela interação entre seus usuários e está em constante evolução. Por isso, é fundamental mapear seus desdobramentos e aprofundar as análises de seus componentes e estruturas, reconhecendo suas particularidades linguísticas e promovendo sua visibilidade e valorização.

Nesse contexto, o presente estudo consiste em discutir o papel do Marcador Discursivo – MD *certo* na língua brasileira de sinais (Libras)

e as funções que desempenha na conversação entre pessoas surdas. O *corpus* é formado vídeos de interações sinalizadas por duplas de surdos fluentes em Libras, disponíveis no site da Universidade Federal de Santa Catarina¹.

MARCADORES DISCURSIVOS NA LIBRAS

Em conformidade com Quadros (2017, p. 42), “os usuários da Libras se constituem como tais por pertencerem a comunidades surdas brasileiras, por fazerem parte dos grupos de surdos de várias cidades do país, em especial, dos grandes centros urbanos”. É importante assinalar, também, que os estudos acerca das línguas de sinais (LSs) têm permitido uma compreensão cada vez mais aprofundada desse universo, desafiando a percepção tradicional da maioria ouvinte.

A Libras é uma língua de modalidade visual-espacial, produzida por meio de movimentações e compreendida por meio do olhar, possibilitando, desse modo, uma interação social entre seus usuários. Ela é constituída por determinados elementos linguísticos equivalentes aos das línguas orais (LOs), demonstrando, assim, sua complexidade e riqueza. Pesquisas envolvendo a descrição e análise de seus componentes linguísticos contribuem significativamente para desmistificar estereótipos enraizados no desconhecimento, promovendo seu reconhecimento como um sistema linguístico completo.

Quadros (2019, p. 29) salienta que, após o reconhecimento jurídico das LSs, os estudos nessa área deixaram de buscar a legitimação de seu *status* linguístico e passaram a se concentrar na explicação de fenômenos específicos dessas línguas. Isso ocorre porque, por serem de modalidade visual-espacial, as línguas de sinais apresentam manifestações distintas das línguas faladas. Por se tratar de uma língua natural, fundamentada na interação entre seus usuários, é essencial que pesquisas demonstrem sua organização como um sistema linguístico legítimo, repleto de nuances que merecem ser identificadas e analisadas.

Observamos, nos últimos anos, um crescimento gradativo nas produções científicas, políticas e educacionais voltadas às LSs e às comunidades surdas, ampliando debates importantes para a visibilidade

¹ Disponível em: <https://corpuslibras.ufsc.br/>

e o empoderamento desse grupo. No entanto, as pesquisas que envolvem seus aspectos linguísticos ainda são pouco representativas, evidenciando a escassez de análises e descrições mais aprofundadas. Dessa maneira, a análise do marcador discursivo *certo* na Libras justifica-se pela necessidade de ampliar os estudos acerca de seus aspectos linguísticos, um campo ainda pouco explorado.

No que se refere aos marcadores discursivos (MDs), estes constituem uma classe funcional que desempenha um papel comunicativo importante (Snichelotto; Gorski, 2011). Na visão de Marcuschi (1989, p. 282), eles operam como “organizadores da interação, articuladores do texto e indicadores de força ilocutória”. Não se enquadram facilmente em uma categoria gramatical formal, devido à diversidade de suas formas de manifestação. Podem incluir conjunções, preposições, advérbios, verbos, expressões não verbais, estruturas sintáticas, além de fenômenos prosódicos.

Estudados no contexto das abordagens da Análise da Conversação, os MDs são analisados como elementos que auxiliam na organização e construção dos diálogos entre falantes de uma língua, promovendo a estruturação do ato conversacional de maneira mais colaborativa. Risso, Silva e Urbano (2015, p. 371) consideram os MDs como “um amplo grupo de elementos de constituição bastante diversificada”; no plano verbal, eles envolvem “sons não lexicalizados, palavras, locuções e sintagmas mais desenvolvidos, aos quais se pode atribuir homogeneamente a condição de uma categoria pragmática bem consolidada no funcionamento da linguagem”. Possuem caráter multifuncional e colaboram para o monitoramento da conversação, bem como para a coesão e coerência do texto.

Assim como nas Línguas Orais – LOs, na Libras, o MD *certo* funciona como um mecanismo que ajuda a assegurar que os sinalizantes estejam em sintonia quanto ao desenvolvimento da interação. Esse aspecto é especialmente relevante em diálogos nos quais a confirmação do interlocutor é essencial para que o locutor continue sua explanação. De maneira análoga às LOs, expressões como “sim”, “aham” ou “isso mesmo” são utilizadas para indicar envolvimento dos interactantes no diálogo. Na Libras, o MD *certo* cumpre esse papel, reforçando a participação ativa dos interlocutores.

Para Rodrigues (1999, p. 24), durante a interação, os falantes constantemente demonstram que compreendem a mensagem do interlocutor, assinalando que ele pode dar continuidade à sua fala, uma vez que o ouvinte se mantém alinhado com o que está sendo dito, e isso pode ser expresso por sinais de entendimento como “certo”, “lógico” e “ah sim”. Dessa forma, o marcador *certo* assume funções relevantes na organização da interação em Libras, funcionando como um recurso que sinaliza concordância, similar ao que ocorre nas LOs.

METODOLOGIA

O *corpus* desta pesquisa é constituído por vídeos disponíveis no portal Libras da Universidade Federal de Santa Catarina, que fazem parte do Inventário Nacional de Libras e do projeto Corpus de Libras. Esse acervo tem como objetivo, conforme indicado por Quadros (2016), pesquisar, catalogar e difundir a Libras, oferecendo um vasto material investigativo.

Formado desde 1995, o inventário reúne *corpora* de diferentes projetos, seguindo diretrizes variadas para registro de dados e metadados. A documentação abrange coletas na Grande Florianópolis (SC) e em Maceió (AL), com interações entre surdos organizadas por idade e gênero (Quadros, 2016).

Para este capítulo, utilizamos seis trechos extraídos de diálogos em Libras de uma pesquisa maior (Matoso, 2022), na qual foram analisados vídeos de conversações simétricas (Castilho, 2016). Os excertos estão apresentados aqui em formato de quadro, contendo duas trilhas para cada sinalizante²: a primeira segue as regras de transcrição em Libras orientadas por Quadros (2015), e a segunda representa a transcrição com a tradução de Libras para Língua Portuguesa (LP), utilizando os componentes linguísticos da língua alvo, obedecendo aos padrões de tradução e interpretação linguística. A autora indica que foram estabelecidas algumas convenções que já estão em uso na transcrição em LSs, dentre elas, a observação de que “na transcrição dos sinais, todos

2 Optamos pela terminologia “sinalizante” pelo fato de que a língua pesquisada utiliza o canal visual/espacial para interação e a execução ocorre por meio da sinalização em Libras.

os sinais são transcritos com palavras utilizando-se letras maiúsculas” (Quadros, 2015, s/p).

Abaixo, na figura 1, temos a imagem da realização do sinal em Libras do termo “CERTO”.

Figura 1: Sinal em Libras do termo “CERTO”



Fonte: <https://videos.nals.cce.ufsc.br/SignBank/Imagem/>

Para a transcrição e análise dos dados, recorreremos a um *software* desenvolvido pelo *Max Plank Institute*, o qual está disponível de forma livre e recebe o nome de *Sistema de Anotação Eudico Annotator – ELAN*³. Por meio deste sistema, foi possível a transcrição dos vídeos de conversação de forma mais detalhada, pois alguns recursos contribuem para o processo de transcrição e tradução da língua de sinais (também utilizado na tradução de línguas orais).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O MD aqui analisado aponta, nos trechos de conversas em Libras, intenções de manutenção do tema que, de acordo com o que aponta Castilho (2020), operam como um segmento medial que propõe manter o tema do diálogo e está estabelecido pela função orientada ao interlocutor no processo de interação conversacional, em que o receptor indica a aceitação do tema exposto, dando ao diálogo o intuito de concordância e continuidade.

3 Disponível em: <https://archive.mpi.nl/tla/elan>

Apontamos abaixo, de forma sequencial, seis excertos em que foi possível identificar e atestar o uso do MD *certo* durante a conversação em Libras, contribuindo com percepções análogas as pesquisas que identificam o uso destes MDs na interação em línguas orais, dentre elas a língua portuguesa.

