



UFRGS

PPGLET

PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

A SURDEZ E A LIBRAS NO CENÁRIO INVESTIGATIVO-CIENTÍFICO

CONTRIBUIÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL E CONVIDADOS

TULIO ADRIANO M. ALVES GONTIJO
CARINA REBELLO CRUZ
VINÍCIUS MARTINS FLORES
(ORGANIZADORES)



S961

A Surdez e a Libras no Cenário Investigativo-Científico: Contribuições da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Convidados / Organizadores:
Tulio Adriano M. Alves Gontijo, Carina Rebello Cruz, Vinícius Martins Flores. - -
Cuiabá-MT: Guará Editora, 2025.

ISBN 978-65-987228-3-8

1. Surdez. 2. Libras – Língua Brasileira de Sinais. 3. Educação Inclusiva Bilíngue.
I. Gontijo, Tulio Adriano M. Alves. II. Cruz, Carina Rebello. III. Flores, Vinícius
Martins.

CDU 376:81'221.24

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

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

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

Qualquer violação estará sujeita às sanções previstas em lei.

A Editora não se responsabiliza pelas opiniões expressas nesta obra.

A SURDEZ E A LIBRAS NO CENÁRIO INVESTIGATIVO-CIENTÍFICO

CONTRIBUIÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL E CONVIDADOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO

TULIO ADRIANO M. ALVES GONTIJO
CARINA REBELLO CRUZ
VINÍCIUS MARTINS FLORES
(ORGANIZADORES)



Copyright © do texto 2025: Dos organizadores

Copyright © da edição 2025: Guará Editora

Coordenação Editorial: Guará Editora

Revisão: Caroline Pereira de Oliveira

Editoração: Gatil Comunicação & Marketing

Conselho Editorial

Dra. Taciana Mirna Sambrano (UFMT/IFMT)

Dra. Alexcina Oliveira Cirne (Unicap)

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

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

Dr. Jonatan Costa Gomes (ICEC)

Dr. Antonio Henrique Coutelo de Moraes (UFR)

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. 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)

Dr. Lucas Eduardo Marques-Santos (UFCAT)



GUARÁ EDITORA

www.guaraeditora.com.br/

contato@guaraeditora.com.br

WhatsApp (64) 99604-0121

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
---------------------	----------

ESTUDOS DA LINGUAGEM

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) EM CRIANÇAS SURDAS BILÍNGUES: Um estudo comparativo entre crianças participantes de programas de estimulação precoce e outras que não tiveram esta oportunidade	15
---	-----------

Michelle Mélo Gurjão Roldão

Wanilda Maria Alves Cavalcanti

AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO LEXICAL, NÍVEL EXPRESSIVO, EM CRIANÇAS SURDAS SINALIZANTES QUE ADQUIREM A LIBRAS ANTES DOS 4 ANOS (PRECOCEMENTE) E APÓS OS 4 ANOS (TARDIAMENTE)	29
--	-----------

Flávia Miranda de Britto

Carina Rebello Cruz

UM OLHAR PARA AS NARRATIVAS INFANTIS DE CRIANÇAS SURDAS A PARTIR DA TEORIA DIALÓGICO DISCURSIVA DO CÍRCULO DE BAKHTIN	47
--	-----------

Lucila dos Santos Vales

Alessandra Jacqueline Vieira

SURDOCEGUEIRA ADQUIRIDA: Emoções e a reelaboração linguageira	63
--	-----------

Lucília Santos da França Lopes

Wolney Gomes Almeida

ESTUDOS DO LÉXICO EM LIBRAS : Pesquisas em lexicografia e terminologia	73
---	-----------

Nelson Goetttert

William Dias Silveira

Cleci Bevilacqua

ESTUDOS DA LITERATURA

A LITERATURA NEGRA E SUA INTERSECCIONALIDADE NEGRO-SURDO	93
---	-----------

Diego Machado da Silva

**A LITERATURA SURDA E SEUS RECURSOS PARA ALÉM DA NARRATIVA: O olhar
que se reconhece e promove a aprendizagens e experiências dialógicas** **105**

Viviane da Silva Pinheiro

Osilene Maria de Sá e Silva Cruz

Helena Carla Castro

ESTUDOS DA EDUCAÇÃO E ENSINO

**LIBRAS E METACOGNIÇÃO: Uma proposta de produção de material didático
digital** **123**

Keylliane Martins

Kári Forneck

**COMUNIDADE DE PRÁTICA VIRTUAL DA LIBRAS : O aprendizado como
uma participação social** **139**

Aline Dubal Machado

Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos

**EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO DA PESQUISA NO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UERGS** **155**

Helena Venites Sardagna

**O PROCESSO DE LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA: Estratégias utilizadas
por alunos surdos sinalizantes no ensino fundamental** **171**

Izabelly Correia dos Santos Brayner

**NAVEGANDO EM ÁGUAS DESCONHECIDAS: A jornada de um professor no ensino
de língua inglesa para alunos surdos** **183**

Matheus Lucas de Almeida

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

**O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES E INTÉRPRETES EDUCACIONAIS:
Reflexões didáticas** **195**

Rogers Rocha

**THEATRO MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO: Uma análise sobre o acesso
e participação do público surdo** **211**

Débora Borba Cruz

Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz

SOBRE OS ORGANIZADORES **226**

APRESENTAÇÃO

Com o avanço dos estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) em vários Programas de Pós-Graduação (PPGs) no Brasil, a obra *A surdez e a Libras no cenário investigativo-científico: Contribuições da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Convidados* apresenta uma visão abrangente sobre as múltiplas perspectivas de estudo da Libras em diferentes campos interdisciplinares como: Estudos da linguagem e da literatura, Educação, Cultura Surda, políticas linguísticas e tradução/interpretação, consolidando-se como uma contribuição significativa para a área.

A obra reúne pesquisas desenvolvidas por mestres e doutores (surdos e ouvintes), egressos de PPGs da UFRGS e de outras instituições parceiras, que foram convidadas a enriquecer esta publicação com suas investigações científicas.

O livro estrutura-se em três eixos temáticos: (1) Estudos da Linguagem, que engloba pesquisas sobre aquisição da linguagem por crianças surdas, psicolinguística, reelaboração linguageira na análise do discurso, além de lexicologia e terminologia; (2) Estudos da Literatura, com investigações voltadas para as relações entre literatura e tradução, bem como literatura e aprendizagem; e (3) Estudos da Educação e Ensino, que aborda a integração de tecnologias educacionais, a atuação de Tradutores e Intérpretes de Libras (TILS) em contextos educacionais, questões de acessibilidade e as diversas vertentes da educação de surdos.

O primeiro eixo, Estudos da Linguagem, compõe-se de cinco capítulos. O estudo inaugural, intitulado “Consciência fonológica da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em crianças surdas bilíngues: um estudo comparativo entre crianças participantes de programas de estimulação precoce e outras que não tiveram esta oportunidade”, de autoria das pesquisadoras Michelle Mélo Gurjão Roldão e Wanilda Maria Alves Cavalcanti, analisa a consciência fonológica em Libras mediante comparação entre crianças surdas que tiveram acesso à estimulação precoce e aquelas privadas desse benefício. Os resultados

evidenciaram desempenho significativamente superior no grupo exposto precocemente à Libras.

O capítulo intitulado “Avaliação do conhecimento lexical, nível expressivo, em crianças surdas sinalizantes que adquirem a Libras antes dos 4 anos (precocemente) e após os 4 anos (tardiamente”, de autoria de Flávia Miranda de Britto e Carina Rebello Cruz, insere-se no âmbito da Psicolinguística Experimental. A pesquisa investiga o desenvolvimento lexical em nível expressivo em crianças surdas sinalizantes (6 a 11 anos), comparando aquelas com aquisição da Libras iniciada antes dos 4 anos (precoce) com as que começaram após essa idade (tardio). Os resultados reforçam a importância de políticas públicas que garantam o acesso precoce à Libras e ofereçam acompanhamento especializado.

O terceiro capítulo, “Um olhar para as narrativas infantis de crianças surdas a partir da teoria dialógico-discursiva do Círculo de Bakhtin”, de autoria de Lucila dos Santos Vales e Alessandra Jacqueline Vieira, tem como objetivo analisar os recursos linguístico-discursivos empregados por crianças surdas em narrativas e recontos. Fundamentado em oficinas realizadas em escolas bilíngues, o estudo estabelece uma comparação sistemática entre os desempenhos narrativos de crianças com aquisição precoce e tardia da Libras, destacando suas particularidades linguísticas e discursivas.

O quarto capítulo, intitulado “Surdocegueira adquirida: emoções e a reelaboração languageira”, apresenta uma proposta de investigação sobre os processos de reconstrução linguística e emocional em adultos surdos usuários de Libras que adquirem surdocegueira. Sob autoria de Lucília Santos da França Lopes e Wolney Gomes Almeida, o estudo propõe uma reinterpretação conceitual da surdocegueira, caracterizando-a não como deficiência, mas como potencialidade que demanda o desenvolvimento de novas estratégias de interação sensorial. A pesquisa, em andamento, tem como objetivo central fomentar a justiça social e a inclusão através de abordagens linguísticas inovadoras.

O capítulo final deste eixo, “Estudos do léxico em Libras: pesquisas em lexicografia e terminologia”, de autoria de Nelson Goettert, William Dias Silveira e Cleci Bevilacqua, apresenta duas investigações complementares sobre o léxico da Língua Brasileira de Sinais. A primeira constitui uma análise crítica do dicionário online Spread the Sign Brasil, enquanto a segunda dedica-se à elaboração de um glossário bilíngue (Libras-Português) na área de Educação Física. Ambos os estudos destacam a relevância da Lexicografia

e da Terminologia aplicadas à Libras, tanto para a formação profissional quanto para o desenvolvimento de recursos pedagógicos especializados.

O segundo eixo, Estudos da Literatura, compreende dois estudos relevantes. O primeiro, intitulado “A literatura negra e sua interseccionalidade negro-surda”, de autoria de Diego Machado da Silva, desenvolve uma análise crítica acerca da representação da identidade negra na literatura infantil e dos processos de tradução para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), com ênfase no público infantojuvenil negro surdo. A pesquisa postula a utilização de tradutores-atores negros como estratégia para o fortalecimento das identidades surda e negra no âmbito literário, sustentando que a representatividade e a conscientização racial constituem elementos fundamentais para uma mediação literária verdadeiramente acessível e inclusiva.

O segundo texto deste eixo, “A literatura surda e seus recursos para além da narrativa: o olhar que se reconhece e promove aprendizagens e experiências dialógicas”, examina a função transformadora da literatura no desenvolvimento de leitores críticos, com especial atenção às representações de identidades surdas, negras e femininas. Sob autoria de Viviane da Silva Pinheiro, Osilene Maria de Sá e Silva Cruz e Helena Carla Castro, o capítulo sustenta que obras literárias com personagens que transcendem estereótipos convencionais podem funcionar como instrumentos de empoderamento e afirmação identitária, promovendo processos dialógicos de aprendizagem e reconhecimento mútuo.

O terceiro e último eixo, Estudos da Educação e Ensino, inicia-se com o capítulo “Libras e metacognição: uma proposta de produção de material didático digital”, de autoria de Keylliane Martins e Kári Forneck. O estudo investiga o impacto das tecnologias digitais no processo de aprendizagem significativa da Libras, demonstrando como Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs) podem potencializar o ensino. As autoras fundamentam que tais recursos promovem uma formação mais consciente e acessível, ao estimular a autonomia discente, a capacidade reflexiva e o desenvolvimento da compreensão visuoespacial através da utilização de vídeos interativos.

O nono capítulo, intitulado “Comunidades de prática virtual da Libras: o aprendizado como uma participação social”, de autoria de Aline Dubal Machado e Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos, analisa uma experiência formativa desenvolvida em uma Comunidade de Prática (CoP) direcionada ao ensino de Língua Brasileira de Sinais para docentes ouvintes. A investigação demonstra que os encontros dialógicos propiciaram: (1) reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, (2) ampliação de repertórios linguístico-culturais e (3)

vivência da Libras em situações reais de comunicação. As autoras argumentam que as CoPs constituem uma estratégia pedagógica eficaz para promover formações docentes críticas, inclusivas e contextualizadas, enfatizando o caráter social e colaborativo do processo de aprendizagem.

No capítulo subsequente, intitulado “Educação de surdos no contexto da pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERGS”, Helena Venites Sardagna analisa três estudos desenvolvidos no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), sob sua orientação. A autora examina diferentes vertentes da educação de surdos, destacando: (1) a valorização da cultura surda como eixo fundamental, (2) os processos de subjetivação identitária e (3) a comunicação bilíngue como prática pedagógica essencial. Adicionalmente, a pesquisa problematiza os discursos hegemônicos sobre inclusão, questionando seu potencial normatizador e homogeneizante no contexto educacional.

O capítulo 11, intitulado “O processo de leitura em língua portuguesa: estratégias utilizadas por alunos surdos sinalizantes no ensino fundamental”, apresenta uma análise das estratégias de leitura em português como segunda língua adotadas por estudantes surdos participantes do projeto GEPLIS. A autora Izabelly Correia dos Santos Brayner defende a necessidade de práticas pedagógicas adaptadas à realidade linguística dos educandos surdos, argumentando que tais adaptações são fundamentais para garantir uma efetiva inclusão escolar bilíngue.

Em seguida, o capítulo “Navegando em águas desconhecidas: a jornada de um professor no ensino de língua inglesa para alunos surdos”, de autoria de Matheus Lucas de Almeida e Antonio Henrique Coutelo de Moraes, explora os desafios enfrentados por docentes no ensino de inglês para surdos no ensino fundamental. A pesquisa destaca como principais obstáculos a falta de formação continuada específica e a ausência de políticas educacionais direcionadas, apontando para a necessidade de desenvolver abordagens pedagógicas especializadas que considerem as particularidades desse público.

O estudo seguinte, “O trabalho colaborativo entre docentes e intérpretes educacionais: reflexões didáticas”, de Rogers Rocha, examina o papel do Tradutor e Intérprete de Libras (TILS) como agente mediador tanto no aspecto linguístico quanto pedagógico. O autor enfatiza a importância da colaboração sistemática entre professores e intérpretes no processo de inclusão educacional de estudantes surdos, destacando como essa parceria pode potencializar tanto o desenvolvimento da Libras quanto a aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Por fim, o capítulo “Theatro Municipal do Rio de Janeiro: uma análise sobre o acesso e participação do público surdo”, das pesquisadoras Débora Borba Cruz e Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz, avalia as condições de acessibilidade cultural para a comunidade surda nesse espaço artístico. Os resultados demonstram a necessidade de ampliar e qualificar as estratégias de acessibilidade, propondo medidas concretas para garantir equidade no acesso à produção cultural e artística.

Esta coletânea consolida-se como uma contribuição acadêmica relevante para os estudos surdos e sobre a Libras, integrando pesquisas que dialogam com dimensões linguísticas, educacionais, culturais e políticas. A obra configura-se como leitura indispensável para futuros pesquisadores, educadores, tradutores, intérpretes e demais profissionais comprometidos com a promoção da equidade no âmbito da educação bilíngue, oferecendo subsídios teóricos e práticos para avanços na área.

Boa leitura!

Os organizadores





ESTUDOS DA LINGUAGEM



CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) EM CRIANÇAS SURDAS BILÍNGUES

Um estudo comparativo entre crianças participantes de programas de estimulação precoce e outras que não tiveram esta oportunidade

Michelle Mélo Gurjão Roldão¹

Wanilda Maria Alves Cavalcanti²

INTRODUÇÃO

A língua de sinais (LS) é considerada a língua natural dos surdos, adquirida na mesma escala de tempo que as línguas faladas, desde que a criança surda tenha oportunidade de acesso a esta língua já nos primeiros anos de vida. De acordo com Lillo-Martin e Henner (2021), esse acesso é realizado a partir do momento no qual o bebê tem contato com sinalizadores fluentes em uma LS, fornecendo informações linguísticas desde o nascimento.

No Brasil, a LS utilizada pela comunidade surda é a Libras, diferindo das línguas orais, pois, utiliza o canal visual-espacial. Essa língua surgiu da mesma forma que as outras línguas, ou seja, pela necessidade que os seres humanos têm para se comunicar (Quadros, 2019).

Pesquisas demonstram que a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, e no caso de serem expostas à Libras desde cedo apresentam maior facilidade em tarefas que envolvem discriminação e manipulação dos parâmetros linguísticos, o que fortalece suas habilidades cognitivas e sua proficiência na leitura (Costello *et al.*, 2021).

1 Autora, Doutoranda em Ciências da Linguagem na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), professora assistente II da Universidade Federal de Campina Grande UFCG.
E-mail: profa.michellelibras@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8224-5703>.

2 Autora, Doutora em Salud y Familia, Universidade Católica de Pernambuco,
E-mail: wanildamaria@yahoo.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2785-5554>.

Dessa forma, compreender a relação entre a estimulação precoce, o desenvolvimento da consciência fonológica em Libras e suas implicações na alfabetização bilíngue é essencial para o aprimoramento das práticas educacionais voltadas para estas crianças.

1. ASPECTOS FONOLÓGICOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Os sinais que compõem a Libras são formadas pelos parâmetros, são formados por parâmetros que são as menores unidades sem significado analisados, no entanto, ao serem combinados, formam uma unidade linguística dotada de sentido, ou seja, um sinal

Nas primeiras pesquisas, como a realizada por Stokoe (1960), foi estabelecido que o termo utilizado para se referir ao estudo dos parâmetros, especificamente na Língua de Sinais Americana (ASL)³, seria designado de ‘quirologia’ (do Grego ‘mão + palavra, estudo’) em vez de termo ‘fonologia’ (do Grego ‘som + palavra, estudo’), pois o estudo da forma na LS não poderia ser analisado sob a perceptiva da fonologia falada (Hulst, 2022).

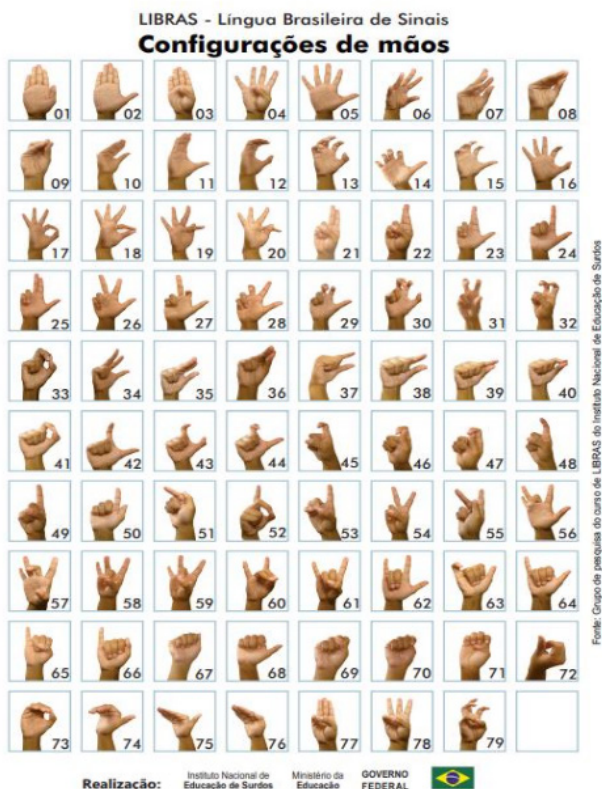
Entretanto, Cruz, Finger e Fontes (2017) comentam que Stokoe e outros pesquisadores, a partir de 1978, começaram a utilizar os termos ‘fonologia’ e ‘fonema’, por considerar que os princípios linguísticos são os mesmos, apesar de serem de diferentes modalidades.

Stokoe (1960) sugeriu a divisão dos sinais em três categorias ou parâmetros denominados de configuração da mão, locação e movimento, além disso, mais um parâmetro foi adicionado por Battison (1978), a orientação da palma da mão (Cruz, 2024).

O primeiro parâmetro é a configuração de mão (CM) que se refere ao formato da mão no momento da realização de um sinal (Ferreira-Brito, 1995). Na Libras durante a produção dos sinais é possível observar CM utilizando uma única mão, duas mãos com configurações iguais ou duas mãos com configurações diferentes (Quadros, 2019). Segundo o Grupo de Pesquisa do curso de Libras do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), na Libras foram identificados 79 CMs disponíveis na figura 01.

3 ASL: *American Sign Language*.

Figura 01. Lista de Configuração de Mãos



Fonte: Grupo de pesquisa do curso de Libras do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES

O segundo parâmetro, ponto de articulação (PA) ou locação (L) refere-se ao local onde é produzido o sinal, podendo ser no corpo de quem sinaliza ou no espaço neutro à sua frente (Ferreira-Brito, 1995). Segundo Quadros e Karnopp (2007, p.57) “o espaço de enunciação é uma área que contém todos os pontos dentro do raio de alcance das mãos em que os sinais são articulados”.

Já o terceiro parâmetro é o movimento (M) que é complexo e envolve diferentes formas e direções. De acordo com Quadros (2019, p.48), os movimentos podem ser direcionais ou locais e incluem “trajetórias (retilínea, sinuosa, angular), circulares (circular, semicircular, helicoidal) e internos (dos dedos e das mãos)”.

Por fim, o quarto parâmetro, é a orientação da palma da mão (Or.) que se refere à direção da palma durante a sinalização, podendo estar voltada para

cima, para baixo, no corpo, para frente dele, para esquerda ou para a direita (Ferreira-Brito, 1995, p. 41). Assim, compreender os estudos referentes à consciência fonológica das línguas de sinais é primordial para a compreensão da importância e funcionamento desse processamento fonológico que será abordado na próxima seção.

2. A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA LÍNGUA DE SINAIS: O QUE OS ESTUDOS REVELAM

A consciência fonológica é uma habilidade metalinguística que possibilita a identificação e manipulação das menores unidades (sublexicais) que compõem as palavras da língua oral, bem como das unidades básicas que formam os sinais nas línguas de sinais (Cruz, 2024). Esse aspecto do desenvolvimento linguístico está diretamente relacionado ao progresso no conhecimento do sistema alfabético (Moojen *et al.*, 2003). Para crianças surdas usuárias da língua de sinais (LS), essa habilidade envolve a reflexão e manipulação dos parâmetros dessa língua, já descritos anteriormente.

No Brasil foram realizados dois estudos pioneiros referentes à consciência fonológica por meio da elaboração de um instrumento de avaliação dessa habilidade linguística. A primeira pesquisa, conduzida por Cruz (2008), teve como objetivo desenvolver um teste para avaliar a consciência fonológica (CF) do parâmetro configuração de mão (CM) da Libras, além de analisar sua eficácia e viabilidade de aplicação. Inicialmente foi realizado um estudo piloto que se seguiu da pesquisa propriamente dita. Os resultados indicaram que o instrumento é eficiente e lúdico para crianças surdas usuárias da Libras. Além disso, o desempenho na avaliação melhora conforme o tempo de exposição à língua, com crianças mais experientes apresentando melhores resultados em vocabulário e consciência fonológica da Libras.

O segundo estudo, realizado por Cruz (2016), avaliou o nível de consciência fonológica da Libras em crianças e adolescentes surdos bilíngues, entre 9 a 14 anos, com aquisição da Libras precoce (0-4 anos) e tardia (após 4 anos). Foi elaborado um Teste de Consciência Fonológica da Libras (TCF-Libras)⁴ que avaliou os parâmetros configuração de mão (CM), locação/ponto de articulação (L) e movimento (M).

Assim, como no teste do primeiro estudo (Cruz, 2008), também foi realizado nesse segundo estudo, o teste referente a avaliação da compreensão

4 Esse teste seguiu o modelo proposto por Cruz e Lamprecht (2008), com adaptações.

e produção dos itens lexicais próprios do TCF-Libras. Foram apresentadas 106 imagens próprias do universo infantil e só poderiam participar da avaliação da CF que atingissem 100% de acerto nas nomeações em Libras das imagens. Os resultados mostraram que o grupo com aquisição precoce teve melhor desempenho e respostas mais rápidas que o grupo com aquisição tardia. E a maioria teve mais dificuldade na discriminação fonológica do parâmetro M. Sendo assim, observa-se que o estímulo se apresenta como fator preponderante para o desenvolvimento da Libras.

3. A IMPORTÂNCIA DA ESTIMULAÇÃO PRECOCE NO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DE CRIANÇAS SURDAS

O desenvolvimento das crianças nos primeiros anos de vida é essencial para sua evolução em nível cognitivo, linguístico e social. Nesse período, ocorre a maturação do sistema nervoso central e a plasticidade neuronal, período crítico e sensível para a aquisição de habilidades cognitivas, linguísticas e sociais (Brasil, 2016).

Nesse sentido, para que não ocorram prejuízos nessa fase, pode ser realizada a estimulação precoce (EP), que tem como objetivo dispor desse período para estimular a criança a ampliar suas competências, baseando-se nos marcos do desenvolvimento típico infantil, e assim reduzir os riscos associados ao desenvolvimento tardio (Brasil, 2016).

Em relação às crianças surdas, especialmente as filhas de pais ouvintes que geralmente apresentam atraso de linguagem, a EP se torna um importante aliado para evitar prejuízos no seu desenvolvimento linguístico. Desta forma, a estimulação precoce para essas crianças visa minimizar riscos associados ao desenvolvimento tardio, pois favorece a aquisição da Língua de Sinais (LS) como primeira língua e uma língua falada como segunda língua, em um período sensível para a aquisição linguística (Lillo-Martin; Henner, 2021). Além disso, a participação da família e da comunidade é fundamental, pois, segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento infantil ocorre por meio da interação social.

Práticas educativas com crianças surdas incluem literatura surda, jogos e histórias sinalizadas, que estimulam habilidades linguísticas desde os primeiros meses de vida. Estudos demonstram que crianças surdas expostas precocemente à LS desenvolvem habilidades linguísticas equivalentes às de

crianças ouvintes expostas à língua oral desde o nascimento (Caselli; Pyers; Lieberman, 2019).

A linguagem em crianças surdas pode ser estimulada tanto por meio da via auditiva quanto via visual, e ambas as modalidades contribuem para o desenvolvimento cognitivo. Assim, a aquisição da língua é mais eficiente em ambientes que promovam contextos bilíngues (Clark *et. al.*, 2020). No entanto, a LS, muitas vezes, é introduzida apenas quando a fala não se desenvolve conforme esperado, o que pode levar à privação linguística, já que a aquisição da linguagem depende de uma exposição precoce, seja ela auditiva ou visual (Pontecorvo *et al.*, 2023). Além disso, a língua de sinais é fundamental para que crianças surdas possam se comunicar, estruturar seu pensamento e adquirir conhecimento (Sousa; Cavalcanti, 2024).

Garantir o acesso à LS desde os primeiros meses de vida, incentivar a interação com a comunidade surda e incluir a família nessa rotina são elementos essenciais para o desenvolvimento pleno da criança surda, promovendo sua autonomia e identidade linguística.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Optamos por um estudo comparativo, transversal, realizado por meio de uma abordagem quali-quantitativa. Para verificar diferenças entre os grupos pesquisados utilizamos o teste de Mann-Whitney (2008), adequado para amostras pequenas e pela necessidade de empregar um teste não paramétrico; em relação à análise qualitativa foi conduzida com inspiração na teoria de Bardin (2016).

A pesquisa⁵ foi realizada em duas escolas bilíngues que adotam a Libras como primeira língua (L1) e a língua portuguesa como segunda língua (L2). As escolas funcionam de forma integral e uma delas apresenta um programa de estimulação do desenvolvimento por meio da Libras.

Para a condução do estudo foi utilizada uma entrevista semiestruturada com a (o) responsável pela criança participante, esclarecendo dados sobre: surdez, aquisição da linguagem e o processo de escolarização. Além disso, foi aplicado o teste de Consciência Fonológica da Libras (TCF-Libras), desenvolvido por Cruz (2016) e o teste de Repetição de Pseudosinais (desenvolvido pela equipe do Projeto de Desenvolvimento Bilíngue Bimodal).

5 O projeto de pesquisa, vinculado ao da orientadora (prof.^a Dr^a Wanilda Cavalcanti), foi cadastrado e aprovado no Comitê de ética da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) sob o número CAAE: 76188223.3.0000.5206.

A pesquisa contou com a participação de 14 estudantes surdos, com idades variando entre 6 e 11 anos, pertencentes aos anos iniciais do ensino fundamental, provenientes das duas escolas bilíngues (sendo 6 alunos da Paraíba e 8 de São Paulo⁶). Além disso, participaram 13 pais (12 mães⁷ e 1 pai), sendo todos ouvintes, com ou sem domínio da Libras, o que permitiu uma análise mais abrangente das experiências e contextos desses alunos surdos.

O TCF-Libras é composto por duas etapas: a 1ª etapa consiste na avaliação do conhecimento fonológico e da produção dos itens lexicais do TCF-Libras; enquanto a 2ª etapa compõe a avaliação da consciência fonológica da Libras, contemplando os parâmetros: configuração de mão (CM), locação/ponto de articulação (L) e movimento (M).

Na primeira etapa, antes do TCF-Libras, foi realizada a avaliação do conhecimento e produção dos itens lexicais dos sinais utilizados no teste de consciência fonológica, garantindo desta forma que os participantes reconheçam e compreendam as imagens desse teste. Assim, utilizamos 106 imagens próprias do universo infantil apresentadas em PowerPoint, para que a criança ao visualizar a imagem deveria sinalizá-la em Libras. Somente os participantes que acertaram 100% das denominações e compreenderam os sinais corretamente seguiram para a segunda etapa.

Na segunda etapa, a aplicação do TCF-Libras constou de três momentos, correspondendo a avaliação da consciência fonológica (CF) dos parâmetros Configuração de Mão (CM), seguida da avaliação da CF da Locação (L) e, por fim, do Movimento (M). Antes do início do teste, as crianças assistiram a um vídeo explicativo e, em seguida, foram orientadas a identificar qual das imagens exibidas compartilhava o mesmo parâmetro do sinal alvo. O teste continha 45 itens, com 9 itens de prática e 36 itens de teste⁸.

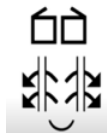
Diante das variações linguísticas que ocorreram entre as sinalizações realizadas pelas crianças surdas participantes do teste TCF-Libras de Cruz (2016), em relação as imagens e suas sinalizações pelos participantes da pesquisa, foram geradas algumas adaptações. No grupo das crianças

6 A escola bilíngue para surdos de São Paulo foi escolhida porque esta instituição dispõe de um programa de estimulação precoce do desenvolvimento, chamado de PED (Programa de Estimulação do Desenvolvimento). Esse programa atende crianças surdas de 0 a 3 anos, proporcionando contato com surdos fluentes, estimulando a comunicação e favorecendo seu desenvolvimento. Além disso, promove reuniões, orientações e cursos de Libras para as famílias.

7 Uma das participantes é mãe de duas crianças surdas que fizeram parte deste estudo.

8 15 itens-teste na avaliação da CF do parâmetro CM, 12 na avaliação da CF do parâmetro L e 9 na avaliação da CF do parâmetro M.

das escolas bilíngues da Paraíba e de São Paulo a sinalização se apresentou da seguinte forma:



para o sinal de ÔNIBUS, sendo assim, esse e outros sinais foram produzidos pelas crianças da pesquisa que realizamos, de forma distinta das crianças pesquisadas por Cruz (2016), necessitando de modificações. Nesse sentido, três telas de apresentação foram modificadas⁹.

O Teste de Pseudosinais foi empregado por meio da repetição de pseudosinais¹⁰ com o objetivo de avaliar a memória fonológica da Libras. De acordo com Quadros, Cruz e Pizzio (2012), a aplicação de testes com pseudopalavras ou pseudosinais permite compreender o funcionamento do processamento fonológico das crianças em uma determinada língua, seja ela oral ou de sinais.

Os resultados analisados permitiram identificar o perfil dos participantes, relacionados à surdez, tipos de perda auditiva, uso de dispositivos auditivos, aquisição da linguagem e processo de escolarização. Também foram analisados os dados obtidos no Teste de consciência fonológica da Libras (TCF-Libras, Cruz, 2016), aplicado aos dois grupos pesquisados. E o teste de Pseudosinais (desenvolvido pela equipe do Projeto de Desenvolvimento Bilíngue Bimodal)¹¹. Desta forma, a análise dos resultados foi estruturada em três subseções: entrevistas com os pais dos alunos das escolas da PB e de SP, a avaliação do Teste de consciência fonológica da Libras (TCF-Libras) e o teste de repetição de Pseudosinais, entre os participantes dessas escolas.

4.1 Entrevistas com pais dos alunos das escolas bilíngues para surdos da PB e de SP

A análise da entrevista semiestruturada revelou que a maioria dos pais das crianças da escola bilíngue de São Paulo apresentaram maior fluência

9 Três telas de apresentação foram modificadas: um referente a configuração de mão (ÔNIBUS – SALTO ALTO), outra a locação (NÚMERO – BEBÊ) e uma terceira tela referente ao parâmetro movimento (ÔNIBUS – NAVIO).

10 Os pseudosinais são sinais inventados, mas elaborados seguindo os padrões fonológicos característicos dessa língua.

11 Informações sobre o projeto 'Desenvolvimento Bilíngue Bimodal' em <https://slla.lab.uconn.edu/bibibi/>.

da Libras se compararmos aos da Paraíba, justificando nosso entendimento, que essa vantagem pode ser atribuída por pertencerem ao programa de EP.

Em relação às crianças, fomos informados que a maioria delas apresentava: perda auditiva sensorioneural (PASN) bilateral profunda, com exceção de dois alunos da escola da PB que apresentavam PASN severa a profunda bilateral, e a outra com PASN severa no OD e moderada no OE. E na escola de SP, um participante com PASN moderada bilateral, uma segunda criança com PASN profunda no OD e severa no OE e um terceiro participante com PASN moderada no OD e profunda no OE.

Com relação aos dispositivos auditivos (Aparelho de Amplificação Sonora Individual/AASI e Implante Coclear/IC), constatou-se que entre os participantes da escola da PB, a maioria usa ou já usou AASI e apenas dois usam IC e dos dois participantes que possuem IC, apenas um o utiliza, de forma irregular. Dentre os alunos da escola de SP, metade utiliza IC, com dois alunos que utilizam de forma contínua, com progresso na percepção e expressão da língua oral, enquanto outros dois utilizam por períodos curtos, sem benefícios significativos. Além disso, dois alunos dessa última escola, usam AASI, com ganhos expressivos na língua oral.

Apesar do uso de dispositivo auditivo nem todas as crianças surdas conseguem ter o acesso completo da língua oral, podendo apresentar comprometimento no processamento de informações sonoras, que podem atingir o nível fonológico que é considerado essencial para o desenvolvimento em outros níveis linguísticos (Cruz, 2024).

O diagnóstico ocorreu entre os alunos da escola da PB, na metade dos casos (50%) entre 1 e 2 anos, com o diagnóstico mais tardio aos 5 anos. A comunicação inicial desses alunos se deu por meio de sinais caseiros ou pela fala (língua portuguesa). Já os alunos da escola de SP, metade dos casos (50%) foram diagnosticados antes de 1 ano. A comunicação inicial foi principalmente por meio da Libras e da fala (língua portuguesa), nesta idade.

Os participantes da escola da PB tiveram contato com essa língua ao ingressarem na escola bilíngue para surdos. Como resultado, a média de idade em relação ao primeiro contato com a Libras foi de 5 anos e 1 mês na PB, enquanto em SP foi de 1 ano e 7 meses, sendo que estes de SP participaram de terapias fonoaudiológicas.

4.2 Avaliação do Teste de consciência fonológica da Libras (TCF-Libras) entre os alunos das escolas bilíngues para surdos da PB e de SP

Os resultados das avaliações dos parâmetros de Configuração de Mão (CM), Locação (L) e Movimento (M) foram analisadas apenas dos participantes que atingiram desempenhos em relação a acertos em cada item superior a 50%. Assim, a análise foi realizada em três etapas:

- I. Consciência fonológica do parâmetro CM (dados de 14 participantes);
- II. Consciência fonológica do parâmetro L (dados de 12 participantes);
- III. Consciência fonológica do parâmetro M (dados de 14 participantes).

A análise estatística do desempenho dos alunos surdos da escola bilíngue de SP e da PB no TCF-Libras, revelou que os alunos de SP apresentaram um desempenho superior em todas as tarefas. Os resultados da análise estatística da avaliação do TFC-Libras, dos parâmetros CM, L e M, podem ser visualizados na tabela abaixo.

Tabela 01. Porcentagem de acertos dos parâmetros CM, L e M do TCF-Libras.

Variável	PB		SP		p
	Média	EP	Média	EP	
Idade em anos	9.83	0.60	8.75	0.53	0.184
% de acerto (Tarefa CM)	57.80%	2.22%	89.20%	3.77%	0.002 **
% de acerto (Tarefa L)	56.80%	2.27%	71.60%	7.23%	0.020 **
% de acerto (Tarefa M)	61.10%	3.79%	77.80%	4.20%	0.020 **

Fonte: elaboração das pesquisadoras.

Legenda:

EP – Erro Padrão; p – valor-p; Média – média de acertos.

p < 0,05 - com significância estatística e p ≥ 0,05 - sem significância estatística.

p < 0,01 - com significância estatística e p ≥ 0,01 - sem significância estatística.

Na tarefa de Configuração de Mão (CM), os alunos de SP acertaram em média 89,20%, enquanto os da PB acertaram 57,80%, indicando um desempenho superior dos alunos da escola de SP.

Na tarefa da Locação (L), a diferença também foi estatisticamente significativa ($p=0.020$), onde os participantes da escola da PB obtiveram uma média de acerto de 56.80%, enquanto os participantes da escola de SP obtiveram uma média de 71,60%.

Na tarefa, referente ao parâmetro Movimento (M), foi constatado que o valor- p foi menor que 0.05, indicando uma diferença estatisticamente significativa entre os percentuais de acerto entre os dois grupos. Portanto, os resultados indicam que alunos surdos de SP, tiveram um desempenho superior em comparação aos de PB.

Entre os participantes do grupo da PB, em relação aos três parâmetros avaliados, não foram observadas diferenças expressivas entre as médias de acertos. No entanto, no grupo de SP, observou-se uma diferença evidente na média de acertos da CM em comparação com as médias dos outros avaliados (M e L).

Outro fator observado durante nas análises do TCF-Libras, se referiu ao nível de dificuldade em relação a percepção da similaridade fonológica em cada parâmetro avaliado. A análise dos dados revelou que ambos os grupos tiveram maior dificuldade em identificar a similaridade fonológica na tarefa de CF relacionada ao parâmetro locação. Esses dados estão representados no Quadro 01, que organiza os resultados em ordem crescente com base na quantidade de acertos de cada grupo nos parâmetros CM, L e M.

Quadro 01. Ordem dos resultados conforme a quantidade de acertos dos parâmetros CM, L e M no TCF-Libras.

Participantes da escola bilíngue da PB: L < CM < M
Participantes da escola bilíngue de SP: L < M < CM

Fonte: elaboração das pesquisadoras.

Os resultados dos participantes da escola bilíngue de SP coincidiram com o nível similaridade fonológica dos participantes com aquisição tardia (9 a 11 anos) do estudo de Cruz (2016). Nesse sentido, os participantes dos dois estudos apresentaram um maior nível de dificuldade no teste de consciência fonológica do parâmetro L, seguido do M e, por fim, a CM.

Em relação à idade, não houve diferença significativa entre os grupos (valor- $p > 0,05$). A média de idade dos alunos de PB foi 9,83 anos e a de SP foi 8,75 anos, idades semelhantes. Diante dos resultados apresentados, pode-se constatar a importância da exposição precoce à Libras e a participação ativa da família para o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda.

4.3 Teste de repetição de Pseudosinais entre os alunos das escolas bilíngues para surdos da PB e de SP

Os resultados do teste de repetição dos pseudosinais indicaram que os alunos da escola de SP apresentaram um maior número de repetições consideradas produção esperada, ou seja, reproduziram os pseudosinais de forma mais próxima ao modelo apresentado. Enquanto os alunos da escola da PB apresentaram mais repetições de pseudosinais modificando um ou mais parâmetros. Entretanto, estatisticamente, não houve diferenças significativas entre os grupos em relação aos tipos de repetição realizados.

Quanto às alterações nos parâmetros dos pseudosinais nos dois grupos participantes, a configuração de mão foi a mais modificada (43 ocorrências), seguida do movimento (27 ocorrências), com menor impacto nos parâmetros de locação e orientação da mão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo descrevemos o desempenho da consciência fonológica da Libras entre dois grupos de participantes de escolas bilíngues (Libras-Português), sendo composto por alunos surdos de uma escola da Paraíba que não teve a oportunidade de participar de estimulação precoce do desenvolvimento, e teve contato tardio com a Libras, iniciando sua aquisição apenas nos anos iniciais do fundamental. Já o segundo grupo, de uma escola de São Paulo, que além de terem participado de um programa de estimulação precoce do desenvolvimento, também manteve contato contínuo com a Libras na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, na mesma instituição.

As entrevistas realizadas antes da aplicação do Teste de Consciência Fonológica da Libras (TCF-Libras) permitiram traçar o perfil dos pais dos alunos, além de fornecerem dados de seus filhos. Os resultados do TCF-Libras indi-

caram que as crianças da escola de SP tiveram um desempenho superior em todas as tarefas avaliadas nesse teste quando comparadas as crianças da escola da PB. Isso inclui a percepção e consciência fonológica dos parâmetros de configuração de mão, locação e movimento, confirmando os resultados de outras pesquisas sobre o tema.

O teste de repetição dos pseudosinais revelou diferenças entre os dois grupos, com os alunos da PB apresentando um desempenho inferior aos alunos de SP, em relação às repetições consideradas produções esperadas, embora não tenha sido estatisticamente significativa.