Excerto 1:

<i>Sinalizante 1 (Libras):</i> ENTÃO ASSOCIAÇÃO+ LUGAR SURD@ ENTRAR BATER PAPO COMUNICAR COMUNIDADE CULTURA SURDA FICAR COMUNICAR INTERAGIR BOM
<i>Sinalizante 1 (Tradução LP):</i> Então, a associação, a associação é um lugar para o surdo ir bater um papo, se comunicar e interagir com a comunidade e cultura surda, se comunicar e interagir é bom
<i>Sinalizante 2 (Libras): CERTO+</i>
<i>Sinalizante 2 (Tradução LP): Certo, certo!</i>
<i>Sinalizante 1 (Libras):</i> TAMBÉM CRIAR CURSO VÁRIOS ENTRAR+CRIAR APRENDER PORTUGUÊS CRIAR+ VÁRIOS ENTRAR+
<i>Sinalizante 1 (Tradução LP):</i> ... também a criação de cursos variados, ir e aprender português, criar várias coisas, estar presente.
<i>Sinalizante 2 (Libras): CERTO+</i>
<i>Sinalizante 2 (Tradução LP): Certo, certo!</i>
<i>Sinalizante 1 (Libras):</i> ASSOCIAÇÃO IX (lá) MOTIVAR SURDO COMBINAR
<i>Sinalizante 1 (Tradução LP):</i> Lá na associação é um espaço de motivação para surdos.
<i>Sinalizante 2 (Libras): CERTO+ IX(você) ASSOCIAÇÃO QUE SURD@ PRÓPRIO QUE FOCO PRECISA QUE SOCIEDADE TAMBÉM FOCO QUE & (face-interrogação) FALAR IX(eles) RESPEITAR DIREITO POSS(você)</i>
<i>Sinalizante 2 (Tradução LP): Certo, certo... Você, além da associação própria para surdos precisa também ter o foco em que? Em mostrar para a sociedade que precisa respeitar seu direito.</i>

No exemplo acima, durante um diálogo sobre a associação de surdos, o sinalizante 2 faz uso do MD *certo* em três momentos sequenciais, com a função de manter o assunto da conversação. Trata-se de um recurso de manutenção do tema, pois o sinalizante 2 concorda com a proposição de que a associação de surdos é importante para o convívio e o desenvolvimento dos surdos como grupo linguístico e cultural.

Os elementos lexicalizados, como “sabe?” e “certo?”, segundo Urbano (1999, p. 87), são “vocábulos que, embora esvaziados do conteúdo semântico original”, servem para o locutor “testar o grau de atenção e participação do seu interlocutor”. No caso aqui apresentado, o uso repetido do sinal certo confirma que o turno conversacional permanece com o sinalizante 1, que explana o assunto, ao passo que o sinalizante 2 manifesta sua aprovação em relação ao que está sendo dito.

Galembeck (2003, p. 57) assevera que “certo”, “uhn uhm”, “ahn ahn” são “sinais que indicam que o interlocutor está ‘seguinto’ ou ‘acompanhando’ as palavras do seu interlocutor. Expressões como “uhn uhn”, “correto” e “certo” sinalizam que o interlocutor aceita a posição de ouvinte e está entendendo suas palavras (p. 66).

Excerto 2:

<i>Sinalizante 2 (Libras):</i> IX(você) MANIFESTAR IR &(face-interrogação)
<i>Sinalizante 2 (Tradução LP):</i> E você, tem ido às manifestações?
<i>Sinalizante 1 (Libras):</i> BOM IX(si) VONTADE MAS AGORA FOCO ESTUDO PESQUISA QUANDO FIM FACULDADE VAI PROJETO MAIS PESQUISA MESTRADO
<i>Sinalizante 1 (Tradução LP):</i> Bom, eu tenho vontade, mas agora tenho focado nos estudos, nas pesquisas, quando acabar a faculdade pretendo me aprofundar em pesquisa de mestrado
<i>Sinalizante 2 (Libras):</i> CERTO+ &(face-afirmação)
<i>Sinalizante 2 (Tradução LP):</i> Certo, certo.

Excerto 3:

<i>Sinalizante 1 (Libras):</i> ESCOLA INCLUSÃO DIFÍCIL &(face-exclamação) PORQUE NÃO TER CONHECER CULTURA SURDA CERTO&(face-interrogação)
<i>Sinalizante 1 (Tradução LP):</i> Escola inclusiva é muito difícil! Porque não tem conhecimento da cultura surda, certo?
<i>Sinalizante 2 (Libras):</i> VERDADE &(face-exclamação) NÃO TER BILÍNGUE CONTER LEI
<i>Sinalizante 2 (Tradução LP):</i> Verdade! Não tem o bilinguismo que está contido na lei
<i>Sinalizante 1 (Libras):</i> AINDA &(face-negação) EVOLUIR VAI EVOLUIR &(face-afirmação)
<i>Sinalizante 1 (Tradução LP):</i> Ainda não evoluiu, vai evoluir sim
<i>Sinalizante 2 (Libras):</i> AINDA NÃO &(face-negação) CERTO CERTO+ &(face-afirmação)
<i>Sinalizante 2 (Tradução LP):</i> Ainda não. Certo, certo!

Excerto 4:

<i>Sinalizante 1 (Libras):</i> PRECISAR CONSTRUIR MAIS SEMÁFORO TAMBÉM METRÔ RÁPIDO MELHOR
<i>Sinalizante 1 (Tradução LP):</i> Precisam construir mais semáforos, metrô também, são mais rápidos e melhores.
<i>Sinalizante 2 (Libras):</i> VERDADE RÁPIDO CERTO+
<i>Sinalizante 2 (Tradução LP):</i> Verdade, rápido, certo, certo.

Excerto 5:

<i>Sinalizante 1 (Libras):</i> IX(você) CONSEGUIR ESCREVER &(face-interrogação) IX2 (você-dois) INTERAGIR &(face-interrogação)
<i>Sinalizante 1 (Tradução LP):</i> Você conseguia escrever? Você e outras pessoas interagem?
<i>Sinalizante 2 (Libras):</i> ISSO+
<i>Sinalizante 2 (Tradução LP):</i> Isso, isso.
<i>Sinalizante 1 (Libras):</i> CERTO+
<i>Sinalizante 1 (Tradução LP):</i> Certo, certo.

Nos excertos 2, 3, 4 e 5, o MD *certo* é empregado para expressar concordância com o que foi sinalizado durante a conversação. Esse MD indica que o interlocutor pode prosseguir com o tópico, uma vez que recebeu uma resposta afirmativa sobre o assunto em discussão. Desse modo, estabelece-se uma maior segurança na continuidade do tópico da unidade conversacional, além de favorecer a progressão e a organização do discurso, garantindo a fluidez da interação.

Nos cinco casos apresentados acima, há, ainda, a repetição na produção do sinal. Marcuschi (2001, p. 14) afirma que a repetição não é algo meramente casual; é, na realidade, parte constitutiva da conversação, podendo ter conotação enfática e de intensificação,

já que esse ato está vinculado aos processos de produção, compreensão e conexão discursiva na atividade interacional. Esse caráter multifuncional da repetição manifesta-se não só na sua contribuição para formatação linguística do discurso e nos temas nele tratados, mas também na organização das relações entre os interlocutores.

O autor define a repetição como a produção de segmentos discursivos idênticos ou semelhantes, que podem ocorrer duas ou mais

vezes dentro de um mesmo evento comunicativo. Nesse sentido, a repetição reforça a concordância discursiva dentro do tópico discutido (2015). Considerando a dinâmica do ato conversacional, em que há uma constante movimentação de interesse por parte dos interlocutores, Marcuschi (1998, p. 40) ressalta que esses elementos linguísticos “são muitas vezes demonstrações de interesse e sugestões de continuidade da fala”, induzindo o falante a “desenvolver seu tópico com mais minúcias”. Dessa forma, tais repetições e marcações discursivas contribuem para a coesão e o aprofundamento do diálogo.

O MD *certo* indica, nos segmentos acima, um caráter convergente de aprovação. Nesse contexto, Marcuschi (2003, p. 71) destaca que esses marcadores pertencem ao conjunto denominado pelo autor como “sinais produzidos pelo ouvinte” (no caso desta pesquisa, pelo sinalizante), ocorrendo, geralmente, em situações de sobreposição discursiva. Tais sinais servem para orientar o falante e monitorá-lo quanto à recepção da mensagem, funcionando, portanto, como marcas de concordância. Assim, assemelham-se a outros marcadores como “ahã”, “sim” e “claro”, exemplificados pelo autor.

Durante a análise dos excertos, observamos que, na Libras, essa concordância, representada pelos sinais manuais, é sempre acompanhada por expressões de afirmação. Essas expressões são sinalizadas pelo movimento da cabeça para cima e para baixo, indicando aprovação ao que foi exposto pelo interlocutor. É possível afirmar que essa marcação facial de afirmação também seja comum em Línguas Orais. No entanto, em Línguas de Sinais, os movimentos e expressões denominados não manuais possuem extrema relevância para uma análise descritiva da língua.

Quadros e Karnopp (2004) postulam que as expressões não manuais com funções sintáticas atuam como marcadores das sentenças, podendo indicar, inclusive, topicalização, concordância e foco no tema abordado. As autoras, baseando-se nos estudos de Liddel (1980) e Bahan (1996), ressaltam que “os sinais manuais são frequentemente acompanhados por expressões que podem ser consideradas gramaticais”. Essas expressões são conhecidas como “marcações não manuais” (Quadros; Karnopp, 2004, p. 131) que, por vezes, são representadas pelo movimento corporal e facial, indicando concordância ou negação. Esse movimento

na Libras pode ter um valor semântico, sintático e/ou pragmático. Dessa maneira, o corpo é compreendido como argumento gramatical na língua, trazendo funcionalidade e concordância no contexto de seu uso.