Todos os achados apontam para a necessidade de desenvolver programas que apoiem as famílias e promovam o desenvolvimento infantil, contribuindo para proporcionar condições equitativas, similares às vivenciadas por crianças ouvintes, além de reforçar a necessidade de políticas públicas que assegurem o acesso das crianças surdas à Libras, desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de estimulação precoce**. 2016. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_estimulacao_crianças_0a3anos_neuropsicomotor.pdf. Acesso em: 20. mar. 2025.

BATTISON, R. **Lexical borrowing in American Sign Language**. Silver Spring, M.D : Linstok, 1978.

CASELLI, N.; PYERS, J.; LIEBERMAN, A. M. **Deaf Children of Hearing Parents Have Age-Level Vocabulary Growth When Exposed to American Sign Language by 6 Months of Age**. *J Pediatr*. 2021. Disponível em: <https://pubmed-ncbi-nlm-nih-gov.translate.goog/33482219/>. Acesso em 24. fev. 2025.

COSTELLO, B.; FARINHA, N.; DUÑABEITIA, J. A.; CARREIRAS, M. **Reading without phonology: ERP evidence from skilled deaf readers of Spanish**. *Scientific Reports*, Nº 11, c. 5202, 2021.

CLARK, M. Di.; CUE, K. R.; DELGADO, N. J.; GREENE-WOODS, A. N.; WOLSEY, Ju-Lee A. **Early Intervention Protocols: Proposing a Default Bimodal Bilingual Approach for Deaf Children**. *Matern Child Health J*, 2020.

CRUZ, C. R. **Proposta de instrumento de avaliação da consciência fonológica, parâmetro configuração de mão, para crianças surdas utentes da Língua de Sinais Brasileira**. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CRUZ, C. R. **Consciência fonológica na Língua de Sinais Brasileira (Libras) em crianças e adolescentes surdos com início da aquisição da primeira língua (Libras) precoce ou tardio**. 2016. 207 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

CRUZ, C. R.; FINGER, I.; FONTES, A. B. A. L. Efeitos do início da aquisição na consciência fonológica da Libras em crianças e adolescentes surdos. **GRADUS – Revista Brasileira de Fonologia de Laboratório**, v.2, p.30-51 – 51, 2017.

CRUZ, C. R. Introdução à fonologia da Libras. In: Ubiratã Kickhöfel Alves; Gladis Massini-Cagliari. (Org.). **Fonologia e ensino: descobertas e interfaces**. 1ed. Campinas: Editora da Abralin, v. 1, p. 07-404, 2024.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de língua de sinais**. Tempo Brasileiro UFRJ. Rio de Janeiro, 1995.

LILLO-MARTIN, D.; HENNER, J. Acquisition of Sign Languages (January 2021. **Annual Review of Linguistics**, Vol. 7, Issue 1, pp. 395-419, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-linguistics-043020-092357>. Acesso em: 20. mar. 2025.

MOOJEN, S.; LAMPRECHT, R. R.; SANTOS, R.; FREITAS, G.; BRODACZ, R.; SIQUEIRA, M.; COSTA, A. C.; GUARDA, E. **Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

PONTECORVO, E.; HIGGINS, M.; MORA, J.; LIEBERMAN, A. M.; PYERS, J.; CASELLI, N. K. Listening parents as sign language learners: describing and evaluating the ASL skills of parents learning ASL with their deaf children. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36972338/>. Acesso em: fev. 2025.

QUADROS, R.; KARNOPP, L. **Língua de sinais Brasileira – estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

QUADROS, R. .; CRUZ, C. R.; PIZZIO, A. L. Memória fonológica em crianças bilíngues bimodais e crianças com implante coclear In: **ReVEL**, v. 10, n.19, 2012.

QUADROS, R.. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

SOUSA, W. P. A.; CAVALCANTI, W. M. A. Práticas de letramento no processo de aquisição de língua portuguesa escrita por surdos nas séries iniciais do ensino fundamental. **Rev. Bras. Estud. Pedagog**, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/9gK33cLR49QTPs49qFXR7cz/> . Acesso em: 04. fev. 2025.

STOKOE, W. **Sign Language Structure**. Silver Spring: Linstok Press, 1978 [1960].

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO LEXICAL, NÍVEL EXPRESSIVO, EM CRIANÇAS SURDAS SINALIZANTES QUE ADQUIREM A LIBRAS ANTES DOS 4 ANOS (PRECOCEMENTE) E APÓS OS 4 ANOS (TARDIAMENTE)

Flávia Miranda de Britto¹

Carina Rebello Cruz²

INTRODUÇÃO

As investigações sobre a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento lexical por bebês e crianças surdas sinalizantes, em níveis compreensivo e/ou expressivo ainda são recentes e escassos em línguas de sinais (Kanto; Syrjälä; Mann, 2021), inclusive na Língua Brasileira de Sinais (Libras) (Britto, 2024).

O desenvolvimento de estudos sobre a aquisição lexical em Libras no processo de aquisição da linguagem é muito importante, pois bebês surdos e crianças surdas, assim como crianças ouvintes que adquirem uma língua oral e/ou uma língua de sinais, podem apresentar um processo de aquisição esperada ou não esperada (tardia e/ou desviante) no processo de aquisição.

Estudos realizados com bebês surdos filhos de pais surdos sinalizantes revelam que a exposição e interação em uma língua de sinais, desde o nascimento, possibilita que bebês e crianças surdas alcancem os mesmos estágios na mesma faixa etária de crianças ouvintes filhas de pais ouvintes (Klima;

1 Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rio Grande do Sul - IFRS/Campus Alvorada. Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: flavia.britto@alvorada.ifrs.edu.br

2 Docente do Departamento de Línguas Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Letras, na linha Psicolinguística, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: carina.cruz@ufrgs.br.

Bellugi, 1979; Petitto; Marentette, 1991; Bellugi *et al.*, 1990; Quadros; Cruz, 2011; Quadros, 1995, 1997; Karnopp, 1994, 1999). No entanto, é frequente que bebês surdos e crianças surdas iniciem o processo de aquisição da linguagem por meio da Libras como primeira língua (L1), em diferentes períodos da vida (do nascimento à idade adulta), sendo comum a aquisição tardia (após os primeiros anos de vida). Consequentemente, muitos bebês e crianças surdas apresentam atraso no processo de aquisição da linguagem, em níveis compreensivo e expressivo, que poderiam ser evitados. Nestes casos, o atraso na aquisição da linguagem não está relacionado à alguma alteração na área da linguagem, mas devido à falta de acesso e de interação em uma língua de modalidade visuoespacial, completamente acessível, que permite a recepção e o processamento de informações linguísticas (Cruz, 2016; Cruz; Quadros, 2025). Dessa forma, quando bebês surdos e crianças surdas não têm a oportunidade de iniciarem o processo e aquisição da linguagem por meio de uma língua de sinais desde o nascimento e/ou apresentam aquisição da linguagem não esperada (desviante) em decorrência de fatores intrínsecos, a avaliação da linguagem compreensiva e expressiva é fundamental para que a intervenção adequada inicie o mais breve possível (Cruz; Quadros, 2025).

Kanto, Syrjälä e Mann (2021) referem que o vocabulário pode ser considerado como um alicerce para toda a aquisição e o uso da linguagem, assim como um importante preditor para habilidades futuras de linguagem e de alfabetização nas línguas de sinais e orais. Consequentemente, é fundamental descrever e avaliar as habilidades linguísticas das crianças e acompanhar suas trajetórias de desenvolvimento.

O presente capítulo apresenta um recorte do estudo ‘Avaliação do conhecimento lexical da Libras de crianças surdas com início da aquisição da Libras (L1) antes de 4 anos (precoces) e após 4 anos (tardios)’ (Britto, 2024)³. Neste estudo, que se insere no âmbito da Psicolinguística Experimental, foi investigado o conhecimento lexical (em nível expressivo) de crianças surdas sinalizantes com idades entre 6 e 11 anos, que iniciaram a aquisição da Libras até os 4 anos de idade (início precoce) ou após os 4 anos (início tardio). Para conduzir esta investigação foi aplicado o teste proposto por Cruz (2008) e adaptado por Britto (2024), com 11 crianças surdas que estudam em escolas bilíngues de surdos na cidade de Porto Alegre/Rio Grande do Sul (RS).

3 O estudo foi desenvolvido pela Ma. Flávia Miranda de Britto, durante seu Mestrado, sob a orientação da Profa. Dra. Carina Rebello Cruz, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPG-Letras/UFRGS), no período de 2021 a 2024. A dissertação está disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/277363> (Acesso em: 26 abr. 2025).

As próximas três seções, a saber: ‘O estudo’, ‘Análise e discussão dos resultados’ e as ‘Considerações Finais’, apresentam os procedimentos metodológicos utilizados, a análise referente à quantidade de sinais produzidos por crianças com início da aquisição da Libras (L1) precoce e tardia quanto às estratégias de nomeação utilizadas e reflexões sobre os resultados.

Acredita-se que o presente estudo contribui para o aprofundamento do conhecimento sobre a aquisição e/ou desenvolvimento do conhecimento lexical por crianças surdas que adquirem a Libras, como L1, antes dos 4 anos (precocemente) e após os 4 anos (tardiamente) e alerta para os prejuízos da aquisição tardia da Libras. Espera-se que mais profissionais das áreas da educação e da saúde contribuam para que esta população inicie a aquisição da linguagem em uma língua completamente acessível, como a Libras, o mais cedo possível. Além disso, ressalta a importância de crianças surdas serem avaliadas e acompanhadas na área de linguagem por profissionais especializados e proficientes em Libras, visando que a aquisição da linguagem ocorra de forma esperada e/ou de acordo com as suas reais potencialidades.

1. O ESTUDO

O estudo desenvolvido por Britto (2024)⁴ visou investigar o conhecimento lexical de crianças surdas sinalizantes, com idades entre 6 e 11 anos, e que iniciaram a aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) até os 4 anos de idade (início precoce) ou após os 4 anos (início tardio). Os três objetivos específicos estabelecidos foram os seguintes: (a) Avaliar o conhecimento lexical de crianças surdas sinalizantes com início da aquisição da Libras até 4 anos (precoce) ou após 4 anos (tardia); (b) Analisar as estratégias de produção na nomeação de imagens, utilizadas por crianças surdas sinalizantes, que iniciam a aquisição da Libras até 4 anos (precoce) ou após 4 anos (tardia); (c) Analisar o conhecimento lexical conforme o tempo/período de exposição à Libras por crianças surdas que iniciam a aquisição da Libras até 4 anos (precoce) com acesso à Libras em lares de crianças com pais surdos ou ouvintes. Considerando que este capítulo é um recorte do estudo de Britto (2024), serão apresentadas informações sobre como o estudo foi realizado e uma parte das análises e discussões referentes aos objetivos ‘a’ e ‘c’.

4 O projeto de pesquisa foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP-UFRGS) e recebeu o número 64414922.7.0000.5347 como identificador do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE).

1.1 Os participantes

Os participantes deste estudo foram seis adultas(os) surdas(os), onze crianças surdas e os seus respectivos pais/cuidadores. Antes da aplicação do teste com as crianças, considerou-se importante avaliar possíveis variações lexicais que poderiam surgir durante a avaliação do conhecimento lexical (Cruz, 2008). Além disso, como as figuras do teste original foram substituídas por fotografias, a pesquisadora (mestranda), anteriormente, realizou uma aplicação com cinco adultas(os) surdas(os) de diferentes cidades do Rio Grande do Sul. Esta etapa permitiu verificar a qualidade das imagens do material adaptado.

Vale destacar que a própria pesquisadora foi incluída como participante do estudo, por ser natural e residente em Porto Alegre. Os demais cinco participantes adultos eram provenientes de cidades do interior do estado, o que enriqueceu a diversidade da amostra de dados relacionados às possíveis variações lexicais dos sinais avaliados.

Os(as) seis adultos(as) surdos(as), nascidos(as) e residentes no RS, tinham idade entre 33 e 39 anos, início da aquisição da linguagem (Libras ou Português Brasileiro) entre 1 a 8 anos de idade e período de exposição à Libras (PEL) entre 30 a 38 anos. Estes participantes avaliaram a qualidade das fotos (clareza das imagens), assim como se elas representavam adequadamente o conceito alvo (item lexical). Além disso, apresentaram as possibilidades de variantes de cada sinal do teste (item lexical), que foram registradas para serem consideradas como esperadas, caso as crianças surdas participantes as produzissem.

Para a condução do estudo com as crianças surdas houve a colaboração de duas escolas bilíngues de surdos da cidade de Porto Alegre/RS. O convite para participação foi compartilhado pela Direção das escolas com todas as famílias que havia criança(s) surda(s) com a faixa etária entre 6 e 11 anos⁵. Para a seleção dos participantes foi solicitado que os pais e ou cuidadores respondessem um questionário, conforme descrito na próxima subseção (2.2).

Dezessete crianças foram avaliadas, sendo que 11 crianças estavam de acordo com os critérios de inclusão previamente estabelecidos e, portanto, os dados coletados foram analisados. Os critérios de inclusão foram os seguintes: iniciar a aquisição da Libras em qualquer fase da vida (desde o nascimento,

5 As crianças foram convidadas individualmente a participarem da pesquisa, após o aceite dos pais, por meio da assinatura do TCLE. A atividade que seria proposta à criança foi explicada, assim como as informações do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) foram fornecidas de forma simples, visando a sua compreensão. As crianças que quiseram participar da avaliação assinaram o TALE antes da coleta de dados.

nos primeiros quatro anos (precocemente) ou após 4 anos (tardamente); ter idade entre 6 e 11 anos; ter nascido em lar em que o Português Brasileiro e/ou a Libras são utilizados; não apresentar comprometimentos associados; ter perda auditiva em grau severo-profundo em ambas as orelhas diagnosticada até um ano de idade; ser usuária ou não de dispositivos auditivos (aparelho de amplificação sonora individual, implante coclear e/ou sistema FM); frequentar escola bilíngue de surdos⁶ no Rio Grande do Sul.

Uma criança preferiu não participar e, portanto, não foi avaliada. A exclusão dos dados coletados de 6 participantes ocorreu pelos seguintes fatores: autismo (2 crianças), sendo que uma delas adquiriu a surdez devido à meningite; autismo e baixa visão (1 criança); perda auditiva adquirida após um ano de idade (2 crianças), sendo que uma das crianças foi devido à meningite, e perda moderada em uma das orelhas (1 criança).

As crianças surdas participantes foram distribuídas em dois grupos: com início da aquisição da Libras entre 0-4 anos (grupo precoce), formado por 6 crianças (1 menina e 5 meninos), e com início da aquisição após 4 anos (grupo tardio), formado por 4 crianças (3 meninas e 1 menino).

Uma das participantes (a menina AR) não integrou nenhum dos grupos, pois apesar de ter iniciado a aquisição da Libras aos 4 anos e ter interagido com alguns sinalizantes durante um ano, teve o acesso à Libras interrompido dos 5 aos 10 anos. Devido à grande diferença em relação à exposição à Libras, quando comparada aos participantes dos dois grupos, a análise de seu desempenho foi realizada separadamente.

Considerando a filiação das crianças surdas participantes, 3 são filhas de pais surdos sinalizantes (FSPS) e 8 são filhas de pais ouvintes (FSPO). Há duas crianças, filhas de pais ouvintes, que são irmãs. O perfil das crianças surdas, incluindo idade, início da aquisição da Libras (IAL), período de exposição à Libras (PEL) e filiação (pais surdos ou ouvintes), é apresentado no Quadro 1.

6 Nas escolas participantes é oferecida a Educação Bilíngue de surdos(as) em que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua de instrução, ou seja, a Libras é considerada a primeira língua (L1) e o português escrito uma segunda língua (L2).

Quadro 1. Perfil das crianças surdas participantes.

Participante	Idade	IAL	PEL	Filiação
BA	8	0	8	FSPS
GS	6	0	6	FSPS
LV	8	0	8	FSPS
CS	11	2	9	FSPO
EC	6	3	3	FSPO
AR	10	10 (1 ano de exposição)	1 ano e 2 meses	FSPO
MIM	11	3	8	FSPO
SC	6	5	1	FSPO
AC	7	7	2 meses	FSPO
SW	8	7	1	FSPO
EM	10	6	4	FSPO

Fonte: Britto (2024).

1.2 Os instrumentos de avaliação utilizados: questionário e teste

Para a seleção das crianças participantes, foi aplicado um questionário com os pais/cuidadores das crianças surdas com perguntas sobre: o desenvolvimento geral da criança (desde o período gestacional até o momento da avaliação), histórico de aquisição da linguagem e o acesso à Libras, acesso ao Português falado pela criança, comunicação com a família e seu meio social. O questionário possibilitou selecionar os participantes, conforme os critérios de inclusão, e formar os grupos conforme o início da aquisição da Libras (L1) (precoce e tardio). Além disso, as informações contribuíram para a análise de dados, pois é comum uma grande variabilidade de acesso à Libras na população investigada.

Para avaliar o conhecimento lexical (produção) foi utilizada a ‘Avaliação da Proficiência Lexical’ proposta por Cruz (2008). O teste é formado por 120 itens lexicais representados por imagens de: alimentos, brinquedos, animais, cores, familiares, móveis, meios de transporte e objetos do dia a dia, e foi aplicado com crianças com início da aquisição da Libras (L1) com início precoce (0-4 anos). Britto (2024) acrescentou 3 imagens (itens de demonstração), visando demonstrar à criança a tarefa e garantir a compreensão da instrução, pois no presente estudo havia crianças surdas com início precoce (0-4anos) e tardio (após os 4 anos) da Libras (L1), que poderiam apresentar alguma dificuldade de compreensão das instruções do teste.

1.3 A coleta de dados

Para coleta de dados com adultos surdos e crianças surdas, foi aplicado o teste proposto por Cruz (2008), descrito no item 2.2, individualmente. Cada uma das 123 imagens (fotos) foi mostrada em uma apresentação de slides no *PowerPoint*.

A coleta de dados com os adultos surdos foi por meio Plataforma *Google Meet* e a coleta de dados com as crianças surdas foi realizada na escola que frequentam. O teste foi apresentado em um notebook *Samsung* e as suas produções foram registradas por meio de uma filmadora *Nikon D7000* para posterior transcrição das respostas e análise de dados. A cópia da filmagem foi disponibilizada para cada família que referiu interesse em recebê-la.

A pesquisadora forneceu as instruções do teste e produziu em Libras, os sinais referentes às três primeiras imagens para demonstrar a tarefa. Aos participantes foi solicitado a nomeação (produção do sinal em Libras) de cada uma das 120 imagens visualizadas. À criança foi esclarecido que não haveria problema se algum sinal não fosse conhecido, pois após ao término da tarefa os sinais poderiam ser mostrados a ela se desejasse. Os sinais produzidos foram classificados em sete categorias, a saber:

Denominação esperada (DE): A criança realiza a denominação de acordo com o conceito previamente estabelecido. Exemplo: ao ser apresentada a imagem de uma casa, espera-se que a criança produza o sinal CASA. Em relação à variação lexical consideramos como uma possibilidade esperada que foi contemplada nesta categoria.

- Denominação não esperada (DNE): A criança realiza a denominação relacionada com a imagem, sendo que não há correspondência ao conceito previamente estabelecido. Exemplo: a figura ‘burro’ é denominada com o sinal CAVALO.
- Denominação esperada modificada (DEM): A criança realiza com o conceito previamente estabelecido, porém há modificação na produção de uma ou mais unidades sublexicais que formam os sinais⁷. A modificação (fonológica) é identificada quando comparada com o padrão adulto.
- Comentário (C): Ao visualizar a foto de um leão a criança realiza um comentário: Exemplo: ‘O leão é mau. Ele come carne’.
- Mímica, classificador ou sinal caseiro (Mm/CL ou SC): A criança realiza um comentário sobre a imagem. Exemplos: A criança

7

Unidades sublexicais ou parâmetros que formam os sinais: configuração de mão (CM), locação (L) ou ponto de articulação (PA), movimento (M) e orientação da mão (Or.).

ao visualizar a imagem ‘rato’ mostra o nariz e produz uma expressão facial que representa o rato da imagem e, em seguida, faz um sinal que representa o ‘rabo do rato’ (classificador); A criança ao visualizar a imagem ‘feijão’ imita uma pessoa escolhendo feijão (mímica). Quando a criança produz um sinal que não foi identificado pela pesquisadora, ou seja, não é uma variação em Libras foi considerado um sinal caseiro (sinal criado pela criança e/ou utilizado pela criança com a família).

- Apontamento (A): A criança ao visualizar a imagem ‘meia’ aponta para peça do vestuário.
- Não denomina (ND): A criança não denomina ou refere não saber o sinal correspondente à figura que visualiza.

A produção dos 120 sinais, classificados nestas 7 categorias, foram analisados quantitativamente e qualitativamente. Neste capítulo, será abordada a avaliação quantitativa.