Além do exposto, Leite (2008, p. 28), utilizando os estudos de linguistas que pesquisam a composição sintática da American Sign Language – ASL e outras LSs, aponta que cada vez mais tem se destacado nos estudos da sintaxe das LSs a importância do reconhecimento do “papel dos sinais não-manuais, principalmente relativos ao rosto e a cabeça na identificação dos fenômenos sintáticos”. O autor afirma, ainda, que: “certamente o aceno de cabeça é uma contribuição à interação, com implicações sequenciais possivelmente similares às dos continuadores em contextos de sobreposição” (Leite, 2008, p. 74).

Leite e McCleary (2013) apresentam, em uma de suas pesquisas, uma síntese das marcas formais de segmentação da Libras em unidades gramaticais que podem ser articuladas de maneira não manual. Segundo os autores, tais marcas incluem piscadas de olhos, acenos de cabeça, expressões faciais, posicionamento e/ou movimentos da cabeça e do tronco, bem como o direcionamento e/ou movimentos do olhar.

No entendimento de Lenk (1998), a coerência conversacional não deve ser considerada uma propriedade inerente ao texto, mas sim o resultado de um processo dinâmico entre os participantes da interação. Isso ocorre porque, durante a troca verbal e não verbal, os interlocutores estão constantemente engajados em um processo de “negociação” da coerência discursiva.

Excerto 6:

Sinalizante 1 (Libras): ENTÃO DIVERSO DENTRO TER POSITIVO ENVIAR RECEBER VÍDEO TER SURD@ LIBRAS ENTENDER LÍNGUA DOIS CERTO LÍNGUA UM LIBRAS LÍNGUA DOIS PORTUGUÊS
Sinalizante 1 (Tradução LP): Então, há uma diversificação nesses aplicativos, disponibilizando o envio e recepção de vídeos e para o surdo facilita o entendimento da segunda língua certo? A primeira língua é a Libras e a segunda a língua portuguesa
Sinalizante 2 (Libras): WEBCAM CERTO POR ISSO
Sinalizante 2 (Tradução LP): Webcam certo, por isso.

No excerto 6, tanto o sinalizante 1 quanto o sinalizante 2 utilizam o MD *certo*, porém com funções distintas. No primeiro caso, ao concluir uma explanação sobre os aplicativos, o sinalizante 1 emprega o *certo* com a função de busca de aprovação discursiva, a qual Urbano (1999, p. 96) se refere como “teste/busca de apoio para a progressão conversacional”. Em consonância com o pesquisador (2003), marcadores desse tipo evidenciam a expectativa do falante em relação ao apoio e/ou atenção do interlocutor.

[...] a posição desses marcadores de busca de apoio no final de uma proposição reveste-lhes de uma intenção argumentativa, na medida em que frisam a proposição que finalizam. Nesse sentido, são designados “marcadores que buscam aprovação discursiva no contexto de argumentação e interação” (Urbano, 1999, p. 97).

No que concerne ao *certo* empregado pelo sinalizante, sua função está ligada ao apoio/monitoramento do sinalizante 1. A respeito da movimentação constante de interesse durante o ato conversacional e a receptividade do interlocutor, Marcuschi (1998, p. 40) ressalta que esses elementos linguísticos “são muitas vezes demonstrações de interesse e sugestões de continuidade da fala”, induzindo o sinalizante a “desenvolver seu tópico com mais minúcias”. Nesse sentido, o *certo* marca a concordância ao tópico da conversação. A expressão afirmativa com acenos emitidos pelos movimentos do corpo e da face estão presentes na construção do sinal, indicando positivamente ao enunciado.

Marcadores como o *certo* são utilizados com caráter convergente de aprovação. Marcuschi (2003, p. 71) classifica esses elementos como “sinais produzidos pelo ouvinte”, os quais, normalmente, ocorrem “em situações de sobreposição, que servem para orientar o falante e monitorá-lo quanto a recepção”, possuindo, portanto, sinal de concordância, assim como os marcadores “ahã”, “sim”, “claro”, exemplificados pelo autor. Analisando a questão da sobreposição durante as falas nos turnos de conversação entre os surdos na Libras, Leite (2008, p. 159) assevera que “esse fenômeno corriqueiro, resultado do caráter indeterminado e contingente do trabalho de projeção, também não é tratado como

problemático pelos participantes por envolver, na maioria dos casos, uma sobreposição programada para cessar em poucos instantes”.

Apontamos essa mesma observação no que se refere aos vídeos analisados e apresentados nas análises deste estudo, uma vez que, apesar de haver indícios de sobreposições nas falas, não houve empecilhos para a análise. Indicamos, ainda, que, pelo fato de as conversações acontecerem sempre em duplas, o índice de sobreposições entre os turnos conversacionais pode ser considerado de leve incidência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme observamos no *corpus*, o MD *certo* desempenha um papel importante na conversação em Libras, uma vez que contribui para a manutenção do tema, favorecendo a progressão do diálogo, além de atuar na organização e articulação do texto. Semelhante ao que ocorre nas LOs, o *certo* sinaliza a concordância do interlocutor com o que está sendo expresso, bem como a sua disposição em manter o fluxo da interação, garantindo a continuidade do tópico discursivo.

Assinalamos, ainda, que essa concordância não ocorre apenas por meio do sinal manual, mas também por expressões faciais e movimentos corporais, evidenciando a complexidade e a riqueza dessa modalidade visual-espacial. O uso dos MDs salienta, portanto, a importância de reconhecer a Libras como um sistema linguístico completo, com regras estruturais próprias e mecanismos conversacionais que asseguram a coesão e a coerência do discurso.

Assim, este capítulo reforça a necessidade de expandir as pesquisas destinadas aos aspectos discursivos da Libras, garantindo maior visibilidade e compreensão de sua estrutura e de seu papel na comunicação cotidiana dos surdos. Nesse sentido, reafirmamos a perspectiva de Quadros *et al.* (2018, p. 49), ao enfatizarem que a socialização de estudos nessa área seria “fundamental, pois, além de garantir a difusão da Libras, dá visibilidade e é um instrumento de políticas linguísticas de status, de *corpus*, de aquisição e de atitude”.

REFERÊNCIAS

- Castilho, A. T. de. Contribuições de Luiz Antônio Marcuschi para a linguística brasileira. In: Ataíde, C.; Silva, A. P. da; Silva, E. C. da. (orgs.). **Gelne 40 anos**. São Paulo: Blucher, 2020. p. 21-48.
- Castilho, A. T. de. **A língua falada no ensino de português**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- Galembeck, P. de T. O Turno conversacional. In: PRETI, D. (org.). **Análise de textos orais**. 6. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP (Projetos Paralelos), v. 1, 2003, p. 65-92.
- Gesser, A. **LIBRAS que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- Leite, T. de A. **A segmentação da língua de sinais brasileira (Libras): um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos**. 2008. 280 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- Leite, T. De A.; Mccleary, L. A identificação de unidades gramaticais na libras: uma proposta de abordagem baseada-no-uso. **Todas as letras**, v. 15, n. 1, p. 62-87. 2013.
- Lenk, U. Discourse markers and global coherence in conversation. **Journal of Pragmatics**, v. 30, n. 2, p. 245-257, aug. 1998.
- Marcuschi, L. A. Repetição. In: JUBRAN, C. S. (org.). **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 207-240.
- Marcuschi, L. A. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- Marcuschi, L. A. Apresentação. In: SILVA, D. E. G. da. **A Repetição em Narrativas de Adolescente: do oral ao escrito**. Brasília: 2001. p. 13-21.
- Marcuschi, L. A. Atividades de compreensão na interação verbal. In: PRETI, D. (org.). **Estudos de língua falada: variações e confrontos**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1998. p. 15-46.
- Marcuschi, L. A. **Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas, posições e funções**. Campinas: Unicamp, 1989.

Matoso, S. C. A. A interação entre surdos: funções dos marcadores discursivos em Libras. 2022. **Tese** (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2022. Disponível: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4786>

Quadros, R. M. De; Karnopp, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Quadros, R. M. de. *et al.* **Língua Brasileira de Sinais**: patrimônio linguístico brasileiro. Florianópolis: Garapuvu, 2018.

Quadros, R. M. de. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

Quadros, R. M. de. **Língua de Herança**: Língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.

Quadros, R. M. de. A transcrição de textos do Corpus de Libras. **Revista Leitura**, v. 1, n. 57, p. 8-34, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/3618>. Acesso em: 13 ago. 2019.