2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

2.1 Duração da avaliação

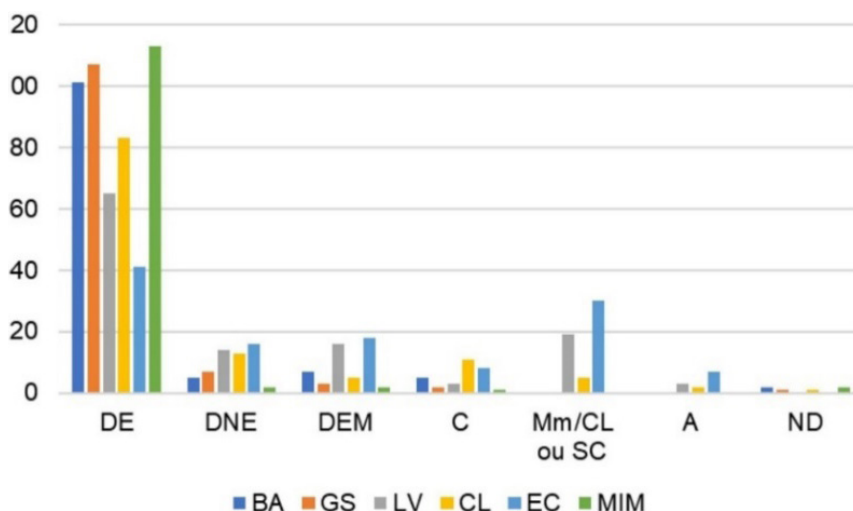
A duração da ‘Avaliação do Conhecimento Lexical’ foi analisada com o objetivo de verificar o tempo necessário para a evocação e produção dos 120 sinais pelas 11 crianças surdas participantes, que iniciaram a aquisição da Libras em diferentes fases da vida. O tempo dedicado pela pesquisadora às instruções da tarefa não foi contabilizado, uma vez que variou conforme a interação com cada criança.

As 11 crianças surdas participantes com início da aquisição da Libras (IAL) entre 0 e 4 anos ou após os 4 anos, realizaram a ‘Avaliação do Conhecimento Lexical’ em um intervalo de tempo que variou entre 6 minutos e 59 segundos a 12 minutos e 24 segundos. A média de tempo para a realização da tarefa foi de 9 minutos e 1 segundo. As crianças com IAL entre 0-4 anos realizaram a avaliação em menor tempo do que as crianças com IAL acima de 4 anos. Considerando a média dos dois grupos, as crianças com IAL entre 0-4 anos foram 3 minutos e 3 segundos mais rápidas.

2.2 Desempenho na ‘Avaliação do conhecimento lexical: análise quantitativa

Na avaliação do conhecimento lexical de crianças filhas de pais surdos e crianças filhas de pais ouvintes com início da aquisição da Libras (L1) 0-4 anos foi constatado que a maioria das crianças participantes produziu mais de 60 sinais dos 120 sinais avaliados. A quantidade de sinais na categoria denominação esperada (DE) foi entre 41 e 113 sinais, sendo que houve importante variação na quantidade de sinais da Libras produzidos nesta categoria. O Gráfico 1 mostra a produção dos 120 sinais por crianças com IAL entre 0-4 anos (grupo precoce).

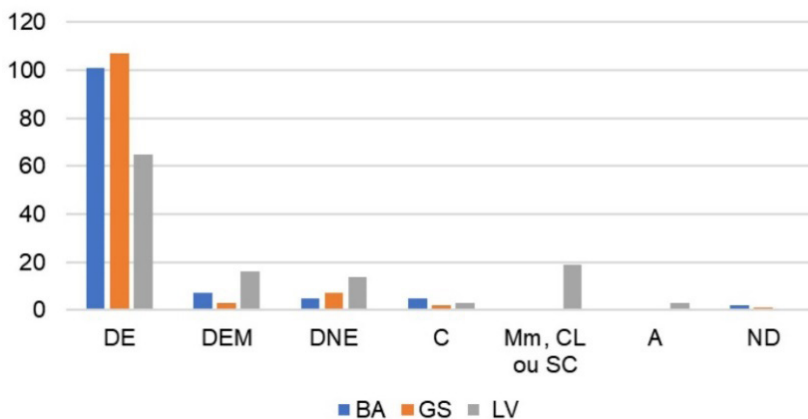
Gráfico 1. Produção dos 120 sinais por crianças com IAL entre 0-4 anos.



Fonte: Britto (2024).

A quantidade de sinais produzidos pelas 3 crianças surdas filhas de pais surdos (FSPS) apresentou grande variação. Houve denominação esperada (DE) entre 65 e 107 sinais e denominação esperada modificada (DEM) entre 3 e 16 sinais da Libras. O Gráfico 2, mostra a quantidade de sinais produzidos por FSPS de acordo com as categorias previamente estabelecidas.

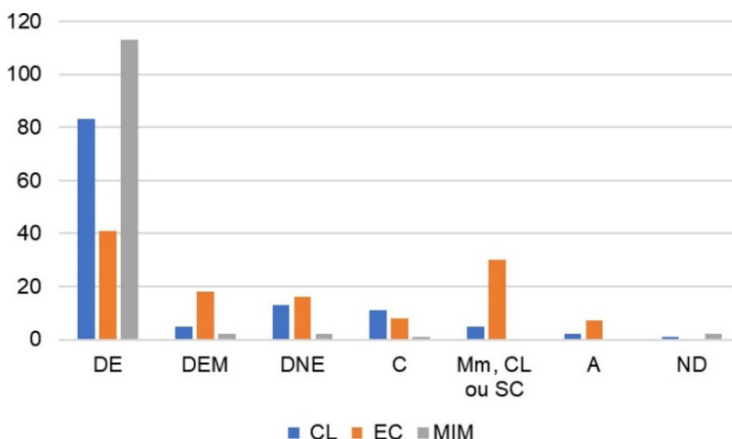
Gráfico 2. Quantidade de sinais produzidos por FSPS.



Fonte: Britto (2024).

A quantidade de sinais produzidos pelas 3 crianças surdas filhas de pais ouvintes (FSPO), com IAL entre 0-4 anos, também apresentou variação. A denominação esperada (DE) foi entre 41 e 113 sinais da Libras. O Gráfico 3 mostra a quantidade de sinais produzidos por FSPO de acordo com as categorias previamente estabelecidas.

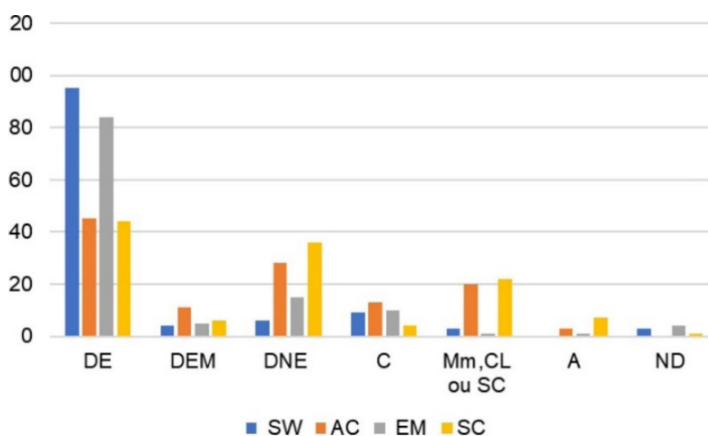
Gráfico 3. Quantidade de sinais produzidos por FSPO.



Fonte: Britto (2024).

Na avaliação do conhecimento lexical de crianças filhas de pais ouvintes com início da aquisição da Libras (L1) após 4 anos (tardia), a quantidade de sinais de denominação esperada (DE) foi entre 44 e 96 sinais da Libras revelando, novamente, importante variação na quantidade de sinais entre as crianças participantes. O Gráfico 4 mostra o desempenho de cada criança quanto à quantidade de sinais produzidos de acordo com as categorias previamente estabelecidas.

Gráfico 4 – Produção dos 120 sinais por crianças com IAL acima de 4 anos.



Fonte: Britto (2024).

A quantidade de sinais produzidos pela menina AR, filha de pais ouvintes (FSPO), em cada categoria foi a seguinte: 53 denominações esperadas, 15 denominações não esperadas, 10 denominações esperadas modificadas, 14 comentários, 21 mímicas, classificadores ou sinais caseiros, 4 apontamentos e 3 não denominações. Conforme referido anteriormente, há grande diferença em relação à exposição à Libras⁸, quando comparada aos participantes dos dois grupos, por isso a análise de seu desempenho foi realizada separadamente.

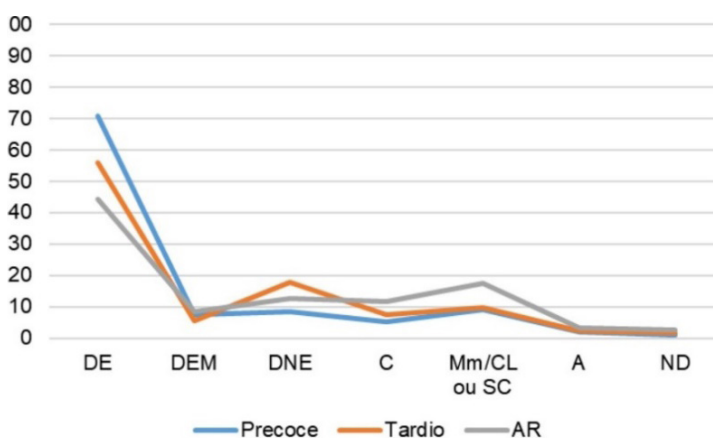
Em relação à quantidade de sinais produzidos, conforme as categorias previamente estabelecidas, constata-se diferenças entre os grupos precoce e tardio nas categorias: denominações esperadas (DE) e denominações não esperadas (DNE). Na categoria ‘denominação esperada’ (DE) as crianças surdas com IAL 0-4 anos (grupo precoce) produziram mais sinais (70,83%) do que o grupo tardio (55,83%). Na categoria ‘denominação não esperada’

⁸ AR iniciou a aquisição da Libras aos 4 anos e interagiu com alguns sinalizantes durante um ano. Entretanto, teve o acesso à Libras interrompido dos 5 aos 10 anos.

(DNE) o grupo precoce produziu menos da metade de DNE (7%) quando comparado às crianças com IAL após 4 anos (grupo tardio) (19,5%).

O Gráfico 5 mostra o desempenho do grupo de crianças com IAL entre 0-4 e acima de 4 anos quanto à porcentagem de sinais produzidos de acordo com as categorias previamente estabelecidas. O desempenho participante AR é muito semelhante ao de crianças do grupo tardio, possivelmente, devido a sua menor experiência linguística em Libras produz sinais esperados em pouca quantidade.

Gráfico 5. Porcentagem de sinais produzidos por crianças com IAL entre 0-4 anos (grupo precoce) e acima de 4 anos (grupo tardio).



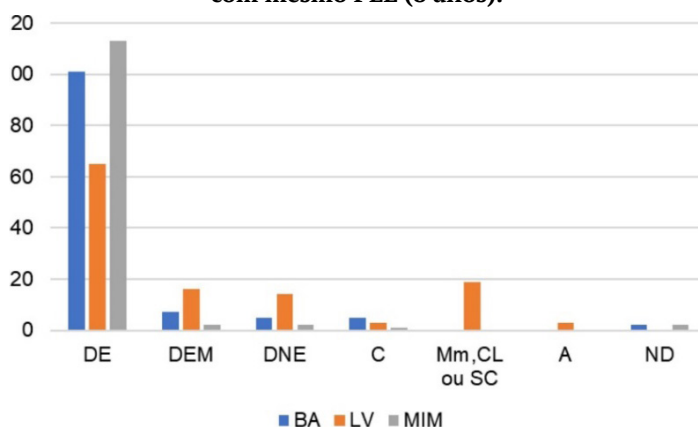
Fonte: Britto (2024).

A vantagem constatada para o grupo precoce na duração da realização da tarefa e na quantidade de produção dos sinais era esperada, pois estas crianças além de iniciarem a aquisição da Libras nos primeiros anos de vida tinham mais tempo de exposição à Libras. A média de tempo de exposição de crianças dos grupos precoce e tardio é 7 anos e 1 ano e 6 meses. Inclusive, é importante considerar que no grupo precoce há 3 crianças surdas filhas de pais surdos que têm exposição e interação em Libras desde o nascimento e, portanto, este período de grande experiência linguística elevou a média de tempo de exposição.

Apesar deste estudo não comparar o desempenho das crianças surdas com crianças ouvintes, observa-se que há muitos sinais do dia a dia que ainda não foram adquiridos por crianças surdas, principalmente, por crianças com início da aquisição da Libras após os 4 anos

Na análise que considerou o período de exposição linguística (PEL) entre 3 crianças que interagem em Libras há 8 anos, sendo duas crianças surdas filhas de pais surdos (FSPS), BA e LV (8 anos de idade), e uma criança surda filha de pais ouvintes (FSPO), MIM (11 anos de idade), constata-se desempenho semelhante entre uma das crianças filhas de pais surdos e a criança filha de pais ouvintes. O Gráfico 6 mostra o desempenho das três crianças com IAL entre 0-4 anos com mesmo PEL (8 anos), quanto à quantidade e à porcentagem de sinais produzidos, de acordo com as categorias previamente estabelecidas.

Gráfico 6 – Quantidade de sinais produzidos pelas três crianças surdas com mesmo PEL (8 anos).



Fonte: Britto (2024).

Os participantes BA (FSPS) e MIM (FSPO) apresentam desempenho semelhante quanto à quantidade de denominações esperadas (sem e com modificações fonológicas), diferenciando-se do participante LV (FSPS), que produziu menos denominações esperadas. Esses resultados sugerem que a criança surda filha de pais ouvintes adquiriu os sinais avaliados no mesmo período que uma das crianças surdas filha de pais surdos.

No entanto, apesar da semelhança na quantidade de sinais há uma diferença importante quanto a idade cronológica (3 anos). A outra criança surda (LV) sugere apresentar um atraso no processo de aquisição lexical, pois seu desempenho se assemelha às crianças com início da aquisição tardia. Neste caso, seria indicado que LV realizasse avaliação na área da linguagem, pois atraso no processo de aquisição da linguagem também podem ocorrer com FSPS.

Assim sendo, a análise quantitativa da avaliação do conhecimento lexical revelou que as crianças surdas dos grupos de aquisição precoce e aquisição tardia produziram denominações da maioria das imagens, ou seja, demonstram conhecer os conceitos que as imagens representam. No entanto, o sinal esperado em Libras foi produzido em maior quantidade pelas crianças que iniciaram a Libras entre 0 e 4 anos (precoce). Além disso, estas crianças evocaram e produziram os 120 sinais mais rapidamente do que as crianças com início da Libras tardio (após os 4 anos).

A variação na quantidade de sinais esperados (DE) foi constatada quando foram comparados os grupos precoce e tardio, assim como na comparação da quantidade de sinais esperados intragrupos e, especificamente, entre as crianças que são filhas de pais surdos. Considerando as informações fornecidas pelos pais/cuidadores por meio do questionário, a interação constante em Libras no lar e em diferentes contextos, possivelmente, contribui para melhor desempenho de crianças de ambos os grupos.

Neste estudo nenhuma das crianças produziu os 120 sinais esperados em Libras. Este resultado revela que o processo de aquisição do vocabulário expressivo, especificamente dos conceitos avaliados nas crianças participantes (grupos precoce e tardio), está em expansão. As crianças se esforçaram para mostrar todo o seu conhecimento sobre os conceitos que as imagens visualizadas representavam. Inclusive, quando não produziram os sinais esperados, utilizaram diferentes e efetivas estratégias em Libras, que são descritas e analisadas por Britto (2024).

As crianças com início da Libras tardio produziram menor quantidade de sinais esperados e maior quantidade de estratégias, como uso de classificadores, mímica e sinais caseiros, mostrando que têm conhecimento sobre os conceitos mesmo que ainda não tenham adquirido os sinais que foram avaliados em Libras⁹.

⁹ Durante a coleta de dados, Britto refere que foi surpreendida ao observar que as crianças com início tardio na aquisição da Libras produziam sinais diferentes das crianças com aquisição precoce. Elas apresentaram uma quantidade maior de estratégias, produziram mais comentários, mímicas, classificadores e sinais caseiros para expressar seu conhecimento sobre o conceito da imagem visualizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo constatou benefícios na aquisição do vocabulário expressivo em crianças com início da aquisição da Libras entre 0-4 anos (grupo precoce), assim como os prejuízos decorrentes da falta de interação em Libras desde os primeiros anos de vida. Dessa forma, é evidente a necessidade de desenvolver ações para estimulação de crianças com início da Libras após os 4 anos devido ao grande atraso no processo de aquisição de sinais da Libras.

A falta de informações e orientações aos pais/cuidadores ouvintes de crianças surdas sobre a importância da aquisição precoce (o mais cedo possível) da Libras e a aprendizagem da Libras pela família são fatores que contribuem para o atraso na aquisição da linguagem nesta população.

As escolas bilíngues para as crianças surdas deste estudo e, possivelmente, para muitas outras crianças surdas, é o principal local para acesso à Libras e interação com sinalizantes, assim como constatado por Quadros *et al.* (2018), pois é na escola que a maioria das crianças surdas iniciam o processo de aquisição da Libras, assim como seus pais começam a aprender a Libras.

No entanto, a aprendizagem da Libras pela família e o uso no dia a dia é fundamental para impulsionar o processo de aquisição da linguagem por crianças surdas com início da aquisição em qualquer período da vida e, principalmente, por crianças que apresentam atraso no desenvolvimento na área da linguagem. Portanto, este estudo reforça a importância de as crianças surdas terem acesso e interagirem em Libras no lar, com seus pais e familiares, e em outros contextos o mais cedo possível e constantemente.

Ressalta-se a importância de a criança surda iniciar a aquisição da Libras, L1, o mais cedo possível, visando evitar a instalação de atraso no processo de aquisição e/ou prejuízos permanentes na compreensão e/ou produção mesmo após anos de exposição à língua de sinais (Quadros; Cruz, 2011). Além disso, alerta para os prejuízos na aquisição do vocabulário decorrentes de um início tardio da Libras (L1) e a importância da avaliação e acompanhamento do processo de aquisição da linguagem e intervenção com profissionais proficientes em Libras, de acordo com as necessidades da criança.

AGRADECIMENTOS

Nosso imenso agradecimento às direções das escolas, aos profissionais que colaboraram para a viabilização das coletas, aos pais e cuidadores(as), às crianças surdas pela participação e às(aos) adultas(os) surdas(os), que possibilitaram a realização deste estudo.

REFERÊNCIAS

BRITTO, F. M. **Avaliação do conhecimento lexical da Libras de crianças surdas com início da aquisição da Libras (L1) antes de 4 anos (precoce) e após 4 anos (tardio)**. 2024. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

BELLUGI, U.; LILLO-MARTIN, D.; O'GRADY, L.; VANHOEK, K. The development of spatialized syntactic mechanisms in American Sign Language. **The Forth International Symposium on Sign Language Research**. EDMONSON, W.; KARLSON, F. (eds.). Hamburg: Signum-Verlag Press, 1990. p. 16-25.

CRUZ, C. R. **Proposta de instrumento de avaliação da consciência fonológica, parâmetro configuração de mão, para crianças surdas utentes da Língua de Sinais Brasileira**. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CRUZ, C. R. **Consciência Fonológica na Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) em crianças e adolescentes surdos com início da aquisição da primeira língua (LIBRAS) precoce ou tardio**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

CRUZ, C. R.; QUADROS, R. M. Aquisição e avaliação da linguagem na língua de sinais. **Distúrbios da Comunicação, [S. l.]**, v. 37, n. 2, p. e70389, 2025.

KANTO, L.; MANN, W.; SYRJALA, H.. Assessing Vocabulary in Deaf and Hearing Children using Finnish Sign Language. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Inglaterra, v.26, n.1, p. 147-158, 2021.

KARNOPP, L. B. **Aquisição do parâmetro configuração de mão na Língua Brasileira dos Sinais (LIBRAS): estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos**. 1994. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

KARNOPP, L. B. **Aquisição fonológica na língua brasileira de sinais: estudo longitudinal de uma criança surda.** 1999. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

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

PETITTO, L. A.; MARENTETTE, P. Babbling in the Manual Mode: Evidence for the Ontogeny of Language. **Science**, New York, v. 251, p. 1493–6, 1991.

QUADROS, R. M. **As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na língua de sinais brasileira e reflexos no processo de aquisição.** 1995. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

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

QUADROS, R. M.; CRUZ, C. **Língua de Sinais: instrumentos de avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2011.



UM OLHAR PARA AS NARRATIVAS INFANTIS DE CRIANÇAS SURDAS A PARTIR DA TEORIA DIALÓGICO DISCURSIVA DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Lucila dos Santos Vales¹
Alessandra Jacqueline Vieira²

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por objetivo verificar os recursos linguístico-discursivos utilizados por duas crianças surdas em narrativas e recontos de narrativas, analisando as suas especificidades, tais a compreensão e reprodução das histórias, as formas da língua utilizadas, as estratégias linguístico-discursivas para retomar as narrativas, os aspectos culturais que surgem no enredo e que são retomados pelas crianças, dentre outros.

Para tanto, partiremos da teoria dialógico-discursiva do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2017), pois acreditamos que a entrada da criança na língua ocorre a partir das relações estabelecidas na interação da criança com o interlocutor, com outros discursos e com a língua da comunidade a qual pertencem esses falantes. Partimos do pressuposto, portanto, que ao adquirirmos uma língua não apreendemos apenas formas da língua, mas, sobretudo, as nuances sociais, culturais e linguísticas que moldam os sentidos mobilizados pela palavra.

1 Docente de Libras da Universidade Federal do Rio Grande - FURG no Campus São Lourenço do Sul-RS. Mestre em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: lucilaprofessorafurg@gmail.com

2 Docente do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: alessandra.vieira@ufrgs.br

Infelizmente, a interação na língua materna nem sempre faz parte da realidade de crianças surdas, pois muitas são oriundas de lares de famílias ouvintes que não têm a língua de sinais como aquela falada³ pela família, o que tem implicação no processo de aquisição da linguagem dessas crianças (Pizzio; Quadros, 2011). Em muitos casos, é apenas na escola que os surdos têm acesso à língua de sinais, tendo uma aquisição da linguagem tardia - ou seja, após os quatro anos de idade (Cruz, 2016). Nesse sentido, ao serem privadas da língua materna, muitas dessas crianças também não têm acesso às narrativas infantis, algo que a maior parte dos infantes ouvintes escutam desde o nascimento (como lendas, contos de fadas, histórias infantis - tais como três porquinhos-, histórias culturais - como as de nosso folclore-, etc.).

Partindo do pressuposto que a narrativa é um fenômeno linguageiro que as crianças adquirem, ou deveriam adquirir, precocemente, e que é um fenômeno discursivo que nos permite ter acesso ao real, à ficção, às questões sociais e culturais (Françoís, 2009), por isso fundamental ao processo de aquisição da linguagem, este capítulo busca compreender os recursos linguístico-discursivos utilizados por duas crianças surdas em suas narrativas, a partir de oficinas de contação de história realizadas em duas escolas bilíngues de surdos de Porto Alegre - RS, sendo uma criança filha de pais surdos, com a Libras já consolidada, e a outra com a Libras em pleno processo de aquisição da linguagem (ainda que tenha 6 anos de idade). Trata-se de um recorte da Dissertação de mestrado de Lucila dos Santos Vales, orientada por Alessandra Jacqueline Vieira, cujo corpus geral abrange 19 crianças de escolas bilíngues (Libras-Português) de Porto Alegre - RS⁴.

Nesta pesquisa, portanto, procuramos responder às seguintes perguntas: como as crianças surdas, especificamente as analisadas neste trabalho, narram? Quais as características das narrativas das crianças surdas? De que forma as estratégias visuoespaciais utilizadas nas narrativas infantis por crianças surdas contribuem para o estabelecimento de relações dialógicas e aquisição da linguagem? Quais os aspectos linguístico-discursivos que podemos salientar dessas narrativas?

Para responder a esses questionamentos, é fundamental discutir sobre as especificidades do processo de aquisição da linguagem das crianças surdas analisadas, retomando as noções de interação discursiva, de tutela dada pelos adultos, gêneros discursivos, os recursos linguístico-discursivos

3 Nesta pesquisa, dissemos que as crianças falam a Língua Brasileira de Sinais uma vez compreendemos a fala no sentido de colocar a língua em funcionamento.

4 A Dissertação encontra-se disponível no repositório Lume (UFRGS): <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/281500>.

utilizados (como o apontar, a repetição, a organização das formas da língua no enunciado etc.), dentre outras noções. Além disso, é importante retomar o conceito de narrativa infantil, relacionando sua relevância para o processo de aquisição e ensino-aprendizagem, relacionando também à sua importância para a constituição dos sujeitos surdos. Ademais, traremos algumas narrativas infantis, mostrando as estratégias linguístico-discursivas, a partir da teoria dialógico-discursiva, mostrando o funcionamento dessas narrativas e sua significância para o processo de aquisição de língua de sinais.

1. AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS DE SINAIS POR CRIANÇAS SURDAS

Embora saibamos que o processo de aquisição da linguagem é estudado, na atualidade, por diferentes perspectivas, interessa-nos nesta pesquisa investigar o processo de aquisição da língua de sinais pelas crianças a partir da concepção dialógico-discursiva de base bakhtiniana.

Essa abordagem teórica, que dialoga com olhares interacionistas como os de Vygotsky e de Bruner, busca analisar a fala da criança a partir dos movimentos discursivos (Salazar Orvig, 1999) que surgem na interação entre a criança e o seu interlocutor (eu e outro), levando em consideração os contextos discursivos e situacionais, a dialogia (constitutiva de todo discurso), as relações de interação empírica entre sujeitos, a constituição dos sujeitos no discurso e o papel que assumem durante a comunicação, etc. (Del Ré; Hilário; Vieira, 2021, p. 02).

Nesse sentido, consideramos que a entrada da criança na língua ocorre a partir das relações estabelecidas na interação da criança com o interlocutor e com outros discursos, tendo em vista que há uma relação intrínseca entre a linguagem e a cultura em que a criança está inserida, uma vez que a aquisição de uma língua não envolve apenas formas da língua, mas, sim, sentidos que emergem a partir de determinada situação discursiva, em contextos sócio-histórico e cultural amplos, os quais a criança vai apreendendo ao longo de seu processo de aquisição da linguagem.

A ideia central é que a entrada da criança na língua não é linear - de aspectos da língua à fala -, mas é dialógica, “isto quer dizer que é na e pelas trocas verbais e, entre outras coisas, por meio da fala do outro, como

linguagem que lhe é dirigida, que se realiza essa apropriação linguageira (François, 2004, p.25, tradução nossa)⁵.

Infelizmente, como já mencionamos, é muito comum que as crianças surdas, filhas de ouvintes, não tenham interação em língua de sinais dentro de seus lares (Pizzio; Quadros, 2011), o que tem implicação no processo de aquisição da linguagem, que é tardio. Essa é a realidade de grande parte das crianças analisadas em nosso corpus – das 19 crianças gravadas, apenas três vinham de lares que tinham a Libras como língua principal e a utilizavam para além do contexto escolar.

Isso também reflete no acesso das crianças às narrativas, que acabam sendo adquiridas tardiamente, uma vez que elas não têm acesso de maneira natural em suas interações cotidianas. Nesse sentido, para além das formas da língua, acreditamos que o acesso às questões culturais, que advêm também pelas narrativas, é fundamental, podendo essas histórias servirem de ferramentas para essa entrada na língua de sua comunidade.

No caso das crianças surdas no Brasil, a aquisição da Libras é essencial para que seja possível a aquisição de conhecimento e de visão de mundo – além de ser fundamental para a própria constituição enquanto sujeitos. Desse modo, a Libras oportuniza que o surdo tenha contato com uma realidade visuoespacial, cultura, identidade, percepção de si e do outro (da própria comunidade) e que permite o acesso à compreensão de conceitos, enunciados e conhecimentos que não são acessíveis por meio do português brasileiro oralizado, mostrando que somos constituídos pela língua ao mesmo tempo que também a constituímos.

2. AS NARRATIVAS INFANTIS NA PERSPECTIVA DIALÓGICO-DISCURSIVA

Partindo desses pressupostos teóricos, é fundamental compreendermos o que são as narrativas a partir da concepção dialógico-discursiva de linguagem. O autor Frédéric François (2009), apoiando-se em algumas concepções dessa teoria, afirma que a capacidade das crianças de produzirem narrativas está relacionada ao estímulo que essas crianças recebem, a influência da linguagem social, seja em casa ou na escola, adquirindo a competência

5 'c'est-à-dire que c'est dans et par les échanges verbaux et, entre autres, par le biais de la parole de l'autre comme langage qui lui est adressé, que se réalise l'appropriation langagière' (François, 2004, p.25).

linguageira⁶. De acordo com o autor, a narrativa é compartilhada entre crianças e adultos (ou crianças maiores) na troca conversacional e ela provoca reflexões a respeito do que é real, engloba aspectos como o humor, a ficção, entre outros, relacionando, ademais, aspectos sociais e culturais.

As narrativas podem ser organizadas a partir de cada esfera de atividade humana, em determinados contextos discursivos. Temos, por exemplo, o ambiente universitário, em que ali permeiam determinados gêneros do discurso, como o trabalho acadêmico, o texto dissertativo, os romances etc. Já as narrativas infantis advêm, muitas vezes, do cotidiano das crianças, cujas histórias são contadas por adultos (ou crianças mais experientes) que a rodeiam, permitindo-as conhecer não apenas um enredo ou vocabulário novo, mas aspectos sócio-histórico-ideológicos de sua comunidade linguística. Essas histórias narradas podem vir de livros infantis, mas também podem ser contadas de forma oral por alguém próximo à criança.

A partir disso, um conceito importante retomado por François (2009), e que se relaciona com a teoria bakhtiniana, é o de alteridade. Para Volóchinov (2017), todo enunciado é dirigido a alguém, pressupõe um auditório estável. Especialmente em relação aos nossos dados, em que há muita variedade no modo como cada criança adquire a língua de sinais⁷, é fundamental para as crianças surdas terem acesso às histórias infantis a partir de sua língua materna, no caso, a Libras, sendo incentivada (ou tutelada) pelo outro.

Ao tratar do conceito de tutela, o autor fala da linguagem ou das construções languageiras (François, 2009) no contexto pedagógico, não no sentido de experiência pedagógica, mas, sim, na relação de tutela que o adulto pode exercer no aprendizado da criança. Por exemplo, quando o professor conta uma narrativa, esse aluno tende a copiá-la, o que não impede que ele utilize outras estratégias e possa acrescentar informações quando for recontar tal narrativa. Essa estratégia é chamada de deslocamento, o que é natural entre as crianças - e adultos também o fazem. Conforme François, o deslocamento está relacionado com os possíveis acréscimos criados pelas crianças a partir da história narrada, dúvidas e outras ideias que elas possam acrescentar.

Para além da tutela, é importante observar como a criança reconta a história, pois isso mostra o processo de aquisição de conhecimento e da própria língua. Os trechos escolhidos a serem recontados, de acordo

6 A palavra “linguageira” envolve não apenas os aspectos formais da língua, mas tudo o que está a ela relacionado, como a entonação, os gestos, as relações de interação discursiva etc. Isso vale para a língua falada, a língua sinalizada ou também o uso de gestos (que é diferente de sinais) na comunicação própria realizada no contexto dessa criança.

7 Como já mencionamos, há crianças já fluentes na Libras e outras iniciando o processo de aquisição da linguagem.

com François, vão depender do interesse daquele que narra, que trará o que mais lhe chamou a atenção na história em geral; por exemplo, se o tema morte é o que mais interessa à criança, esse assunto vai aparecer novamente na contação, e é um tema pesado. Por isso, podemos dizer que não há uma regra fixa, depende de cada um (François, 2009, p. 44).

François afirma que a narrativa tem relação com a expressão da própria vida - das vivências subjetivas, nas narrativas, por isso elas podem seguir regras ou ser de expressão livre. Para o autor, as narrativas criadas pelas crianças são cheias de criatividade: super-heróis são criados de maneira livre, os contos de fadas, com superações, a organização do contexto, em que qualquer coisa pode acontecer, que busca resolver qualquer problema no decorrer da narrativa. Essa criatividade é encontrada tanto nas narrativas de crianças ouvintes quanto de crianças surdas, como podemos observar em nossos dados de análise.

2.1. As narrativas de crianças surdas: aspectos culturais e sociais

No mundo dos surdos, o visual e as mãos se destacam, enquanto, no mundo dos ouvintes, as pessoas interagem pela fala e pela audição, e os surdos se sentem em prejuízo e encontram sempre a limitação. De acordo com Mourão (2007), os membros da comunidade surda constroem processos sociais a partir da sua interação em língua de sinais e essas interações produzem significados que se constituem enquanto conhecimento compartilhado e que circula fomentando a cultura surda e as identidades surdas.

As comunidades surdas manifestam traços de sua cultura no território local, onde habitam ou se encontram os surdos, no convívio dos sujeitos surdos e através de processos sociais e discursivos da cultura surda. Os adultos surdos contam as narrativas para as crianças surdas como poemas surdos, piadas surdas, narrativas surdas, e outros (Mourão, 2007, p. 44).

No trecho acima, Mourão (2011, p. 46) destaca que os adultos surdos fazem narrativas para as crianças surdas: histórias, piadas, poemas, entre outros gêneros sempre destacando aspectos da cultura surda. Em nossos

dados, verificamos como isso é importante para o desenvolvimento linguístico das crianças.

A representação dos surdos por meio da Literatura surda é muito importante porque afirma a autoestima desses sujeitos. Nesse sentido, os surdos, ao lerem histórias como “A Cinderela surda”, “O Curupira surdo” ou “A cigarra surda e as formigas”, entre outros textos, se identificam com os personagens e isso é prazeroso. Por exemplo, a Cinderela percebe pelo olhar que já é meia-noite, e não pela audição; ou, ainda, o fato de Cinderela perceber que chegou alguma visita pela informação de luz e não pelo som da campainha, sendo a identificação com a personagem fundamental para as crianças.

As narrativas contam diferentes histórias e as crianças as internalizam, se apropriando das informações, ampliando o conhecimento, aprendendo o vocabulário em português, apreendendo os valores sociais e culturais e potencializando a capacidade de expressão em língua de sinais que também se expande, o que auxilia no desenvolvimento linguageiro.

Desse modo, é muito importante a contribuição da literatura no desenvolvimento das crianças não só no sentido de ampliação de vocabulário, mas também no uso de expressões, de classificadores e do espaço nas narrativas - além de, como já dissemos, possibilitarem maior conhecimento de mundo. Neste sentido, ter acesso às narrativas em Libras também é fundamental:

Da mesma forma como as crianças ouvintes ou as surdas filhas de pais surdos, também as crianças surdas filhas de pais ouvintes necessitam de interlocutores fluentes na língua de sinais, os quais, usando a língua de sinais, e interpretando os enunciados das crianças, as insiram no funcionamento linguístico-discursivo desta língua (Pereira; Nakasato, 2004, p. 283).

Podemos verificar, portanto, que contar as narrativas em língua de sinais possibilita às crianças o acesso à sua própria cultura. Assim, a cultura surda é um conceito muito importante; no Brasil, há uma diversidade cultural em virtude das diferentes práticas sociais realizadas em seu extenso território.

Karnopp (2006) afirma que, ao declararmos que os surdos brasileiros são membros de uma cultura surda, não significa que todas as pessoas surdas no mundo compartilhem a mesma cultura simplesmente porque elas não ouvem. Os surdos brasileiros têm em suas práticas sociais, estratégias e formas de manifestação da sua língua, manifestações que possibilitaram que as pesquisas comprovassem o reconhecimento de conceitos como “cultura,

comunidade e identidade surdas” (Karnopp, 2006, p. 99). Desse modo, é preciso que essas crianças interajam com seus pares para que adquira essas nuances culturais de sua comunidade.

A literatura surda apresenta aspectos à sociedade que destacam o protagonismo surdo e o reconhecimento e a afirmação de suas práticas linguísticas e sociais. Assim como outros grupos considerados minoritários, a comunidade surda apresenta em suas narrativas e em sua literatura a afirmação de suas tradições e o desejo de recuperação e de manutenção de suas histórias reprimidas.

No entanto, como afirma Karnopp (2006, p. 100), “a literatura enquanto reconhecimento é de importância crucial para as minorias linguísticas que desejam afirmar suas tradições culturais nativas e recuperar suas histórias reprimidas”. A autora também afirma que “a Literatura surda é a produção de textos literários em sinais, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, possibilitando outras representações de surdos, considerando-os como um grupo linguístico e cultural diferente” (Karnopp, 2006, p. 102).

Portanto, a adaptação da história da Cinderela - que criou um paralelo ao contexto surdo - ou outras adaptações são importantes, mas também é fundamental que outras histórias sejam criadas e que tragam o protagonismo e a representatividade dos surdos como tema principal (Karnopp, 2006).

3. METODOLOGIA

Para responder às perguntas suscitadas neste capítulo, retomamos as informações da Dissertação de Lucila dos Santos Vales. Para a pesquisa geral, realizamos uma coleta de dados em duas escolas bilíngues para surdos da cidade de Porto Alegre/RS, sendo uma escola particular de ensino fundamental, vinculada à Igreja Católica e administrada por freiras (Escola Especial Para Surdos Frei Pacífico), e uma escola pública de ensino médio, vinculada à rede estadual (Escola Estadual de Ensino Médio para Surdos Professora Lilia Mazon)⁸.

Por se tratar de uma língua de modalidade visuoespacial, optou-se pela gravação em vídeo das oficinas de leitura de histórias infantis. A coleta de dados foi realizada em seis encontros, com duração média de uma hora cada. Nessas oficinas, a mediação iniciava-se com a professora realizando a leitura ou contação dos textos, seguida pela participação ativa dos alunos,

⁸ Os procedimentos éticos contaram com a aprovação do estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - (CAAE de número 66663523.0.0000.5347).

que eram então convidados a recontar as histórias ou desenvolver atividades relacionadas ao conteúdo trabalhado, sempre de forma colaborativa, com o apoio dos colegas.

Para estimular a assimilação dos conteúdos, diversas estratégias foram empregadas, começando por um jogo no formato de quiz, seguido por atividades de contação coletiva, dramatizações teatrais e dinâmicas como o sorteio de personagens para reconstrução narrativa. As obras literárias selecionadas para esse trabalho incluíram “Curupira Surdo” (Espíndola; Silva; Pissinatti, 2016), “A cigarra surda e as formigas” (Oliveira; Boldo, s.d.) e “Os três porquinhos” (Marques, 2010).

Quanto aos participantes, o estudo envolveu 19 alunos - 13 da primeira escola e 6 da segunda -, com faixa etária entre 6 e 14 anos. Para os fins deste capítulo, contudo, a análise concentra-se em dois casos específicos:

1. Mi., de 6 anos, filha de pais ouvintes, que iniciou o contato com a Libras apenas ao entrar na escola, encontrando-se na fase inicial de aquisição da língua de sinais; e
2. Be., de 9 anos, filho de pais surdos, com domínio mais consolidado da Libras e em processo de aquisição do português escrito.

Através desses dois perfis, buscam-se evidenciar as estratégias narrativas empregadas pelas crianças, destacando a relevância do acesso a narrativas na língua materna (no caso, a Libras) para o desenvolvimento linguístico.

4. ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS UTILIZADAS PELAS CRIANÇAS SURDAS EM SUAS NARRATIVAS

Retomando os pressupostos teóricos já tratados, observamos os dados de duas crianças surdas, em contexto escolar, ao (re)contarem suas narrativas.

A primeira (Be.), uma criança de 9 anos, é filha de pais surdos e cursava o terceiro ano do Ensino Fundamental no momento da gravação.

Cena 1 - O Curupira surdo e os caçadores

Situação: A professora está contando a história do Curupira surdo, mostrando as imagens no projetor em frente à sala. Todos os alunos estão sentados, acompanhando a história contada em Libras.

Quem está na cena (atenção conjunta): A criança (Be.) está sentada e observando o colega (G.) explicar uma cena da história. Na sequência,

ele começa a discordar do colega e passa a interagir diretamente com a professora, fornecendo alguns argumentos sobre o motivo da invasão dos caçadores à floresta.

Descrição/transcrição (em português)⁹:

A professora está narrando que os caçadores chegaram na Floresta e atiraram no tigre e que isso era errado.

G., continuando a história, diz: os caçadores foram até lá e atiraram no tigre e ele dormiu e eles o prenderam.

Be. [levanta a mão e discorda de G., também retomando a narração de que os caçadores estavam errados]: eu conheço pessoas que matam para comer carne.

A professora discorda, dizendo que não pode matar, não pode sair matando por aí.

Be.: é porque são pobres. Eles matam porque são pobres.

Ao retomarmos a cena enunciativa, percebemos algumas nuances da narrativa realizada pelo aluno Be. - a partir da história contada pela professora. Primeiramente, destacamos que o aluno, ao narrar, utiliza muitas expressões faciais e movimentos corporais, apesar de estar sentado em uma cadeira¹⁰, argumentando com a professora sobre o fato de pessoas matarem animais para comer (ele traz, portanto, um ponto de vista novo ao debate sobre a história ao retomar a fala da professora que é errado matar animais). Ele utiliza, por exemplo, o movimento da arma, para mostrar que se trata de alguém que caça. Verificamos, portanto, que o aluno apresenta bom repertório de sinais e não precisa de uma reorganização dos enunciados por parte da professora - inclusive se opõe aos argumentos propostos pelo colega e pela professora, o que mostra proficiência na língua de sinais. Ele utiliza, além disso, muitas expressões faciais, como, por exemplo, ao falar o verbo matar e do adjetivo pobre.

Acrescenta-se, ademais, que a criança retoma uma memória do passado (pessoas que caçam e matam animais) e a própria narrativa para argumentar que muitas o fazem para comer a carne do animal, porque são pobres. Desse modo, o aluno defende o ponto de vista de que há pessoas que caçam para comer (ouvintes), utilizando, portanto, um repertório social conhecido, dando outra possibilidade de desfecho e de continuidade da história do Curupira.