Quadros, R. M. de. **Proposta de Manual de transcrição do Corpus Libras**. 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/169881/2015%202905%20MANUAL_CORPUS%20transcri%C7%A7%C3%83o.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 12 ago. 2019.

Risso, M. S.; Silva, G. M. De O.; Urbano, H. Traços definidores dos marcadores discursivos. In: Jubran, C. S. (org.). **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 371-390.

Rodrigues, A. C. S. Língua falada e língua escrita. In: PRETI, D. (org.). **Análise de Textos Oraís**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999. p. 13-32.

Snichelotto, C. A. R.; Gorski, E. M. (Inter)Subjetivização de marcadores discursivos de base verbal: instâncias de gramaticalização. **Alfa**, São Paulo, v. 55, n. 2, p. 423-455, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/alfa/v55n2/04.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

Urbano, H. Marcadores Conversacionais. In: PRETI, D. (org.). **Análise de Textos Oraís**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999. p. 81-102.



RESUMO EM LIBRAS
youtube.com/@GuaraEditora

12

UNIDADES FRASEOLÓGICAS NA INTERSEÇÃO LIBRAS-PORTUGUÊS

Reflexões a partir do poema “Voz”

Daniel Pereira Matias

INTRODUÇÃO

Embora a Língua Brasileira de Sinais (Libras) exista há décadas no Brasil, seu reconhecimento sob o *status* de língua ocorreu apenas com a promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002). Essa e outras conquistas¹ da Comunidade Surda (Lucas, 2022) foram recebidas com entusiasmo, pois, historicamente, ela foi marginalizada, subjugada e banalizada pela sociedade ouvinte; ao ponto de serem ridicularizados os sinalizantes².

Com o passar dos anos, felizmente, a Libras consolidou-se como uma língua legítima, parte integrante da identidade cultural e linguística do Brasil, assim como ocorre em outros países com suas respectivas línguas de sinais, como a *Lengua de Señas Argentina* (LSA), a *American Sign Language* (ASL) e a *Langue des Signes Française* (LSF). Assim como as línguas orais, as línguas de sinais não são universais e apresentam estruturas gramaticais próprias, que refletem as especificidades culturais e linguísticas de cada comunidade.

A Libras possui um sistema linguístico independente, com estrutura gramatical própria, não derivada do português ou de qualquer outra

1 E outros complementos legais significativos, como o Decreto 5.626/2005, a Lei do Intérprete nº 14.704/2023, dentre outras.

2 Usuários da Língua de Sinais, sejam ouvintes ou surdos.

língua oral. Como destaca Quadros (2004), a Libras não é a sinalização do português oralizado, tampouco uma adaptação da fala, como o recurso escrito possibilita; “trata-se de uma língua viva, com níveis linguísticos próprios, abrangendo fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática” (Góes; Campo, 2018).

No que diz respeito às unidades lexicais, os Estudos Surdos sempre estiveram em contato com a Lexicografia, uma vez que dar sentido e traduzir sinais (Libras) e palavras (português) eram os objetivos primordiais. Contudo, com o avanço dessa área de estudos, os interesses acadêmicos se ampliaram, abrangendo a Fraseologia. A busca por compreender as construções linguísticas, suas articulações languageiras e os novos sentidos entre as unidades fraseológicas³ foram cada vez mais complexas. Ainda assim, pesquisas acerca de unidades fraseológicas nas/das língua(s) de sinais se mostram incipientes; são poucos os que se aventuram nessas águas.

Este estudo surge do interesse pela área de tradução e interpretação entre a língua de sinais (visual-gestual) e a língua portuguesa (oral-auditiva), bem como um desejo de investigar e explorar Unidades Fraseológicas (UFs) em ambas as línguas e, principalmente, o ponto em que elas se interseccionam. Para isso, foi analisada uma produção audiovisual na qual um poema é performado por duas mulheres: uma ouvinte, que recita o texto em português oralizado, e uma surda, que o sinaliza em Libras. Juntas, elas apresentam o poema “Voz”, transmitido em um programa de televisão destinado a apresentações culturais e expressões sociais variadas.

Com base nessa análise, este capítulo tem por objetivo identificar e examinar expressões idiomáticas (unidades fraseológicas) no poema “Voz” em Libras, explorando suas relações com a Língua Portuguesa. Para tanto, algumas etapas foram estabelecidas: I. identificar expressões idiomáticas no poema, considerando as especificidades da Libras; II. analisar a construção e o uso dessas expressões, ressaltando suas nuances e diferenças em relação ao português; e III. discutir os Parâmetros específicos da Libras que influenciam a formação e a interpretação dessas expressões idiomáticas.

3 Termo cunhado por Corpas Pastor (1996) e aqui difundido pelas suas características que sobressaem “apenas” a *fixidez* ou a *polexicalidade*.

FRASEOLOGIA E A LIBRAS

Sabe...
Quantas vezes cheguei perto para falar e não
consegui
Quantas vezes meus olhos falaram e você nem
ligou
Quantas vezes minhas mãos chamaram e você
nem se importou
Minha vontade de contar coisas bonitas ia
morrendo...
Meus olhos iam se apagando...
Minhas mãos iam silenciando...
E eu me sentia só, num mundo que não era meu... [...]
(Vilhalva, 2004, p.5)

Tomadas de um repertório cultural representativo de um povo, de um espaço geográfico, de um recorte temporal, as Unidades Fraseológicas (UF) são um tesouro linguístico ímpar. Sem espaço para dúvidas, partindo da epígrafe acima, a Comunidade Surda identifica e internaliza expressões como “olhos que falam” ou “mãos que silenciam” com naturalidade. Isso se dá pelo fato de que

Constituindo o maior conjunto de informação cultural, as UF permitem transmitir mais informação de forma exata, registrando-se, simultaneamente, uma economia de meios linguísticos. O fundo fraseológico de uma língua é a fonte de dados mais valiosa sobre a cultura e a mentalidade de um povo (Tokmakova, 2015, p. 48).

Tokmakova (2015) evidencia a importância das UFs na construção do conhecimento coletivo e na perpetuação de valores culturais. Biderman (1998) corrobora essa perspectiva ao afirmar que os aspectos culturais permeiam as unidades lexicais como um todo, sendo essa influência ainda mais evidente nas expressões idiomáticas. Nesse sentido, a epígrafe desta seção é, portanto, bastante significativa para estudos das áreas aqui inter-relacionadas, ilustrando como a língua(gem)

pode expressar não apenas elementos poéticos, mas também as lutas sociais e identitárias enfrentadas pelos surdos.

Tomando como referência os estudos de Xatara (1998), pode-se definir as Expressões Idiomáticas (EI) como construções linguísticas de natureza locucional ou frasal que formam combinações fixas, com distribuição única ou altamente restrita. Essas expressões se manifestam como sintagmas complexos desprovidos de paradigmas, nas quais as operações de substituição características das associações paradigmáticas são praticamente inexistentes. Conforme Xatara (1998, p. 149), “a expressão idiomática é uma lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural”.

Dessa forma, as EIs além de refletirem a tradição cultural de uma comunidade, evidenciam a criatividade linguística na formulação de sentidos compartilhados.

Parâmetros da Libras

Enquanto as línguas orais-auditivas denominam as menores unidades lexicais como “palavras”, as línguas visuais-gestuais utilizam o termo “sinais”. Apesar de cumprirem funções linguísticas equivalente, os sinais diferenciam-se pela sua articulação visual, gestual, espacial, ao invés de oral, acústica, sonora. A construção das unidades lexicais em Libras não se baseia na passagem de ar pelos pulmões ou no posicionamento dos lábios e da língua, mas sim por *Parâmetros* (Anexo A) que tomam outras partes do corpo.

Para a confecção de um sinal em Libras são necessários cinco Parâmetros fundamentais que operam simultaneamente: I. Configuração de Mão; II. Movimento; III. Ponto de Articulação; IV. Orientação; e V. Expressões não manuais. Desses, os três primeiros são considerados os elementos mínimos para a realização, atribuição de sentido e compreensão de qualquer sinal; sem eles não há condições para que uma unidade lexical sinalizada seja executada. Os Parâmetros como um todo constituem, portanto, os fonemas da Libras.

A Configuração de Mão (CM) (Anexo B) refere-se à forma que a mão assume para produzir um sinal. Pode se assemelhar a uma letra

do alfabeto⁴, algum número ou outra forma específica no momento inicial do sinal. Além disso, o sinal é realizado na mão dominante (direita para destros e esquerda para canhotos) ou mesmo com ambas as mãos, simultaneamente ou não⁵.

O Movimento (M) (Anexo C) indica se a execução do sinal exige deslocamento das mãos, em qualquer que seja o espaço de sinalização. Esse parâmetro está diretamente relacionado ao sinal, pois, muitas vezes, pequenas variações no movimento podem alterar o seu sentido. Quanto a isso, aliás, o Ponto de Articulação (PA) (Anexo D) diz respeito à região do corpo ou ao espaço em que o sinal é realizado. Um mesmo sinal pode sofrer brusca mudança semântica ao se alternar o PA, podendo ocorrer na cabeça, tronco, braços, mãos, pernas ou mesmo em espaço neutro, sem contato direto com o corpo.