9 Devido às questões éticas, não mostraremos as imagens das crianças sinalizando em Libras.

10 Os alunos estão sentados em suas cadeiras, em formato de semicírculo.

No recorte selecionado, como o aluno inicia um assunto, não há personagens da história a serem retomados, no entanto, ele traz aspectos sociais, como pobreza e fome e natureza para a discussão, organizando seus argumentos em Libras a partir de suas vivências subjetivas sobre o tema. Ele segue uma sequência narrativa, com os elementos linguísticos organizados no enunciado, o que possibilita argumentar com a professora. Não há uma retomada das questões da cultura surda neste trecho específico (apesar de a história ser sobre um personagem surdo), mas ele consegue relacionar a história às questões socioculturais de modo geral. Dessa forma, notamos que o aluno apresenta um repertório linguístico-discursivo variado e acrescenta ao enunciado informações de outras vivências discursivas.

Analisemos agora o caso de Mi., criança surda de seis anos em fase inicial de aquisição da Libras. Oriunda de família ouvinte, teve seu primeiro contato com a língua de sinais ao ingressar na escola em março, sendo as gravações realizadas dois meses após sua matrícula (maio).

Cena 2 - A cigarra surda e as formigas

Situação: A professora pediu para que os alunos recontassem a história “A cigarra surda e as formigas” a partir das imagens que estão projetadas na frente da sala para todos os alunos. As imagens são do próprio livro, expostas visualmente.

Quem está na cena (atenção conjunta): A professora pergunta e cada criança vai recontando a história. Mi fala olhando para a professora. Os alunos prestam atenção.

Transcrição (em português)

A aluna vai para a frente da sala, de frente para a turma, e começa a recontar a história, sempre apontando para as imagens. Mi não retoma os personagens, apenas os sinais da história.

Mi: [aponta para a cigarra] joga fora sujo maçã joga.

Na história “A cigarra surda e as formigas”, contada pela professora, apresenta-se uma narrativa em que as cigarras surdas, comunicando-se em Libras, dedicavam-se apenas a conversar e cantar, negligenciando os preparativos para o outono, em contraste com as formigas trabalhadoras que armazenavam alimentos para o inverno. O clímax ocorre quando as cigarras, despreparadas, precisam pedir abrigo às formigas com a chegada do inverno. A cena específica, cujo recorte analisamos, mostra a cigarra comendo maçã em uma árvore

enquanto joga os restos no chão, momento em que as formigas continuam seu trabalho árduo.

A análise da narrativa reproduzida por Mi., criança em fase inicial de aquisição da Libras, revela particularidades significativas. Observa-se que, durante a reconstrução dessa cena, a criança necessita da mediação da docente. A professora assume um papel ativo ao reorganizar os enunciados da aluna. Por exemplo, quando Mi. produz o enunciado “joga fora sujo maçã joga”, a mediadora intervém reformulando: “a formiga sujou todo o lugar, comeu a maçã e jogou?”. A criança ainda não utiliza recursos linguísticos mais elaborados, como os movimentos corporais ou expressões faciais, sendo os sinais utilizados mais atrelado à sinalizada feita pela professora.

O repertório linguístico da aluna demonstra forte vinculação com a narrativa apresentada e com os modelos oferecidos pela professora, o que é característico da fase inicial de aquisição da Libras. Contudo, observa-se que Mi. conseguiu estabelecer a relação lógica central da história ao produzir o enunciado “a cigarra jogou os restos de maçã e sujou o chão”, fato surpreendente considerando que seu contato com a língua de sinais ocorre exclusivamente no ambiente escolar.

A análise evidencia que as atividades narrativas constituíram um instrumento fundamental no processo de aquisição da língua de sinais de Mi. Inicialmente, durante as contações de história, a aluna limitava-se a acompanhar passivamente as atividades, sem produzir nenhuma manifestação. Progressivamente, porém, passou a elaborar enunciados elacionados às histórias e às suas experiências subjetivas. Isso ilustra de maneira significativa o papel que as narrativas exercem na constituição dos sujeitos enquanto seres sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nossa pesquisa, pudemos perceber que as narrativas oportunizaram às crianças o conhecimento de novos conceitos e palavras/sinais, pois muitas delas não tiveram acesso às histórias apresentadas em momentos anteriores - mesmo as mais comuns, como a história “Os três porquinhos”. Isso reflete um pouco o que já discutimos sobre o processo de aquisição da linguagem, pois muitas das crianças adquirem a Libras apenas na escola - e foi o caso da maioria das crianças participantes da pesquisa. No entanto, para além de adquirirem palavras novas, as crianças aprenderam diferentes nuances

sociais que são narradas pelas histórias trabalhadas, como, por exemplo, a importância da natureza, dos animais, da organização social etc.

Observando as produções dos alunos, aqueles mais fluentes em Libras conseguiram narrar as histórias com enunciados mais organizados sintaticamente e estabelecer relações com outras vivências, enquanto os demais utilizaram mais os slides e a “apontação” para conseguirem se expressar. Apesar das dificuldades, foi possível perceber que os alunos conseguiram compreender a narrativa sinalizada, o que fica evidente ao incorporarem os enunciados das narrativas em suas atividades. Alguns mudaram um pouco a história adicionando informações pessoais, de coisas que gostavam. Não interferimos no momento de contação dos alunos, cada um realizou sua produção de forma livre.

Retomando a importância da exposição à língua e da interação, reconhecemos que seis encontros não são suficientes para realizar um trabalho que realmente surte efeitos, mas pudemos perceber que uma das alunas, com idade de 6 anos, que iniciou na escola há pouco tempo e ainda está em fase de aquisição da linguagem, demonstrou ao final da coleta de dados uma interação diferente que no início. Enquanto ela apenas observava quando começamos, ao final, de forma mais simples, ela já interagiu e conversava sobre a história narrada. Além disso, foi possível fomentar nos alunos mais proficientes a argumentação, fenômeno discursivo importante para o desenvolvimento linguageiro e cognitivo das crianças.

É importante mencionar que trabalhamos tanto com as narrativas que retomavam as histórias trabalhadas em sala de aula quanto com os relatos pessoais, que também consideramos como narrativas. As crianças, ao longo das oficinas, conseguiram retomar informações de suas vivências pessoais e sociais, o que demonstra como o olhar para a narrativa auxilia as crianças no desenvolvimento e está presente desde o início do processo de aquisição da linguagem.

Em relação ao movimento e à expressão corporal, esses são dois aspectos de suma importância, pois fazem parte da estrutura da Libras e contribuem para a organização das informações narrativas no espaço, bem como auxiliam a dar intensidade ao que está sendo dito, o que contribui para uma produção de enunciados de forma clara.

As expressões faciais e corporais são elementos fundamentais para a contação de narrativas, pois são elas que dão cadência à fala e à sinalização. De uma forma geral, poucos alunos se expressaram utilizando bem os movimentos e expressões corporais, e, muitas vezes, foi possível compreender

o que as crianças enunciavam pelo fato de conhecermos o contexto do enunciado, mas não havia clareza, pois os sinais eram produzidos no mesmo lugar, acarretando no que chamamos de empilhamento de sinais (o que é muito comum na fala de crianças em processo de aquisição da linguagem). Acreditamos que isso ocorra pelo pouco tempo de exposição à língua, pois a maioria das crianças tem pais ouvintes, ou seja, o maior tempo de interação em Libras ocorre na escola, que se limita ao período de quatro horas.

Ao visualizarem as narrativas, as crianças realizam uma conexão com seu dia a dia, e a interação posterior faz com que possam refletir e produzir enunciados ligados a diferentes contextos de produção discursiva (o que é fundamental para o desenvolvimento linguístico).

A literatura e a apresentação de narrativas, sobretudo na forma sinalizada para as crianças surdas, favorecem a construção de identidade, uma representação positiva sobre a surdez, a interação e possibilitam a aquisição da língua e a ampliação do repertório (vocabulário). O acesso aos diferentes gêneros literários, como piada, teatro e poesia, possibilita a desconstrução de barreiras na comunicação e estimula as crianças surdas a se expressarem explorando de diferentes formas os recursos visuais da língua.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, posfácio, tradução e notas de Paulo Bezerra. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

CRUZ, C. R. **Consciência fonológica na Língua de Sinais Brasileira (Libras) em crianças e adolescentes surdos com início da aquisição da primeira língua (Libras) precoce ou tardio**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS, 2016.

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N.; VIEIRA, A. J. A linguagem da criança na concepção dialógico-discursiva: retrospectiva e desafios teórico-metodológicos para o campo de Aquisição da Linguagem. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 12-38, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/48071>. Acesso em: 06 dez. 2023.

ESPÍNDOLA, A. J.; SILVA, E. .; PISSINATTI, L. G. **Curupira Surdo**. Porto Velho: AICSA, 2016.

FRANÇOIS, F. **Crianças e narrativas**: maneiras de sentir, maneiras de dizer. Tradução de Ana Lúcia Tinoco Cabral e Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Humanitas, 2009.

FRANÇOIS, F. **Enfants et récits: mises en mots et “reste”**. Paris: Presses universitaires du Septentrion, 2004.

KARNOPP, L. B. Literatura Surda. Literatura, Letramento e Práticas educacionais. Grupo de Estudos e Subjetividade. **Educação Temática Digital (ETD)**, Campinas, v. 7, n. 2, p.98-109, jun. 2006. Disponível em: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/10162>. Acesso em: 29 nov. 2023.

MARQUES, C. **Os três porquinhos**. 1 ed., [s.d.], [s.l.]. Editora Todolivro, 2010.

MOURÃO, C. H. N. **Investigar o perfil de profissional de educação física para surdos**. 2007. Trabalho de conclusão de curso – Centro Universitário Metodista (IPA), Porto Alegre, 2007.

MOURÃO, C. H. N. **Literatura Surda**: produções culturais de surdos em Língua de Sinais. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/32311>. Acesso em: 23 nov. 2023.

OLIVEIRA, C.; BOLDO, J. **A cigarra surda e as formigas**. Porto Alegre: Corag, s.d.

PIZZIO, A. L.; QUADROS, R. M. **Aquisição da Língua de Sinais**. CCE - Centro de Comunicação e Expressão, UFSC-Florianópolis, 2011. Disponível em https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto_Base_Aquisi_o_de_l_nguas_de_sinais_.pdf. Acesso em: 05 jan. 2024.

VOLÓCHINOV, V. **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.



SURDOCEGUEIRA ADQUIRIDA

Emoções e a reelaboração linguageira

Lucília Santos da França Lopes¹

Wolney Gomes Almeida²

INTRODUÇÃO

Neste estudo, nós enquanto pessoas ouvintes, que adquirimos a Libras como língua de cultura por meio de vivências, passamos também a perceber os fenômenos que ocorrem com os falantes surdos desta língua. A convivência com muitos amigos e amigas surdos e surdas nos possibilita conhecer de perto os desafios que os mesmos enfrentam.

Assim nasce a busca por investigar um fenômeno pouco explorado - a aquisição da surdocegueira - por pessoas surdas sinalizantes, e suas implicações na reelaboração³ linguageira⁴.

A surdocegueira deve ser compreendida em termos biopsicossociais, considerando sua evolução conceitual ao longo do tempo. Diferentes trabalhos

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações (PPGL) da Universidade Estadual de Santa Cruz/ ano de ingresso 2023. E-mail: lsflopes@uesc.br

2 Doutor em Educação, professor do Programa de Letras: Linguagens e Representações e do PROLETRAS UESC, professor de Libras do Departamento de Letras e Artes da UESC Orientador PPGL. E-mail: wgalmeida@uesc.br.

3 Utilizamos o termo reelaborar fazendo aproveitamento do derivado da palavra elaborar, que vem do latim elaborar, o qual indica criar, produzir. Tomamos como base a leitura de narrativas presentes em trabalho de tese sobre adquirentes da surdocegueira que destaca que o “desafio da surdocegueira adquirida exige uma acomodação da nova condição” (Vilela, 2022, p.70).

4 Assumimos o termo linguageiro, extraído dos trabalhos de Humberto Maturana (2002), pois compreendemos que as interações das pessoas surdas sinalizantes adquirentes da surdocegueira, passarão por transformações. Em consonância com essa hipótese nos apoiamos no dizer do autor em que, as interações na linguagem promovem “coordenações de ações consensuais”. Os pressupostos para o termo reelaborar e linguageiro serão discutidos na revisão teórica. Além disso, supomos que esta experiência proporcione a pessoa uma reelaboração linguageira, ou seja, novas possibilidades de compreender o outro que fala com ele, já que agora não vendo os sinais produzidos por seu interlocutor, seu corpo buscará encontrar formas diferenciadas de interação/compreensão do mundo, agora com a ausência da visão.

abordam essa condição sob perspectivas diversas (Vilela, 2022, p. 68). Almeida (2015, p. 29) discute a evolução do conceito, destacando a seguinte definição: “Para McInnes e Theffry (1988), a pessoa surdocega não é um surdo que não pode ver, nem um cego que não pode ouvir. É uma pessoa singular, única, com características próprias” (Almeida, 2015, p. 29).

Por esta definição compreendemos que a aquisição da surdocegueira por uma pessoa surda adulta, usuária de Libras, que apreende, compreende e intervém no mundo constituindo-se na língua de sinais, passará por emoções que podem ir do desespero ao estranhamento, ao perceber que não consegue ver os sinalizantes de sua comunidade, em conversações/discursos na Libras, com a mesma acuidade de antes.

Entre as classificações existentes sobre a surdocegueira, nosso estudo foca na surdocegueira adquirida, analisando adultos que não nasceram com essa condição. Baseando-nos em Vilela (2022, p. 74), destacamos a classificação proposta por Reyes (2004), que organiza as pessoas surdocegas em quatro grupos:

1. Surdocegueira congênita (período pré-natal ou perinatal);
2. Deficiência auditiva congênita seguida de deficiência visual adquirida;
3. Deficiência visual congênita seguida de deficiência auditiva adquirida;
4. Surdocegueira adquirida na vida adulta.

A partir de interações em associações de pessoas surdas, identificamos indivíduos que se encaixam no segundo grupo, que também são identificados na quarta descrição de grupos. Observamos mudanças no comportamento e na interação, como por exemplo solicitar proximidade com fontes de luz, ajustar a distância para recepção da mensagem em Libras e pedir repetições de mensagens e informações.

Com base nessas observações, levantamos as seguintes questões:

- Como as pessoas surdas adquirentes da surdocegueira se redefinem dentro da cultura visual da Libras?
- Quais emoções estão envolvidas na mudança da recepção da mensagem?

Nosso estudo busca problematizar as intersecções entre emoção e linguagem, contribuindo para pesquisas em linguística aplicada. Nosso foco é investigar como ocorre o emocionar para as reelaborações languageiras em diferentes estágios da aquisição da surdocegueira.

1. POR QUE ESTE ESTUDO É IMPORTANTE PARA O CAMPO DA LINGUAGEM E DAS EMOÇÕES?

Este estudo busca compreender as transformações no corpo, na linguagem e nas emoções e interações sociais de adultos sinalizantes que adquirem a surdocegueira. A análise parte da perspectiva da Biologia do Conhecer, de Humberto Maturana (1997, 1998, 2009), que trata a linguagem como um fenômeno consensual e socialmente construído.

“As palavras são gestos, sons, condutas ou posturas corporais que participam, como elementos consensuais, nas coordenações recursivas de conduta que constituem a linguagem” (Maturana, 2014, p. 200).

Adotamos uma visão da linguagem que vai além da estrutura formal, considerando-a como um processo dinâmico e adaptativo. Nosso estudo também dialoga com Vygotsky (1989), ao refletir sobre a *compensação*, ou seja, a capacidade de reorganização cognitiva diante da perda sensorial.

Pesquisas científicas buscam provar que o cérebro humano é capaz de “aproveitar” cada função, mesmo aquelas que biologicamente não realizam a tarefa que o corpo não exigiu, como por exemplo, por não estabelecer as funções primárias, tais como ouvir. O que observamos é que a existência das línguas de sinais indica que a elaboração linguística produzida e enunciada por meio viso-motor potencializa o linguajar no mundo que as pessoas surdas nos apresentam.

Os autores nos oferecem a possibilidade de defender que estas potencialidades humanas também podem ser reelaboradas, quando, mesmo diante de toda uma vida no emocionar visual, nas conversações coordenadas por aspectos visuais-motores, a visão já não seja tão funcional ou mesmo deixe por completo de exercer sua função primária.

Embora acessar a produção linguística da língua de sinais, que constitui a existência da pessoa surda, não seja mais uma realidade tão presente e fácil hoje, sua potencialidade humana de linguagem no mundo não se esvaiu com a perda auditiva, nem deixou de ser funcional.

Com base neste fundamento, o linguajar no mundo de pessoas surdas que são adquirentes da surdocegueira será maior ou menor possibilitado pela compreensão cultural do outro, confluindo o estar no mundo como um eterno devir, um fluir. Se compreendemos a pessoa surda como uma pessoa potente

linguisticamente, também precisamos culturalmente compreendê-la no reelaborar de si e do linguajar agora sem o sentido da visão.

2. ASPECTOS TEÓRICOS

À medida que as reflexões sobre as diferenças que nos constitui como seres humanos verticaliza nossas questões no campo da linguagem e das emoções, sustentada pela proposta da Linguística Aplicada em seu momento transgressivo (Pennycook, 2006, p. 67).

Os aspectos apontados por Pennycook (2006), da interlocução entre a LA e muitas outras áreas do conhecimento, numa elaboração transgressiva reflete diversas possibilidades de questionar a própria área, quanto ao projeto epistemológico, e a forma de conduzir os estudos para produção de novos saberes.

Sobre isso, os estudos sobre pessoas e corpos que carregam as marcas daquilo que identificamos na biologia, na área médica e na educação, como deficiência, e os estudos em torno da atuação destes grupos na linguagem, não é algo recente para a LA.

Por isso, pretendemos analisar a condição languageira das pessoas surdas que adquirem surdocegueira não apenas sob o viés dos aspectos comunicativos, mas, na Linguística Aplicada transgressiva, reivindicar um espaço para a dissidência e para o reelaborar — pensando um novo prisma na diversidade humana e no *linguagear*.

Essa condição de reelaboração já foi defendida por Vigotsky (1989, p. 70), quando o mesmo explanou o fenômeno da compensação, uma condição dos organismos em se desenvolverem com novos potenciais a partir do que possuem e não do que falta (grifo nosso).

A esse respeito, acentuamos que o entorno e as vivências dos adquirentes da surdocegueira, de acordo com o estudo desenvolvido por Vilela (2022), passa por uma transformação radical. A autora, discutindo as narrativas de pessoas adquirentes da surdocegueira, destaca que

Certamente, cada uma delas, passa por um período de acomodação dos sentidos sensoriais remanescentes e com o tempo de aquisição da surdocegueira se desenvolvem nas atribuições advindas do novo “ser” (Vilela, 2022, p. 66).

E assim, tomamos a teoria sistêmica da Biologia do Conhecer (BC) o conceito de acoplamento estrutural recursivo (Maturana, 2014, p. 183). Conceito defendido a partir das interações, onde o outro é alguém que sustenta e opera comigo na linguagem. A BC nos sinaliza uma sustentação essencial sobre um reelaborar linguístico, dos aspectos que tangem as línguas de sinais, de modalidade gestovisual para exploração de outros campos sensoriais, que não dependam da visão.

Nosso foco está na elaboração do mundo por aqueles que, tendo a visão e a língua visual como base de sua existência linguageira, passam a depender de outros campos comunicativos para manter-se nas interações promovendo as reelaborações que atingirão sua cognição e suas emoções.

Nesse sentido, retomamos em Vigotsky por meio de seus estudos sobre deficiência e sua abordagem sobre o tema ao afirmar:

O cego e o surdo estão aptos para a plenitude da conduta humana, isto é, para a vida ativa. Toda a particularidade em sua educação limita-se apenas à substituição de umas vias por outras para a formação das ligações condicionadas (Vigotsky, 1993, p. 167).

Ele nos apresenta a deficiência como uma forma singular de experiência e percepção do mundo. Em uma concepção cultural que não centra sua atenção nos valores de perda, dano, ausência, falta, uma pessoa cega é alguém com uma força e um existir que entrega ao mundo inúmeras possibilidades de aprender, sentir e produzir que não ocorreria, caso a cegueira não existisse para nossas comunidades. Esta forma de ver o outro culturalmente diverso, potencialmente forte, tornaria nossas sociedades participativas, conversacionais, acolhedoras da complexidade que nos forma.

Quanto aos aspectos culturais e sociais reconhecemos o quão competitivo, desigual e inacessível é o mundo que nos rodeia, pensado e materializado por nossas próprias ações [...]

Esta se caracteriza pelas coordenações de ações e emoções que fazem de nossa vida cotidiana um modo de coexistência que valoriza a guerra, a competição, a luta, as hierarquias, a autoridade, o poder, a procriação, o crescimento, a apropriação de recursos e a justificação racional do controle e da dominação dos outros por meio da apropriação da verdade (Maturana; Zoller, 1993. p. 13).

Em nossa cultura há sempre o outro que é impotente, como se o ser no mundo fosse sempre para poucos, que vê, que ouve, que anda, que “fala”, que tem a altura determinada por padrões físicos, ou seja, que atende a norma pré-estabelecida em algum lugar, espaço e tempo.

Esta cultura não concebe a diferença biológica, linguística ou qualquer outra, não cabe nesta perspectiva fundamentar projetos a partir de todos. No entanto, o contrário sempre ocorre, quando as pessoas biologicamente diversas sejam no sensorio ou em qualquer outro campo, propõem designers, organização, métodos, produtos culturais que as contemple, isso não elimina os outros que não são como elas, basta observarmos o que chamamos de programações com acessibilidade inclusiva.

De uma forma universal, aquilo que é conhecido como acessível, na verdade deveria ser o funcionamento cultural do mundo, pensado e organizado para todos e todas, pois as pessoas com algum tipo de diferença sensorial, apresentam uma condição e potencialidade diferente de outras que não são como elas, no dizer de Vigotsky (1997), em Fundamentos da Defectologia,

[...] a cegueira, ao criar uma formação peculiar da personalidade, proporciona novas forças, altera as direções normais das funções e, de uma forma criadora e orgânica, refaz e forma a psiquê da pessoa. A cegueira não é, portanto, somente um defeito, uma debilidade, mas também, em certo sentido, uma fonte de manifestação das capacidades, uma força (por estranho e paradoxal que seja) (Vigotsky, 1997, p. 139).

Nesta perspectiva os estudos linguísticos que nos encaminharia para práticas linguageiras de ensino-aprendizagem e produção de materiais, tecnologias e interações subjazem para a Linguística Aplicada, doravante LA, novas possibilidades e compreensões.

3. DIANTE DA SURDOCEGUEIRA

Do ponto de vista sociocultural, a diversidade sensorial é uma potencialidade humana apreendemos o mundo pelos sentidos, os quais potencializam nossas experiências e a formação de ideias e conceitos. Corrente empiristas do conhecimento fundamenta-se nessa premissa.

Maturana e Verden-Zoller (1993, p.7) reforçam que nossa existência e autorreconhecimento como humanos emergem de nossas conversas: “Por isso penso que, num sentido estrito, o humano surgiu quando nossos ancestrais começaram a viver no conversar como uma maneira cotidiana de vida que se conservou, geração após geração, pela aprendizagem dos filhos”.

O pensamento dos autores nos conduz a reflexões sobre como a perda da visão impacta o emocionar e a reorganização linguística dos indivíduos. Pesquisas sugerem que o cérebro humano adapta funções sensoriais para compensar deficiências, como no caso da audição em pessoas surdas. No entanto, nosso estudo não busca comprovar essa plasticidade cerebral, mas sim analisar como a perda da visão influencia a reconfiguração linguística e emocional de indivíduos que antes se comunicavam predominantemente por meio da língua de sinais.

A representação sociocultural das pessoas surdocegas deve, portanto, transcender a visão da deficiência como perda e passividade. Em vez disso, deve reconhecer a força e a complexidade dessa experiência. Essa mudança de perspectiva permite a elaboração de práticas sociais inclusivas e humanas.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Nosso estudo adota a pesquisa narrativa como metodologia central, alinhando-se a Aragão (2008), que propõe essa abordagem como um meio eficaz de captar experiências linguísticas, culturais e emocionais. Buscamos compreender, a partir da convivência e da observação, como se dá a reconfiguração linguageira de pessoas surdas que perdem a visão.

A Linguística Aplicada (LA) oferece um campo rico para essa investigação, pois considera a linguagem em contextos diversos e dinâmicos. Ao incorporar perspectivas culturais e emocionais, ampliamos a compreensão sobre o papel da linguagem na inclusão e no desenvolvimento humano. Esperamos o reconhecimento da singularidade da experiência surdocega. Mais do que uma questão linguística, trata-se de uma questão de justiça social e reconhecimento da diversidade humana.

Alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, nos impele a um planejamento, cuja etapas possibilitem a nós enquanto pesquisadores uma recolha de aspectos que encontre ressonância prática para análises e considerações a partir da hipótese levantada.

Delineamos assim as etapas que seguiremos na busca pelos colaboradores da pesquisa, de acordo com perfil estabelecido. Estabelecemos um cronograma de atividades pré acordadas entre os participantes e os pesquisadores (captação dos doc- vivências, conversas, e experimentos linguageiros). A caracterização da investigação é de cunho qualitativo, numa perspectiva etnográfica, não sendo pretendido mensurar ou quantificar processos humanos, linguageiros, de aprendizagens e vivências.

Optamos pela pesquisa narrativa de cunho etnográfico porque se mostra uma proposta condizente com o fenômeno que pretendemos investigar, o qual se apresenta para nós como um desafiante momento, na vida daqueles que experienciam a aquisição da surdocegueira na idade adulta. Cada um, com suas interpretações e emoções, perspectivando, ou não, uma nova cultura e uma aculturação a uma nova forma de ser/estar no mundo.

A pesquisa etnográfica de acordo com Paiva (2019, p. 88), com base em [...] Dörnyei (2007) se define como

[...] uma pesquisa de natureza emergente porque o etnógrafo entra em uma nova cultura e a pesquisa evoluirá contextualmente e ‘emergirá’ *in situ* somente depois de se fazer algum trabalho de campo (Dörnyei, 2007, p. 131).

Para tanto a pesquisa pretende contar com o número de dois (2) participantes, tendo em vista que o público de pessoas surdas adquirentes da surdocegueira, ser menor, em relação a outras situações de deficiências.

Em nossas vivências com pessoas surdas, as informações sobre membros da comunidade que vivenciam a perda visual já estão acessíveis. Buscaremos esses colaboradores para participação na pesquisa.

Para análise da recolha de peças do trabalho etnográfico utilizaremos o método de triangulação, nos ateremos a interpretação dos relatos e respostas das entrevistas pela perspectiva da análise de conteúdo (Bardin, 2016).

5. EXPECTATIVAS

Esperamos que o mapeamento, a identificação e a caracterização das reelaborações linguageiras dos colaboradores participantes não apenas subsidiem programas educacionais e sociais — com direcionamentos seguros para a formação de professores em orientação e mobilidade —, mas também possibilitem às pessoas que adquirem surdocegueira a consciência de seus

processos de transformação linguística, além de assegurar que, na interação com outros, mantenham sua autonomia nas vivências cotidianas.

Além disso, socialize novos saberes diante de todas as formas de comunicação já identificadas na literatura da área, recebendo mais elementos, reconhecendo as pessoas adquirentes da surdocegueira em suas reelaborações do campo visual (da Libras), para outros campos de interação em Libras, ou não.

Diante desses desafios, entendemos que o campo das emoções se apresenta como uma subárea de estudo da Linguística Aplicada (LA), envolvendo análises que perfazem um olhar teórico, encontrando ressonâncias reais nas experiências.

Maturana e Zoller (1993) apontam o emocionar como um campo humano da linguagem, argumentando que, ao nascermos, somos envolvidos pelo emocionar materno e seguimos sendo moldados pelas emoções que fluem na cultura em que estamos imersos.

Nas pesquisas em LA, diversos autores têm buscado nas emoções um aporte teórico-conceitual para análise de fenômenos relacionados às emoções, as línguas e os seres humanos na linguagem.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O desenvolvimento deste estudo foi impulsionado pela instigante perspectiva dos fenômenos linguísticos que a área da surdocegueira adquire nos possibilita a estudar, adotando epistemologias pós-estruturalistas que concebem as línguas a partir das histórias, memórias, espaços e pessoas. Esse olhar se alinha às nossas inquietações sobre a diversidade surda em sua caracterização social e linguística.

Nosso compromisso é continuar aprofundando essas questões, ampliando nossa compreensão sobre a inserção de políticas públicas que considerem as transformações vivenciadas por pessoas adquirentes da surdocegueira, uma análise contundente sobre suas emoções e sobre o profícuo campo da linguagem que aqui consideramos no reelaborar-se linguageiro.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, W. G. **Guia-intérprete e a inclusão da pessoa com surdocegueira**. 2015. 187f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Salvador: UFBA, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- LUPETINA, R. M. (2019). **Rompendo o silêncio**: história de vida de indivíduos com surdocegueira adquirida. [Tese de Doutorado não publicada]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. 2019. 173f.
- McINNES, J. M.; TREFFRY, J. A. **Deaf-blind infants and children**. Toronto: U of TP, 1988.
- McINNES, J. M.; TREFFRY, J. **Deaf-blind Infants and Children: A Developmental Guide**. Toronto, Ont.: University of Toronto Press, 1991.
- MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.
- MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. 1ª ed. atualizada. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.
- MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.). **Linguística Aplicada**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 11-24.
- MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e a vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. . (org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107
- PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos** (Educação linguística Livro 14). São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- VILELA, E. G. **A comunicação social háptica e suas vias de construção**: narrativas e experiências de guias-intérpretes e pessoas com surdocegueira em processos formativos / Elaine Gomes Vilela. 2022. 231 p. Tese (Doutorado em Educação) -- Diretoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2022.
- VIGOTSKY, L. S. Obras Completas – Tomo Cinco: **Fundamentos de Defectologia**. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. 488 p.

ESTUDOS DO LÉXICO EM LIBRAS

Pesquisas em lexicografia e terminologia

Nelson Goetttert¹

William Dias Silveira²

Cleci Bevilacqua³

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo apresentar o resultado principal de duas pesquisas em nível de pós-graduação, realizadas no PPG-Letras da UFRGS, relativas aos Estudos do Léxico⁴ em Libras, mais especificamente sobre a Lexicografia e a Terminologia, com o intuito de destacar a importância desses estudos para a formação de futuros profissionais da área e a atuação de profissionais em serviço, sejam surdos ou ouvintes.

A primeira pesquisa refere-se à tese de doutorado desenvolvida por Nelson Goetttert, intitulada *Spread the Sign Brasil: análise e sugestões para sua melhoria*⁵, foi defendida em 2023 e teve como objetivo geral a análise do STS-Brasil, a fim de identificar aspectos que pudessem aprimorá-lo. A segunda pesquisa relaciona-se à dissertação de mestrado desenvolvida por William Dias Silveira, intitulada *Proposta de Glossário de Educação Física*

1 Professor do Departamento de Línguas Modernas do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); E-mail: nelson.goetttert@ufrgs.br

2 Professor do Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal de Rio Grande (FURG); E-mail: wdsilveira@furg.br.

3 Professora aposentada do Departamento de Línguas Modernas e do PPG-Letras, Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Pesquisadora do CNPq (PQ2); E-mail: cleci.bevilacqua@gmail.com.

4 No Brasil, os Estudos do Léxico incluem a Lexicologia, Lexicografia, Terminologia, Terminografia, entre outras áreas. Seus pesquisadores reúnem-se em torno do Grupo de Trabalho de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia (GTLEx) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL). Outras informações sobre o GT estão disponíveis em <https://www.letras.ufmg.br/gtlex/>.

5 Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/259869>

Libras-Português⁶, defendida em 2024. Seu objetivo foi elaborar um glossário de Educação Física em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Português *on-line*, contendo sinais-termos da área utilizados no Rio Grande do Sul e destinado, entre outros, aos professores e alunos do curso superior de Educação Física e professores surdos das escolas bilíngues e inclusivas que lecionam Educação Física, alunos dessas escolas e Tradutores e Intérpretes de Libras (TILS).

Este trabalho estrutura-se em quatro partes articuladas: após esta introdução, a segunda seção analisa a pesquisa de Goetttert, seguida pela apresentação da dissertação de Silveira na terceira parte, culminando nas considerações finais. Ao examinar os dados desses dois estudos, buscamos evidenciar a relevância dessas pesquisas para os Estudos do Léxico em Libras, destacando suas contribuições tanto para a formação inicial de professores e Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) quanto para o aprimoramento de profissionais já atuantes na área.

1. SPREAD THE SIGN BRASIL: ANÁLISE E SUGESTÕES PARA SEU APRIMORAMENTO

Sobre a pesquisa de Goetttert, além de apresentar um panorama mais geral trazendo sua motivação, objetivo geral e objetivos específicos, síntese da fundamentação teórica e resultados mais gerais, centramo-nos nas propostas relativas ao STS-Brasil. A motivação para esta pesquisa partiu das observações do pesquisador em suas aulas no curso de Bacharelado em Letras – Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-Português e Português-Libras) da UFRGS, a partir das quais constatou a necessidade de se dispor de obras de referência que oferecessem os sinais e demais informações necessárias para a aprendizagem efetiva de Libras como L2.

Relebramos que o objetivo geral da tese foi analisar o STS-Brasil com o propósito de poder identificar possíveis lacunas e apresentar algumas sugestões para solucioná-las. Seus objetivos específicos foram: identificação dos dicionários de Libras disponíveis em diversos formatos (papel, *on-line*, DVD, *app*) para obter um panorama geral da produção lexicográfica em Libras; análise de cinco dicionários *on-line*⁷ dos identificados com a finalidade de conhecer suas propostas lexicográficas – função(ões), acesso às entradas,

6 Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/277499>

7 Como o foco do texto é apresentar os resultados obtidos em relação ao STS-Brasil, para obter informações detalhadas sobre a análise dos dicionários, sugerimos a leitura de Goetttert (2023) e Goetttert; Bevilacqua (2023).

macroestrutura, isto é, conjunto de entradas e sua forma de apresentação, e microestrutura, ou seja, informações relativas às entradas – e identificar aspectos que contribuíssem com a proposta de aprimoramento do STS-Brasil.

A partir dos objetivos propostos, alguns dos resultados obtidos foram: identificação de 28 dicionários em diferentes formatos (*apps*, dicionários em papel, *on-line*, DVD e vídeo); análise de cinco dicionários com a identificação de suas funções, usuários, formas de acesso às entradas e características de suas macro e microestrutura. Por sua vez, conforme veremos adiante, a análise do STS-Brasil permitiu, entre outros aspectos, constatar a necessidade de revisão das entradas em português e de alguns sinais em Libras, bem como a atualização de algumas filmagens dos sinais e para as quais foram feitas sugestões.

O referencial teórico considerou estudiosos da Libras, Lexicografia, Lexicografia Pedagógica e Eletrônica, a partir dos quais apresentamos a seguinte síntese:

- o léxico constitui “o amplo repertório de palavras de uma língua, um conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às suas necessidades de comunicação” (Antunes, 2012, p. 27);
- os dicionários de línguas orais-auditivas e de sinais são recursos fundamentais no processo de aquisição de uma língua; os dicionários bilíngues estabelecem a relação entre duas línguas, servindo de mediador entre duas culturas (Pizzio; Rezende; Quadros, 2009);
- a Lexicografia Pedagógica, considerada um ramo da Lexicografia, tem como objeto de estudo os dicionários pedagógicos, isto é, dicionários voltados aos aprendizes de línguas, sejam elas línguas nativas ou estrangeiras ou ainda relacionadas aos conhecimentos de disciplinas e/ou conteúdos especializados (Tarp, 2011);
- a Lexicografia eletrônica dedica-se ao desenvolvimento de teorias que auxiliam na elaboração de dicionários *on-line* (Fuertes-Oliveira, 2012);
- os usuários dos dicionários e suas necessidades, assim como suas funções são fundamentais para a análise e/ou para sua elaboração (Tarp, 2013);
- conforme as necessidades dos usuários, há diversas situações possíveis que orientam as consultas aos dicionários: situações comunicativas (busca de soluções relacionadas à compreensão ou produção na língua materna ou estrangeira; de tradução ou revisão de textos); situações cognitivas (busca por conhecimentos sobre determinado tema ou disciplina); situações operacionais (necessidade de obtenção de instruções para a realização de ação física, cultural ou mental); situações interpretativas

(necessidade de interpretar e compreender um signo, sinal, som etc. para identificar sua importância e entender como se comportar frente a essa situação) (Tarp, 2013);

- os dicionários organizam-se a partir de várias estruturas, principalmente a macroestrutura e a microestrutura, podendo ser considerados um tipo de texto que se distingue dos demais textos por sua natureza linguística, semiológica e sociocultural e por requererem um produtor e um leitor também específicos (Rey, 1970);
- a macroestrutura está conformada pelo conjunto de entradas e por sua forma de organização (ordem alfabética, por exemplo); a microestrutura refere-se ao conjunto das informações oferecidas para cada entrada (Rey-Debove 1971).

Ademais desses aspectos, foram revisados trabalhos teóricos relativos à Lexicografia em Libras (p. ex. Sofiato; Reily, 2014; Martins; Pinheiro, 2019; Brandão *et al.*, 2021) e práticos (Gama, 2011; Capovilla, Raphael, Maurício, 2009), a fim de obter subsídios para as análises propostas na pesquisa.

Especificamente sobre o STS-Brasil, destacamos que este projeto se insere em uma base multilíngue *on-line*, denominada *Spread the Sign* (STS)⁸. Desde 2016, o Grupo Interinstitucional de Pesquisas em Educação de Surdos (GIPES) da UFRGS assumiu a coordenação do projeto e, além da UFRGS, participam pesquisadores da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS-Alvorada).

Como ponto de partida da análise do STS-Brasil delineamos o perfil e a necessidades de seus possíveis usuários, as pessoas surdas, mas também estudantes aprendizes de Libras, posto que pode ser utilizado como um recurso pedagógico para sua aprendizagem como segunda língua.

Para ter alguns parâmetros sobre o perfil e necessidades dos estudantes, revisamos o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Bacharelado em Letras – Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-Português e Português-Libras) da UFRGS, identificando as competências e habilidades a serem desenvolvidas e suas possíveis relações com o léxico em Libras e seu impacto na aprendizagem dessa língua e na comunicação entre surdos e ouvintes.

Às informações do PPC, somamos as propostas teóricas dos autores já mencionados e chegamos a um conjunto de possíveis necessidades dos usuários, entre as quais elencamos: compreensão e produção em Libras,

8 Criada em 2006 e administrada pelo European Sign Language Center (ESLC), Suíça, é coordenada por Thomas Lydell-Olse. Contém 44 línguas de sinais de diferentes países (Alemanha, Brasil, Finlândia, Irlanda, Japão, Lituânia, Polónia, Suécia etc.), 25.789 palavras, 1.072.370 de traduções e 631.875 vídeos.

tradução para a Libras e dessa língua para o português (situações comunicativas); aquisição de conhecimentos sobre temas específicos (situações cognitivas); orientações para realização de ações físicas, culturais e mentais (situações operacionais) e interpretação e compreensão de determinado signo ou sinal, a fim de identificar as informações importantes e a forma de atuação frente a elas (situações interpretativas).

Sobre os usuários do STS-Brasil são sobretudo surdos e ouvintes aprendizes de Libras, TILS e demais interessados nessa língua. Suas funções, indicadas na apresentação e identificadas na análise realizada, são: compreensão e produção em Libras tanto para surdos como para ouvintes⁹.

As possibilidades de consulta incluem a busca por palavra em português na página inicial; por frases e categorias (p. ex., esporte e lazer, estilos de vida), mapa com a indicação de várias cidades no menu superior e imagem 3D de alguns espaços como laboratórios e quadras de esportes, contendo as palavras a eles relacionadas em português e Libras.

No que tange à sua macroestrutura foram identificadas palavras simples (*carro, livro*) e sintagmáticas (*carro esportivo, livro digital*) de diferentes categorias, tais como substantivos (*texto*), adjetivos (*alegre*), advérbios (*amanhã*), verbos e sintagmas verbais (*sorrir, abrir o livro*), pronomes (*eu, alguém*), preposição (*de, em*), conjunção (*mas*), interjeição (*olá*), numerais (*cinco*), expressões idiomáticas (*correr feito louco*).

Também foram identificadas palavras homônimas no português (*laranja; manga*), casos de variação em Libras (*banco* para referir-se à móvel contém três formas de realização do sinal); topônimos (*São Paulo*); termos (*acústica*); empréstimos no português (*skateboard*) e frases (*Você tem carro?*).

Sua microestrutura está conformada pela palavra pesquisada, sua pronúncia no português – disponível ao clicar-se na imagem de um alto falante –, definição em português, vídeo em Libras, imagem e a indicação dos demais países para a busca dos equivalentes em outras línguas de sinais. Essas informações são precedidas pela bandeira do Brasil para indicar que se referem à Libras e ao português brasileiro.

No entanto, deve-se ressaltar que para algumas entradas nem todas as informações estão disponíveis, uma vez que os pesquisadores ainda estão em processo de busca e inserção das informações faltantes.

A análise do STS-Brasil, baseada na revisão teórica e na análise de cinco dicionários *on-line*, permitiu identificar a necessidade de:

⁹ Para mais detalhes sobre a descrição geral do STS-Brasil, ver Goetttert (2023); Goetttert, Karnopp, Bevilacqua (2023) e Goetttert e Bevilacqua (2023).