A Orientação (O)⁶ (Anexo E) refere-se à direção das palmas das mãos no momento da sinalização, podendo estar voltadas para frente, para trás, para cima, para baixo ou para os lados. Alterações nesse parâmetro podem modificar significativamente o sentido atribuído à conversa ou mesmo se referir a outra(s) pessoa(s). Esse tipo de mudança sutil também ocorre por meio das Expressões Não Manuais (Exp) (Anexo F). As Exp englobam elementos como expressões faciais, inclinações corporais, movimentos do troco e da cabeça, fundamentais para a atribuição de sentido e para a construção gramatical da Libras. Em muitos casos, uma mesma CM pode adquirir diferentes significados dependendo da Exp associada.

A atenção a esses Parâmetros é essencial para ouvintes e surdos, pois pequenas variações podem implicar considerável alteração no sentido do sinal, da sintaxe ou mesmo da semântica. A título de exemplo, segue abaixo os sinais correspondentes a “Amor”, “Laranja”/“Sábado” e “Aprender”, respectivamente:

-
- 4 Ao contrário do que muitos erroneamente acreditam, a Libras não é apenas a sinalização limitada das 26 letras do alfabeto ou mesmo dos 10 algarismos e suas variações. Essas são formas possíveis, sim, mas não se bastam nelas.
- 5 Simetria e dominância são modos de execução do sinal em que, respectivamente, ambas as mãos assumem a mesma CM ou cada uma das mãos segue uma CM diferente.
- 6 Também chamada de “Orientação da Mão”, “Orientação da Palma” ou “Direcionalidade” por diferentes autores ao longo dos anos.

Quadro 1: Sinais em Libras.

Amor	Laranja/Sábado ⁷	Aprender
		

Fonte: Acervo particular do autor.

Todos os sinais citados acima compartilham os mesmos Parâmetros da Libras, com exceção do Ponto de Articulação. Essa característica evidencia como uma “simples” alteração no local de execução do sinal pode ter um impacto tão significativo nos sentidos por eles atribuídos, de forma similar ao que acontece em unidades lexicais de línguas oraisvisuais. A Libras é língua, de fato; viva e em constante articulação e desenvolvimento. Essa particularidade reforça a autonomia e a complexidade da Libras, demonstrando que sua estrutura segue princípios linguísticos próprios, e que se adapta continuamente às interações sociais e culturais da Comunidade Surda.

EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS EM “VOZ”

A Libras, por sua natureza visual-gestual, apresenta características que favorecem a “condensação” e a “síntese dos sinais” (Faria, 2003) em suas expressões. Esse fenômeno ocorre porque, ao contrário da exclusiva estrutura linear das línguas orais, a Libras possibilita também a articulação simultânea das unidades lexicais para que se componham as unidades fraseológicas por meio de múltiplos parâmetros, como expressões faciais, movimentos corporais e direções espaciais. Os Parâmetros podem ser tomados como os constituintes essenciais

⁷ A depender do contexto de sinalização.

da língua de sinais, uma vez que por meio deles são determinados os elementos mínimos para a realização, atribuição de sentido e compreensão dos sinais (fonemas).

Fica a critério do sinalizante executar sinais que utilizem apenas uma parte do corpo, por exemplo; além de poder ter a liberdade de combinar diferentes sinais para que se construam diferentes sentidos. A modalidade de realização da língua de sinais pode favorecer a “cristalização de ideias em unidades lexicais com um único significante, porém, com significado amplo e complexo” (Faria, 2003, p.82).

Para melhor compreender e visualizar esses elementos, o poema “Voz” (Anexo G) chega nesta discussão. Segundo Cultura Surda (2016, *online*), o referido poema é apresentado da seguinte forma:

Um belíssimo encontro da língua portuguesa com a língua de sinais acaba por formar este texto potente, poético, brilhante. O poema intitulado “Voz”, de Amanda Lioli e Catherine Moreira, é apresentado no programa Manos e Minas (TV Cultura), chamando a atenção para o direito à diferença e o direito de ser Surda.

Em “Voz” é possível observar a performatividade de duas mulheres: uma surda, sinalizando em Libras, e uma ouvinte, falando (e gritando) em português (Cultura Surda, 2016, *online*). Ao longo do poema é possível observar diversas expressões capacitistas, isto é, “a discriminação de pessoas com deficiência [...] O termo é pautado na construção social de um corpo padrão, sem deficiência, denominado como ‘normal’ e da subestimação da capacidade e aptidão de pessoas em virtude de suas deficiências” (Gala, 2022, *online*).

É possível observar desde o início como as expressões ligadas aos sentidos fisiológicos são as que mais rápida e explicitamente se destacam. “Nasceu surda em um mundo de ouvintes [...]”, “Cresceu muda em uma sociedade de cegos [...]”.

Figura 1: Sinal de “Surdo”.



Fonte: Cultura Surda (2016, *online*)

Expressões como essas não carregam em si o capacitismo; nenhuma marca de preconceito ou injúria sequer. No entanto, isso vai se alterando com o passar do poema, sobretudo pela intensidade na voz e nas mãos delas.

Também está presente trechos em que entra em jogo o caráter fisiológico e intelectual:

“Cala a boca, Catharine.

Pare de **mexer essas mãos**, fica
parecendo macaco de estimação
[...]

Você precisa **aprender a falar
português**,

mas que nem gente normal,
entendeu?

[...]

Você não aprende português
porque não quer!

É burra! É por isso?!

É tão fácil!

É fácil!

Você **abre a sua boca e fala!**

[...]

Não, você **não usa a sua mão**.[...]

Não apenas nas expressões destacadas, mas principalmente nelas, o capacitismo se manifesta em um jogo linguístico que coloca o corpo como pivô da opressão. De modo geral, na comunidade ouvinte, expressões como “Você é surdo?!” é frequentemente utilizada para se referir a alguém que não compreendeu uma mensagem. Da mesma forma, “Você é cego?!” , quando alguém não percebe algo evidente. Embora essas expressões estejam enraizadas na cultura oralista/ouvintista, sua aplicação à realidade surda carrega um peso simbólico ainda maior, pois reforça estereótipos e desconsidera a experiência linguística e cultural dessa comunidade.

No poema, esses elementos discursivos são ressignificados sob a ótica da Comunidade Surda. Expressões aparentemente corriqueiras para ouvintes revelam-se abertamente capacitistas quando analisadas pela perspectiva da protagonista surda. A imposição da oralidade – simbolizada pela insistência em “abrir a boca e falar” – e a desvalorização da Libras, representam o silenciamento histórico da língua de sinais e a pressão assimilacionista sobre os surdos.

A performance poética, portanto, cumpre dupla função: denuncia essa realidade opressora e, simultaneamente, celebra a Libras como instrumento de resistência identitária e expressão cultural. Vale destacar ainda o contraste linguístico observado: enquanto as expressões idiomáticas se mostram relativamente escassas no português do texto, elas emergem com vigor na Libras, reforçando sua riqueza expressiva.

Isso não acontece com o sinal de “Deficiente Visual” em Libras, que é utilizado no vídeo é uma expressão preconceituosa dessa perda visual. Nas figuras 2 e 3 é possível identificar essa disparidade:

Figura 2: Sinal de “Deficiente Visual” em Libras.



Fonte: Acervo particular do autor.

Figura 3: Sinal preconceituoso de “Deficiente visual / Cego” em Libras.



Fonte: Cultura Surda (2016).

Além da dimensão verbal, o poema “Voz” também utiliza recursos visuais e expressivos para intensificar sua mensagem. Um exemplo significativo ocorre no trecho “A família (carcereira) não era de muita conversa.[...]”. Enquanto o português verbaliza a metáfora da família como um espaço de repressão, a Libras reforça esse conceito ao utilizar o sinal de “Comunicar” (Figura 4) – ou “Comunicação” para seguir a mesma estrutura gramatical empregada em português – de forma modificada, aproximando-o do sentido de “falta de comunicação” (Figura 5) ou “imposição de silêncio”. Essa escolha linguística evidencia como

a performance em Libras não é apenas uma tradução, mas uma recriação poética que amplia o impacto da mensagem.

Figura 4: Sinal de “Comunicar” em Libras.



Fonte: Acervo particular do autor.

Figura 5: Sinal de “Não comunicar” ou “Falta de comunicação” em Libras.



Fonte: Cultura Surda (2016).

Outro exemplo marcante é a expressão idiomática correspondente a “Desistir”. No português, essa palavra pode ser substituída por expressões como “deixar quieto”, “largar mão” ou “deixar para lá” – que acredito ser mais adequada ao contexto –, dependendo da situação. Na Libras, o sinal utilizado no poema transmite exatamente essa ideia, mas de forma ainda mais vívida, pois carrega consigo nuances de frustração e abandono. Esse caso ilustra a complexidade da tradução entre línguas (sobretudo) de modalidades diferentes e a importância de considerar

não apenas o significado literal, mas também a carga emocional e cultural de cada expressão.

Figura 6: Sinal de “Desistir” em Libras.



Fonte: Acervo particular do autor.

Figura 7: Sinal usado como “Deixa para lá” em Libras.



Fonte: Cultura Surda (2016).

Uma expressão idiomática frequentemente presente nas vivências surdas em meio aos ouvintes, e que também aparece no poema, é a de “leitura labial”. Diferente do sentido literal da palavra “leitura” em português, a Libras adapta esse conceito para indicar a tentativa de compreender a fala por meio do movimento dos lábios. No contexto do poema, essa expressão ganha um tom de imposição e controle, reforçando a ideia de que a comunicação surda deveria se adequar à oralidade em vez de ser reconhecida em sua própria língua.

Figura 8. Sinal de “Leitura” em Libras.



Fonte: Acervo particular do autor.

Figura 9. Sinal adaptado de “Leitura labial” em Libras.



Fonte: Cultura Surda (2016).

Cada um desses exemplos demonstra como as expressões idiomáticas, quando analisadas dentro de um contexto específico, revelam camadas de significado que vão além da estrutura linguística. A fraseologia em Libras não transmite informações *ipsis litteris*, mas carrega traços culturais e históricos que refletem a realidade da Comunidade Surda. No poema “**Voz**”, essa característica se destaca ainda mais pela forma como os sinais são performados, adicionando camadas de sentido que não seriam captadas apenas pela transcrição escrita ou oral do texto. Assim, é possível afirmar que o sentido é indecomponível, não se segmenta em partes menores, uma vez que esse movimento seria responsável pela quebra de sentido.

O estudo dessas unidades fraseológicas, como é o caso das expressões idiomáticas apresentadas, evidencia a necessidade de uma abordagem sensível na análise de línguas de sinais para perceber quando se trata de uma lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural (Xatara, 1998). Expressões que parecem triviais para ouvintes podem ter um impacto significativo quando inseridas no contexto da experiência surda⁸. Além disso, a performatividade da Libras permite que essas expressões sejam exploradas de maneiras inovadoras, ampliando seu significado e tornando a comunicação ainda mais rica e expressiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise do poema “**Voz**”, performedo simultaneamente em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa, este estudo buscou identificar e examinar expressões idiomáticas (unidades fraseológicas) e suas relações entre essas duas línguas. A presença dessas expressões no poema revelou não apenas a riqueza linguística da Libras, mas também as formas como a língua(gem) pode expressar e denunciar opressões vividas pela Comunidade Surda.

Os achados desta pesquisa demonstram que as expressões idiomáticas em Libras possuem características particulares, performadas pela visualidade, pela espacialidade e pela interação simultânea dos Parâmetros da Libras. Ao longo do poema, a maneira como essas expressões foram sinalizadas evidenciou nuances e significados que, mesmo que pequenas, alterações nesses aspectos podem influenciar significativamente o sentido das unidades lexicais e fraseológicas, tanto simples quanto complexas. Essa análise reforça a importância de compreender a Libras como uma língua autônoma e complexa, dotada de um repertório fraseológico próprio e profundamente enraizado na cultura surda.

Além disso, a investigação das expressões idiomáticas no poema “Voz” trouxe reflexões sobre a opressão linguística imposta às pessoas surdas e a tentativa histórica de silenciamento da Libras. A imposição

8 Mesmo que sob o prisma de um tradutor-intérprete, como este autor que vos escreve, que vivencia a Comunidade Surda diariamente há tantos anos.

da oralidade, amplamente criticada no poema, revela-se não apenas como uma barreira comunicacional, mas também como um reflexo de um sistema que frequentemente invalida a identidade surda. Assim, o estudo dessas expressões se torna uma ferramenta essencial para compreender os desafios enfrentados pela Comunidade Surda e reforçar a importância do reconhecimento e da valorização da Libras.

A análise também revelou que a tradução-interpretação entre Libras e português exigem estratégias que vão além da transposição literal. Como as expressões idiomáticas são carregadas de sentidos culturais e contextuais, sua interpretação precisa considerar os aspectos discursivos e performativos da língua de sinais. Isso aponta para a necessidade de um olhar mais atento na formação de tradutores-intérpretes e na abordagem acadêmica sobre a fraseologia em Libras, um campo que ainda carece de mais pesquisas.

Por fim, este capítulo reforça a importância das expressões idiomáticas como parte da construção identitária e cultural da Comunidade Surda. A Libras, assim como qualquer outra língua, não é mero meio de comunicação, mas também um espaço de resistência, pertencimento e expressão – inclusive artística. A análise do poema “Voz” não apenas ampliou a compreensão sobre a fraseologia em Libras, mas também destacou a relevância da língua(gem) como um instrumento de luta e afirmação social. Espera-se que futuras pesquisas aprofundem essa temática, contribuindo para o reconhecimento e a valorização da Libras como uma língua viva e essencial na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Dimensões da Palavra**. In: Filologia e Lingüística Portuguesa. São Paulo: Humanitas, n. 2, 1998.
- BRANDÃO, Flávia. **Dicionário ilustrado de libras**. - São Paulo : Global, 2011.
- BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Planalto, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

CAS. **Apostila do Curso de Libras**. Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS | SED | MS, 2015.

CULTURA SURDA. Voz. **Cultura Surda**, 2016. Disponível em: <https://culturasurda.net/2016/08/04/voz/>. Acesso em: 25 nov. 2024.

CORPAS PASTOR, Gloria. **Manual de fraseología española**. Madrid: Gredos, 1996.

ED LIBRAS. **Deficiência Visual / Cego(a)** - Sinal em Libras. YouTube, 13 de abril de 2021. 35s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OSq8cg-xpk4>. Acesso em 30 mar 2025.

FARIA, Sandra Patrícia de. **A metáfora na LSB e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos**. 2003. 316f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/19586.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2024.

GALA, Ana Sofia. Capacitismo: o que é, exemplos, consequências e como combater. **HandTalk**, 2022. Disponível em: <https://www.handtalk.me/br/blog/capacitismo/#:~:text=A%20palavra%20“capacitismo”%20significa%20a,em%20virtude%20de%20suas%20deficiências>. Acesso em: 19 nov. 2024.

GÓES, Alexandre Morand; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Aspectos da gramática da Libras. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. – São Carlos : EdUFSCar, 2018.

LEMONS, Andréa Michiles. Fraseologismo em língua de sinais e tradução: uma discussão necessária. **Revista Brasileira De Linguística Aplicada**, 14(4), 1173–1196. 2014. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014005000024>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/N9nV8vBKDx63wDpRW7zb4rs/?lang=pt#ModalTutors>. Acesso em: 12 nov. 2024.

LUCAS, Sônia Rocha. **Cultura surda**: Os surdos, as relações de afinidades e as fronteiras da diferença. Campo Grande, MS: Life Editora, 2022.

SABINO, Marilei Amadeu. **O campo árido dos fraseologismos**. Signótica, 2011, p. 385-401.

QUADROS, Ronice Müller de. **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa

Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC ; SEESP, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

TAGNIN, Stella Ortweiler. **Expressões idiomáticas e convencionais**. São Paulo: Ática, 1989.

TOKMAKOVA, Ekaterina. Breve incursão no mundo singular dos somatismos. **Polissema** - Revista de Letras do ISCAP - vol. 15, 2015. Disponível em: <https://parc.ipp.pt/index.php/Polissema/article/view/2977/943>. Acesso em: 02 dez. 2024.

VILHALVA, Shirley. Despertar do Silêncio. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2004. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/pdf/livro1.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2024.

XATARA, Claudia Maria. **O campo minado das expressões idiomáticas**. Alfa. São Paulo, 42 (n. esp.), 1998, p. 147-159.

ZULUAGA, Alberto. **Introducción al estudio de las expresiones fijas**. Tübingen: Max Hueber, Verlag, 1980.

ANEXOS

Anexo A. Parâmetros da Libras.



Anexo B. Parâmetros da Libras: Configuração de Mão.



Anexo C. Parâmetros em Libras: Movimento.



Anexo D. Parâmetros em Libras: Pontos de Articulação.



Anexo E. Parâmetros em Libras: Orientação.



Anexo F. Parâmetros em Libras: Expressões não manuais.



Anexo G. Poema “Voz”.

“Voz”, de Amanda Lioli e Catherine Moreira

Nasceu surda, em um mundo de ouvintes
Cresceu muda numa sociedade de cegos.
Tudo que tinha de seu não tinha lugar,
nem direito.
Vivia em encarcerada,
numa cela que chamavam lar.
A família (carcereira)
não era de muita conversa.
Cala a boca, Catharine!
Para de mexer essas mãos!
Fica parecendo um macaco de estimação!
O que que você pensa que vai fazer?
No futuro, vai trabalhar com o quê?
Vai o quê? Trabalhar no circo?
Não!
Você precisa aprender a falar português,
mas que nem gente normal, entendeu?
Você precisa ser mais normal, Catharine!
Eu tenho vergonha de andar na rua com você!
Você fica lá... ah! uh! eh! ih! ih!
As pessoas ficam olhando!
O que é? Você é preguiçosa, né?
Você não aprende português porque não quer!
É burra! É por isso?!
É tão fácil!
É fácil!
Você abre a sua boca e fala!
Abre a boca e fala!
Abra a boca e fala.
Não, você não usa a sua mão.
Abra a boca, lê a minha boca aqui, ó
Abra a boca e fala.
Abra essa boca e fala!
Chega! desse seu mundinho ridículo de normalidade.
Quem você pensa que é viver nessa falsa identidade?
Eu sou surda, tenho a minha voz!
Não preciso falar a sua língua pra ter voz.

SOBRE OS AUTORES



Adriano de Oliveira Gianotto

Doutor em Desenvolvimento Local do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Local pela Universidade Católica Dom Bosco. Mestre em Desenvolvimento Local pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Local da UCDB/MS, Pós Graduado Lato Sensu em Libras - Língua Brasileira de Sinais, possui Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Leonardo de Vinci,, Atuo como Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Pós-Doutor em Desenvolvimento Local da Universidade Católica Dom Bosco, E Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Libras, Educação de Surdos e Letramento de Surdos - GEPELS/UFMS/CNPq. Atuando principalmente nos seguintes temas: Protagonismo surdo, Visibilidade e Invisibilidade, Estudos Culturais, Artes Visuais, Acessibilidade, Tecnologia Aplicada de surdos, Comunidade Surda, Sociolinguística, Letramento de surdos, Educação Bilíngue para Surdos e Políticas Públicas e Linguística de Língua de Sinais.



Alexandra Ayach Anache

Possui Pós-doutorado em Educação Especial no Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (2020), Pós Doutorado em Educação na Universidade de Brasília, com ênfase em educação especial (2007), Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1997), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1991), Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Católica Dom Bosco (1987). Licenciatura em Psicologia (1983) e Graduação em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (1984), É professor titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Ensino e da Aprendizagem, e avaliação psicológica, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, deficiência intelectual, educação, psicologia e educação inclusiva. Possui publicações de livros, capítulos de livros, artigos em periódicos científicos e outros trabalhos técnicos. Implantou e coordenou a Divisão de Acessibilidade e ações afirmativas da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis da UFMS de 2013 a 2016. Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas da UFMS Gestão 2018 a 2022) e Presidente da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Gestão 2018 a 2020). Membro da diretoria da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Gestão 2020 a 2022 e 2022 a 2024), Nomeada pela PORTARIA N 1.188, DE 26 DE JUNHO DE 2023 e Membro da Comissão Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - CNEPEI. Coordena o grupo de pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação Especial - CNPQ. Integrante do GT da ANPEPP: Subjetividade Ensino e Aprendizagem



Ana Luiza da Silva Rodrigues

Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atua como professora de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Campo Grande (MS).



Ariela Carloto da Silva

Graduada em Letras - Licenciatura em Português e Inglês pela Universidade Anhanguera - UNIDERP e possui uma segunda licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI. É especialista em Educação Especial Inclusiva pela mesma instituição e atua como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no CAS SED MS, com experiência sólida na Educação Especial na perspectiva inclusiva, especialmente no atendimento a alunos surdos. Certificada pela PROLIBRAS pelo Ministério da Educação (MEC) desde 2010, dedica-se à pesquisa e prática na área da tradução e interpretação da Língua

Brasileira de Sinais (Libras). Atualmente, é mestranda em Estudos da Tradução no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (PGET/UFSC), onde desenvolve pesquisa sobre Tradução Comentada Libras-Português. Integra o Núcleo de Pesquisas em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais e Vocais - INTERTRADS, contribuindo para avanços na área de acessibilidade linguística.



Bruno Roberto Nantes Araujo (organizador)

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB), Linha de Pesquisa "Diversidade Cultural e Educação Indígena" (2023) Mestre em Educação pelo programa de Pós-graduação em Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS) (2018). Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Castelo Branco - RJ (2006). Licenciado em Letras - Libras pela Universidade Federal da Grande Dourados UFGD/Ead (2018). Bacharel e licenciado em Educação Física pela Universidade Católica Dom Bosco - UCDB (2003). Atualmente

é professor do magistério superior na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS no campus de Aquidauana - MS. Proficiente em Libras, para tradução e interpretação e ensino da Língua Brasileira de Sinais pelo Prolibras - MEC. Pesquisador sobre educação de indígenas surdos e as línguas indígenas de sinais - LIS. Membro participante do grupo de pesquisa "Diversidade Cultural, Educação Ambiental e Arte" (CNPq) liderado pelo Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros. Tem experiência na área da educação de surdos por mais de vinte anos, atuou como tradutor e intérprete de Libras em escola bilíngue de surdos e em escolas comuns na perspectiva inclusiva. Participante ativo na/dá comunidade surda sul-mato-grossense, militante por Políticas Públicas, Linguísticas e Educacionais na área da educação de surdos.



Carlos Magno Leonel Terrazas

Doutorando em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Estudos da Tradução pela Universidade de Brasília (UnB, 2021). Pós-graduado em Educação Especial pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI, 2015). Graduado em Letras - Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2012). Docente do curso Docência em cursos superiores, Técnico Integrado e Formação Inicial e Continuada (FIC), Desenvolvimento de ações de Pesquisa e Extensão e Docência em Pós-Graduação Lato Sensu (Educação Profissional, Científica e Tecnológica). Carlos Magno Leonel Terrazas



Claudio Roberto Soares da Silva

Possui graduação em Educação Física pela Anhanguera Educacional (2022). Atualmente, é professor na E.M. Prefeito Manoel Inácio de Souza, com experiência na área de Educação, especialmente em Educação Física. Também atuou como professor domiciliar, oferecendo acompanhamento pedagógico personalizado. É pós-graduado em Gestão Escolar e Organização da Escola, com ênfase em Direção Escolar, e em Educação Física na Escola, ambas em nível lato sensu. Suas atividades destacam-se pela promoção de práticas pedagógicas que integram educação e saúde, além de uma sólida experiência em gestão educacional, liderança escolar e educação física na escola.



Daniel Pereira Matias

Profissional com formação interdisciplinar nas áreas de língua(gem), inclusão e tecnologia, com mais de dez anos de atuação junto à Comunidade Surda, desenvolvendo pesquisas e práticas voltadas à intersecção entre linguagens, identidade e ensino. Mestre em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), na área de Linguística e Semiótica e na linha de pesquisa Linguagens, Identidade e Ensino. Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Educação São Luis e graduado em Letras (Português e Inglês) pela UFMS. Atua como Tradutor-Intérprete de Libras – Língua Portuguesa, com formação pelo CAS/SED/MS, onde também exerce funções como técnico e professor. É, ainda, Técnico em Informática pelo Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS).



Elaine Aparecida de Oliveira da Silva

Doutoranda em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2023–2027). Mestra em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2022). Pós-graduada em Educação Especial pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI, 2014). Graduada em Letras – Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2012). Docente do curso na Faculdade de Educação (FAED/UFMS)



Karine Albuquerque de Negreiros

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do sul - UFMS. Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS (2016), Pós-Graduada lato sensu em Libras (2012) e Graduada em Normal Superior pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (2009). Atualmente professora adjunta da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul ministrando as disciplinas de Estudo de Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Tradutora/intérprete de Libras com experiência nos âmbitos: educacional, clínico, palestras, seminários e congressos. Possui certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras / Língua Portuguesa em nível Superior e Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais em Nível Superior. Concentra suas pesquisas especialmente na área de Educação linguística de Surdos na perspectiva da Translinguagem



Karolaine Leonel de Oliveira

Mestranda em Estudos Culturais (2024), possui graduação em Letras - Português pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2020), com especialização em Letras/Libras - Educação, (2022) e especialização em Educação Especial Inclusiva (2022). Foi Tradutora Intérprete de Libras na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2024). Tem experiência com interpretação em congressos nacionais/internacionais, seminários, encontros e outros. Foi professora de Língua Portuguesa do Atendimento Educacional Especializado - AEE no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS/COESP/SUPED/SED em Campo Grande/MS, atua também na formação continuada do atendimento educacional especializado com o público alvo surdo, atendendo os setenta e nove municípios do estado. Acadêmica do curso de Pedagogia Bilíngue pelo Instituto Nacional da Educação de Surdo - INES. Possui experiência na área da educação especial desde 2016, atuou em escolas municipais e estaduais do município de Coxim/MS. Atualmente efetiva no quadro de professores do município em Jardim/MS



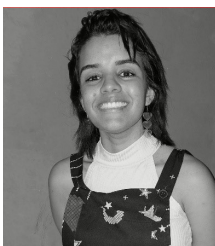
Katicilayne Roberta de Alcântara (organizadora)

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais do Campus de Aquidauana da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/CPAQ (2021). Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Libras pela Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD (2018). Licenciada em Pedagogia pela UNIDERP (2011) e Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Educação São Luís (2018). É Tradutora Intérprete de Libras na UFMS, com certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa (PROLIBRAS-MEC). Membro do grupo de pesquisa Nepic - Núcleo de estudo e pesquisa sobre inclusão em contextos comunitários. Tem experiência na área educacional, projetos, eventos, e comissões relacionados à Libras, Educação de Surdos e Tradução e Interpretação



Márcia Aparecida Rodrigues Mateus

Possui Mestrado no programa de Letras da Universidade Federal da Grande Dourados, na área de Linguística e Transculturalidade. Doutoranda no Programa de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Especialização em Educação Especial; Especialização em Educação Infantil; Especialização em Neuro Pedagogia; Especialização em Libras. Possui graduação em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012); Graduação em Pedagogia pela Universidade Anhanguera - Uniderp (2014); Graduação em Letras - Inglês - Faculdades Integradas de Naviraí (2009). Atuou como intérprete de Língua Brasileira de Sinais na UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Trabalhou na Universidade da Grande Dourados - UFGD como professora do magistério superior - Letras/Libras. Atualmente trabalha na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul como docente do Ensino Superior.



Marta Karolina Tiikmantel Matias

Concluiu a graduação em Pedagogia - Licenciatura pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2024) e, atualmente, cursa a especialização em Contação de Histórias e Musicalização na Educação Infantil pela Faculdade de Minas (Facuminas). Também realiza cursos de Libras oferecidos por instituições como o Instituto Nacional de Ensino a Distância (GINEAD), Edune Cursos, EducaWeb, Plataforma Aprenda Mais e Escola Virtual.Gov (EV.G).



Maurício Loubet

Doutor em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, na área de concentração em Linguística e Semiótica. Mestre em Educação, na área de concentração em Educação Social pela UFMS. Especialista em Libras, Braille e Comunicação Alternativa, pela Universidade Uniasselvi. Atualmente é professor do quadro permanente da Faculdade de Educação, na UFMS. Ministra as disciplinas de Libras e língua portuguesa como segunda língua para Surdos, Cultura, Literatura Surda e áreas afins,. Orienta pesquisas no horizonte dos Estudos Surdos. Pesquisou a inclusão educacional de Surdos brasileiros e bolivianos

na região fronteiriça. É proficiente em tradução, interpretação, uso e ensino da Libras (PROLIBRAS, Universidade Federal de Santa Catarina.



Neiva de Aquino Albres

DOUTORA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (2013) MESTRE EM EDUCAÇÃO pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS (2005). Docente e Pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução – PGET, Departamento de Libras – LSB. Docente do curso de graduação em Letras Libras Presencial. Área de concentração Linguística Aplicada - Estudos da Tradução e Interpretação.



Nelson Dias

Possui graduação em Ciências Biológicas pela UFMS (2007), especialização em Educação Especial Inclusiva pela FAEL (2013), mestrado em Educação pela UFMS (2017) e doutorado em Ensino de Ciência pela UFMS (2021). É professor de Libras e Educação Especial Inclusiva na UFMS nos cursos de Pedagogia e Matemática no Campus de Ponta Porã. Realiza pesquisa envolvendo as áreas de estudo de ensino de ciências, educação de surdos e educação especial inclusiva. É professor do programa de pós-graduação em ensino de ciências na UFMS.



Noemi Lopes da Silva

Possui graduação em Letras - Inglês pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI-Santiago/RS. Tem especialização em Tradução pela Universidade Estácio de Sá e especialização em Metodologia do Ensino de Português para Estrangeiro pela Faculdade Unyleya Rio de Janeiro. CURSO Mestrado profissional em Ensino de Línguas pela Unipampa - Campus Bagé/RS. É doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Na área de estudos pesquisa sobre Letramentos Críticos e decolonialidade no ensino de língua inglesa.



Raquel Elizabeth Saes Quiles

Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (2015). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2008). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2002). Intérprete e Tradutora de Libras/Língua Portuguesa, certificada pelo PROLIBRAS (2007). Experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas, educação especial, educação

inclusiva e educação de surdos..



Rejane de Aquino Souza

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP). Mestra em Psicologia (UFMS). Especialista em Libras - Docência e Tradução/Interpretação (UCAM). Graduada em Psicologia - Formação de Psicólogo/a (UCDB), em Psicologia - Licenciatura (UCDB) e em Pedagogia - Licenciatura (UFGD). ProLibras - Uso e Ensino de Libras (INES/UFSC) e ProLibras - Tradução e Interpretação de Libras (UFSC). Docente efetiva na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).



Ruberval Franco Maciel

Doutor em Estudos Linguísticos e Literários de Inglês pela USP, com estágio doutoral no Centre for Globalization and Cultural Studies - University of Manitoba, como bolsista ELAP (Emerging Leaders in the Americas Program) - Canadá. Mestre em Linguística Aplicada pela University of Reading - Inglaterra, como bolsista da Fundação Rotary International. Realizou estágio pós-doutoral como pesquisador visitante da Fundação Fulbright no programa de PhD in Urban Education da City University of New York - Estados Unidos e também realizou estágio Pós-doutoral na Universidad Nacional de Jujuy na Argentina. Atualmente é Bolsista

Produtividade do CNPq e professor titular da graduação e Pós-graduação em Letras e da graduação em Medicina da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Coordena o convênio interinstitucional UEMS/Glendon College-York University - Toronto-Canadá. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: Linguística Aplicada, políticas públicas para o ensino de Línguas, translinguismo, novos letramentos, multiletramentos, letramento crítico, transculturalidade, formação de professores e políticas de internacionalização.



Sandra Teresinha Demamann

Doutora em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPTL) e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É especialista em Educação Ambiental, Neuropsicopedagogia e Orientação Educacional, além de graduada em Educação Especial pela UFSM e em Pedagogia. Em suas pesquisas, dedica-se à formação de professores, à educação de surdos e às produções culturais da comunidade surda, com ênfase na literatura surda. Atualmente, investiga, sob o viés discursivo, os modos de subjetivação dos surdos nas poesias surdas.



Sheyla Cristina Araujo Matoso

Doutora em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS e mestra em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMS). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Atualmente é professora Adjunta na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- Campus de Três Lagoas e docente do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLetras) da Universidade federal de Mato Grosso do Sul. Atuando principalmente nos seguintes temas de pesquisa e trabalho: Língua Brasileira de Sinais; Análise da Conversação em Libras;

Marcadores Discursivos na Língua Brasileira de Sinais; Educação de surdos; Aquisição da linguagem por crianças surdas e ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos. Sandra Teresinha Demamann



Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira

Professor da UFMS – Campus de Três Lagoas, onde atua na graduação e na pós-graduação em Letras. Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP, com pós-doutorado pelo Instituto de Estudos Medievais da Universidade Nova de Lisboa. Preside o Comitê de Ética em Pesquisa do CPTL e o núcleo PIBID de Letras-Espanhol/Inglês. Desenvolve o projeto de pesquisa “Novos discursos e linguagens: perspectivas sistêmico-funcionais na análise de multimodalidade, cultura e ideologia”. Tem experiência nas áreas de Linguística Sistêmico-Funcional, Análise Crítica do Discurso, Literatura Medieval, Filologia

Portuguesa, ensino de inglês e português, educação híbrida e TICs. Atualmente, investiga relações entre discurso, ideologia, multimodalidade e literatura engajada.



Vanessa Hagemeyer Burgo

Possui pós-doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), doutorado e mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). É professora associada do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), câmpus de Três Lagoas. É líder do Grupo de Pesquisa “Estudos da Língua Falada”, coordenadora do projeto de pesquisa “Texto falado e interação verbal sob a perspectiva da Análise da Conversação nas línguas portuguesa e inglesa”. Atua na área de Letras, com ênfase

em Língua Inglesa, Análise da Conversação, Linguística Aplicada, Interação em Contextos Forenses, Marcadores Discursivos e Polidez Linguística.



Tulio Adriano M. Alves Gontijo (organizador)

Docente do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Jataí (UFJ), onde também exerce a função de coordenador de Diversidade. Doutor e Mestre em Estudos de Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEL/UFMT). Graduado em Letras-Libras pela UFMT, desenvolve pesquisas nas áreas de Políticas de Tradução e Interpretação, Realismo Crítico, Análise Crítica do Discurso e Emancipação Humana, com foco nas culturas e identidades surdas. Atuou como coordenador do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFMT (2021–2024) e como

professor de ensino superior no Centro Universitário de Várzea Grande – UNIVAG (2019 –2024). Como tradutor e intérprete de Libras na UFMT (2016 – 2024) e coordenou a equipe de tradução da ACESSA – Soluções em Acessibilidade.