- Explicitação dos usuários, pois, inicialmente, parece estar dirigido apenas aos surdos, mas constatamos que também pode ser útil aos ouvintes aprendizes de Libras (nível 1, 2, 3); esse achado se justifica, por exemplo, porque as buscas partem quase todas do português para se chegar ao sinal de determinada palavra. Como solução sugerimos a inserção, na apresentação, de ambos os públicos, bem como a testagem de seu uso em sala de aula para obtenção de mais informações sobre o perfil e necessidades dos usuários.
- Apresentação da(s) função(ões) da obra, uma vez que a função principal constante na apresentação é a de oferecer a possibilidade de aprendizagem de novos sinais para os surdos que precisam se deslocar para outros países, ou seja, a função é de produção em língua de sinais para fins de comunicação. Para dar conta de forma adequada dessa proposta, precisaria ser inserida a configuração de mãos como uma possibilidade de busca para os usuários surdos, algo que não está contemplado. Além disso, observamos que para os usuários ouvintes a função principal também é a de produção em Libras, dado que o usuário parte principalmente da palavra em português para chegar ao sinal em Libras. Essas constatações levaram à proposição da inserção de busca por configuração de mãos dos sinais para os surdos e por ordem alfabética das palavras em português para os ouvintes.
- Revisão das entradas (macroestrutura) para retirar aquelas que se referem a sinais antigos e palavras mais utilizadas no português de Portugal (p. ex., *comboio* em vez de *trem*). Para tanto, sugerimos um fluxo de trabalho que prevê: revisão das entradas e confecção de lista inicial com as que precisam ser excluídas; discussão de cada palavra com a equipe; proposta de critérios de exclusão e criação de uma tabela de controle das palavras a serem excluídas e as que devem ser mantidas.
- Proposição de critérios de exclusão de palavra; sugerimos a retirada de palavras repetidas, palavras e sinais desusados e nomes próprios de outros países (p. ex., *Angela Merkel*). Propusemos um formulário para consulta aos usuários do STS sobre a retirada ou não de determinadas palavras.
- Inserção de palavras novas e sugestão de fluxo de trabalho que inclui a elaboração de uma lista de novas palavras, o estabelecimento de critérios para sua inserção e a consulta a usuários sobre a pertinência dessa inserção.

- Proposição de critérios de inserção de novas palavras, entre os quais sugerimos: indicação de palavras novas pelos usuários a partir de consulta via questionário, inclusão de palavras básicas relativas às ações cotidianas (alimentação, esportes etc.), formas variantes em português (p. ex. *mandioca* e *macaxeira*) e em Libras (BANCO), neologismos e palavras ou expressões novas em Libras.
- Inserção, na microestrutura, de categoria gramatical para todas as entradas ou, pelo menos, para as palavras simples e compostas e de exemplos em português e Libras.
- Revisão das informações inseridas na microestrutura para que todas as entradas contenham as mesmas informações, garantindo, assim, a coerência interna em toda a obra. Por exemplo, seria preciso inserir imagens em todas as entradas e revisar algumas filmagens.

Embora tenhamos apresentado uma síntese dos principais resultados obtidos na pesquisa de Goetttert (2023), pensamos que todo o percurso feito permitiu obter uma visão mais ampla e aprofundada dos recursos lexicográficos em Libras, assim como repensar algumas necessidades e especificidades de seus usuários, a fim de enriquecer as obras lexicográficas existentes, entre elas, o STS-Brasil.

2. PROPOSTA DE GLOSSÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA LIBRAS-PORTUGUÊS

Para descrever à pesquisa de Silveira, trazemos alguns dos referenciais teóricos que a sustentam, apresentamos algumas etapas metodológicas e o glossário, incluindo seus usuários e função, macro e microestrutura.

Segundo apontamos na introdução, seu objetivo foi propor um glossário de Educação Física em Libras e Português *on-line* destinado a surdos e ouvintes, sejam eles alunos ou professores da área e demais profissionais que nela atuam no estado do Rio Grande do Sul. A fim de alcançar o objetivo geral foram propostos como objetivos específicos a seleção e validação de um conjunto de sinais-termo relativos à Educação Física, considerando o público previsto, e a definição das informações a serem incluídas, bem como a estrutura do glossário.

Entre as justificativas que motivaram realização da pesquisa está a experiência do autor como estudante e professor de Educação Física, a partir da qual constatou a carência de um glossário específico da área voltado ao público

referido. Essa constatação foi comprovada com o levantamento feito em sua pesquisa e que identificou 11 glossários e vocabulários com termos da área, ou ainda da fisiologia e surdolimpíadas em Libras. Contudo, muitos deles foram desenvolvidos em dissertações e teses e nem sempre estão disponíveis ou, se estão, abarcam poucos termos e têm uma microestrutura muito básica, em geral, com o termo em português e o sinal.

Dessas obras, apenas cinco¹⁰ indicam claramente em seu título que se referem à Educação Física e somente uma está disponível na internet e tem uma estrutura com introdução, macro e microestrutura e, embora contenha 30 entradas, nem todas estão com a informação completa. Essas constatações mostram a necessidade de pesquisas e propostas de produtos terminográficos relacionados à Libras para a referida área, bem como a outras áreas especializadas.

A pesquisa sustentou-se em estudos da Terminologia e da Terminografia em geral (Krieger, 2018; Krieger; Finatto, 2004, Bevilacqua *et al*, 2023) e da Libras (Faulstich, 2022; Tuxi, 2017, entre outros). Adotamos a definição de termo proposta por Krieger e Finatto (2004), sistematizada em Bevilacqua e Kilian (2023), segundo a qual um termo é um

[...] signo linguístico que possui conteúdo especializado decorrente de seu uso e conformação em determinada comunidade de saber, portanto, remete aos conceitos de uma área e, por essa razão, sua natureza é designativo-denominativa com a função de representar e transmitir conhecimentos específicos das áreas especializadas, sejam elas científicas, técnicas ou tecnológicas ou ainda relacionadas a ofícios (Bevilacqua; Kilian, 2023, p. 23).

Seguimos também a definição de sinal-termo proposta por Faulstich segundo a qual “[...] é sinal e é termo exclusivo de línguas de sinais para representar, em discurso especializado, conceitos com características próprias de classe de objetos, de relações de significado ou de entidades que recebem denominações fora da linguagem comum” (Faulstich, 2022, p. 33).

Além dessas definições centrais, parece-nos importante sintetizar alguns aspectos teóricos-metodológicos que sustentaram a pesquisa e sistematizados em Bevilacqua *et al*. (2023):

- a terminologia busca identificar e representar os conceitos de uma área – no caso da pesquisa conceitos expressos por sinais-termos e por termos

10 A análise dessas obras encontra-se na seção 2.2 da dissertação (Silveira, 2023).

- e constitui-se como um elemento fundamental para e na produção do saber;
- o texto é considerado o hábitat dos termos e é concebido como um todo de sentido em que se articulam os termos e as demais expressões especializadas;
- os sinais-termo e os termos assumem valor especializado a partir do seu uso em determinada comunidade de saber e em textos especializados;
- as terminologias, tal como a língua geral, admitem a variação denominativa, segundo a qual há alguma alteração de forma (ortográfica, morfológica, sintática ou lexical) para fazer referência a uma mesma noção (p. ex., BASQUETEBOL 1 e BASQUETEBOL 2 em Libras e *futebol de salão* e *futsal* em português); e variação conceitual em que ocorre “alguma alteração no conteúdo, ou seja, há alteração no significado ou em algum traço semântico” (Bevilacqua; Kilian, 2023, p. 26); por exemplo, *tênis* que pode referir-se ao jogo e também ao calçado;
- a concepção de que os produtos terminológicos são textos e organizam-se a partir de estruturas específicas (macro e microestrutura), seguindo determinados princípios teórico-metodológicos;
- a macroestrutura refere-se ao conjunto de entradas inseridas na obra e a sua forma de organização, ao passo que a microestrutura diz respeito às informações oferecidas para cada entrada;
- a elaboração da árvore de domínio ou do mapa conceitual auxiliam a organizar hierarquicamente e a inter-relacionar os termos de uma área;
- a definição dos usuários e das funções são etapas prévias à elaboração do produto terminográfico, pois têm impacto na seleção dos termos e na sua estruturação;
- a identificação e seleção dos sinais-termo e dos termos deve levar em conta o conhecimento da área por parte de quem elabora a obra, a estruturação da árvore de domínio ou do mapa conceitual, a consulta a diversas obras, as funções e necessidades dos usuários previstos;
- a importância da consulta ou validação dos sinais-termo com a participação de pessoas surdas com experiência na área especializada representada no glossário e/ou de TILS;
- a necessidade de inclusão de menu contendo apresentação, guia do usuário, conjunto de entradas, equipe de produção, contato, entre outras informações;

- a classificação dos termos em categorias relacionadas à área, posto que facilita a sua inserção na árvore de domínio ou no mapa conceitual e que pode constituir uma forma de busca da informação;
- a oferta de várias possibilidades de busca para facilitar o acesso às entradas e ao seu conteúdo;
- o papel do dicionário como um recurso pedagógico a ser utilizado em diferentes níveis de ensino e a necessidade de se desenvolver uma educação lexicográfica e terminográfica para um uso mais amplo e qualificado das obras de referências por usuários surdos e ouvintes.

A metodologia proposta incluiu as etapas seguintes: definição dos usuários, de sua função; estabelecimento de critérios para a seleção dos sinais-termos; seleção dos sinais-termos e sua revisão com a colaboração de surdos atuantes na Educação Física; contraste entre os sinais-termos e seus equivalentes em português; elaboração de mapa conceitual com os termos em português; categorização dos termos (p. ex., modalidades esportivas, tipos de bola); desenho do glossário em formato eletrônico e *on-line*¹¹; elaboração de notação em Libras para exemplificar o uso de 30 sinais-termos a serem inseridos; filmagem e edição dos vídeos contendo os sinais-termos e suas definições; busca, seleção e edição de imagens ilustrativas das entradas; inserção das informações; testagem do glossário e revisão final.

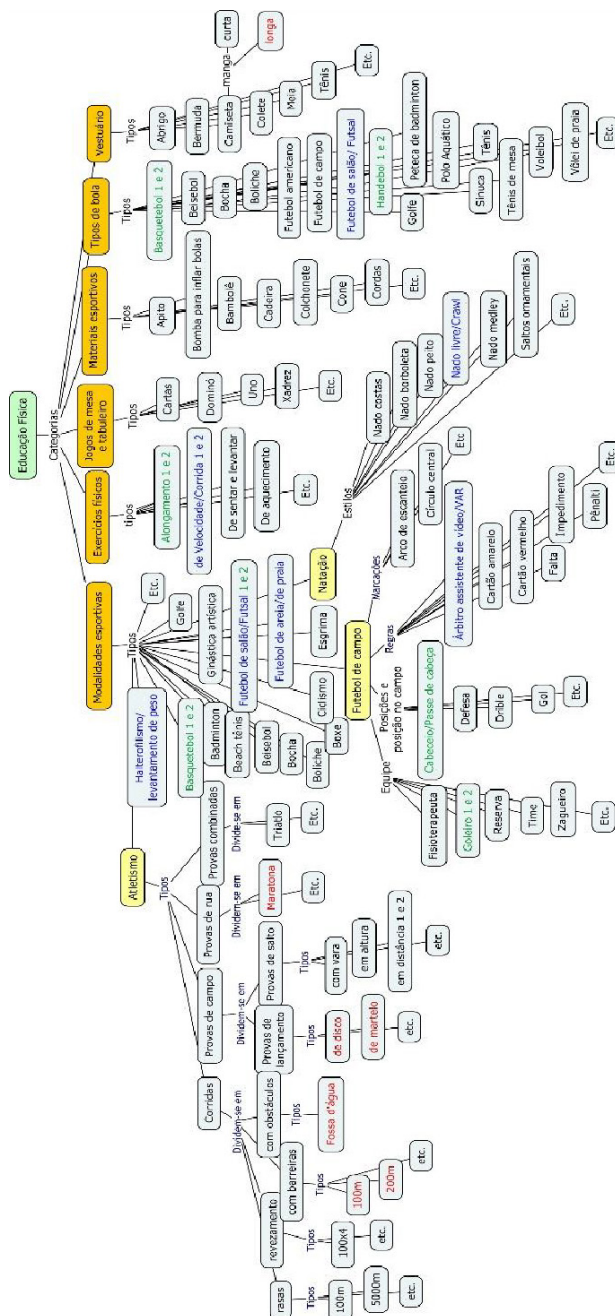
Considerando que o mapa conceitual é uma das etapas importantes para a seleção final e a categorização das entradas do glossário, trazemos o mapa elaborado a partir dos termos em português.

Figura 1. Mapa conceitual dos termos da Educação Física

(Próxima página)

Fonte: elaborado por Silveira (2024).

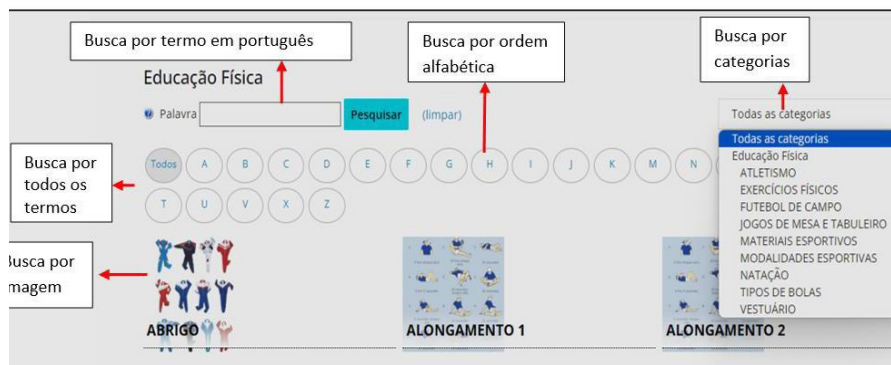
¹¹ Agradecemos ao colega Marcelo Amorim, que fez toda a programação do glossário utilizando o WordPress, e ao PPG-Letras que subsidiou o CM Glossary Tooltip, um plugin de glossário avançado que permite a criação de bases de dados com várias informações e facilita a navegação por parte dos usuários.



De 205 sinais-termo selecionados, 112 já foram inseridos no glossário que se encontra disponível em <https://www.ufrgs.br/sinais/educacao-fisica/>. Alguns exemplos de termos inseridos e suas categorias, indicadas entre parênteses, são: *corrida 100 m* (atletismo), *alongamento* (exercícios físicos), *drible* (futebol de campo), *dominó* (jogos de mesa e tabuleiro), *apito* (materiais esportivos), *judô* (modalidades esportivas), *nado peito* (natação), *bola de voleibol* (tipos de bola), *abrigo* (vestuário).

Sua estrutura geral está conformada por um menu (início, apresentação, guia do usuário, glossário, créditos e contato) e diversas possibilidades de busca (termo em português, ordem alfabética, categorias e imagens). Sua microestrutura está constituída por termo em português; vídeo com o sinal-termo; configuração de mão; imagem ilustrativa; notação que remete para seu vídeo em Libras no *YouTube*; exemplo em português, que pode conter outros termos destacados em *hiperlinks* e que remetem a entrada desses termos; indicação de variação denominativa em português e Libras e de variação conceitual em português. As figuras 2 a 4 ilustram as formas de busca, a microestrutura e os casos de variação denominativa em Libras (BASQUETEBOL 1 e 2) e em português (*futebol de areia* e *futebol de praia*).

Figura 2. Formas de busca.



Fonte: elaborado por Silveira (2024).

Figura 3. Informações constantes na microestrutura.

O diagrama ilustra a microestrutura de uma entrada no aplicativo ABRIGO. No topo, há dois campos de texto: 'Termo em português' e 'Sinal-termo em Libras'. Abaixo deles, um vídeo de um apresentador com o logotipo 'ABRIGO' e um botão 'Copiar link'. A interface é dividida em seções: 'CONFIGURAÇÃO DE MÃO' com ilustrações das mãos, 'IMAGEM' com uma imagem de entrada e uma fonte, 'NOTAÇÃO EM LIBRAS' com a frase 'ABRIR OLIMPIADA PRECISAR USAR ROUPA CALÇA CASACO SELEÇÃO/ ESCOLHER BRASIL BONITO ABRIR MOVIMENTO.', e 'FRASE EM PORTUGUÊS' com a frase 'Na abertura das olimpíadas, vamos usar abrigo da seleção Brasileira, pois é lindo!'. Um botão de 'Retorno ao início do glossário' está no canto inferior esquerdo. Setas vermelhas indicam fluxos de informação e referências entre os elementos.

Fonte: elaborado por Silveira (2024).

Figura 4. Exemplos de variação denominativa em Libras e em português.



Fonte: elaborado por Silveira (2024).

Embora tenhamos atingido resultados satisfatórios, principalmente com a elaboração e disponibilização do glossário, é preciso ainda inserir os demais termos levantados, fazer testagens com os usuários previstos para verificar se a proposta é adequada a esses usuários e à sua função, selecionar termos de outras regiões do país, entre outras ações. De todo modo, esperamos que o glossário possa ser utilizado para o público para o qual foi pensado e para os demais interessados na temática. Igualmente, almejamos que se consolide como um recurso pedagógico para a aprendizagem dos sinais-termos e termos da área de Educação Física e que auxilie na comunicação entre surdos e entre surdos e ouvintes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apontado na introdução, buscamos sintetizar os objetivos, justificativas, aspectos teórico-metodológicos e os principais resultados de duas pesquisas relacionadas ao Léxico em Libras, uma com foco na Lexicografia e outra na Terminologia. Das informações apresentadas, destacamos a importância de:

- fundamentar as pesquisas relacionadas à análise e/ou à elaboração de obras lexicográficas e terminográficas em princípios teóricos e metodológicos advindos dessas áreas duas áreas, altamente consolidadas em nosso país;
- promover as pesquisas e a elaboração de dicionários e glossários gerais e especializados em Libras e/ou em português-Libras e Libras-português, considerando que ainda há carência desse tipo de recursos, principalmente voltados à aprendizagem de Libras e à comunicação eficaz entre os surdos e surdos e ouvintes;
- consolidar a área Libras no âmbito dos Estudos do Léxico, trazendo contribuições para a referida área como para os demais campos dedicados ao estudo do léxico;
- acolher projetos de pesquisa que abarquem a Libras em todos os níveis de formação, principalmente na pós-graduação, para que se desenvolvam novas reflexões e avanços na área.

Esperamos, com as informações aqui apresentadas, ter oferecido nossa contribuição para o fortalecimento dos Estudos do Léxico voltados à Libras.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **O território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BEVILACQUA, C. R.; KILIAN, C. K. Quando a teoria e a prática se encontram. In: BEVILACQUA, C. . *et al.* (Org.). **Como elaborar um dicionário especializado?** A experiência do grupo TermiSul. 1a. ed. Porto Alegre: Editora Zouk, 2023, p. 14-31. Disponível em: <https://www.editorazouk.com.br/pd-95a553--e-book-como-elaborar-um-dicionario->. Acesso em: 28 mar. 2025.
- BEVILACQUA, C. R. *et al.* (Orgs.). **Como elaborar um dicionário especializado?** A experiência do grupo TermiSul. 1a. ed. Porto Alegre: Editora Zouk, 2023. Disponível em: <https://www.editorazouk.com.br/pd-95a553--e-book-como-elaborar-um-dicionario->. Acesso em: 28 mar. 2025.
- BRANDÃO, J. E. *et al.* Dicionário Colaborativo de Libras. In: Desenho de pesquisa - simpósio brasileiro de sistemas colaborativos (SBSC), 16, 2021, Evento Online. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 1-6. Disponível em: https://sol.sbc.org.br/index.php/sbsc_estendido/article/view/16027. Acesso em: 28 fev. 2024.
- CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. Duarte; MAURICIO, A. C. L. (Org.). **Novo Deit-Libras**: Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em linguística e neurociências cognitivas, Volume 1: Sinais de A a H. 1. ed. São Paulo, SP: Edusp, 2009.
- FAULSTICH, E. A Terminologia e a língua de sinais no contexto da acessibilidade linguística. In: PROMETI, D.; MARINHO, E. J.; CASTRO JÚNIOR, G.; TUXI, P. (Org.). **Estudos de lexicologia, lexicografia, terminologia e terminografia das línguas de sinais** [recurso eletrônico]. Curitiba: Appris, 2022, p. 27-34. Disponível em: <https://editoraappris.com.br/produto/estudos-de-lexicologia-lexicografia-terminologia-e-terminografia-das-linguas-de-sinais/>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- FUERTES-OLIVERA, P. La lexicografía de internet: el ‘Diccionario inglés-español de contabilidad’. **Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación**, n. 52, p. 21-56, 2012. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/41090>. Acesso em: 27 mar. 2025.
- GAMA, F. J.. **Iconographia dos signaes dos surdos**. Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos, v. 1. Rio de Janeiro: INES, 2011.

GOETTERT, N. **Spread the Sign Brasil: análise e sugestões para sua melhoria**. 2023. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/259869>. Acesso em: 20 mar. 2025.

GOETTERT, N.; BEVILACQUA, C. R. Lexicografia em Libras: análise de três dicionários disponíveis *on-line*. **ReVEL**, edição especial, v. 21, n. 20, 2023. Disponível em: <https://www.revel.inf.br/files/c35ec4679a6406d3ed515798559fdbcb6.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2025.

GOETTERT, N.; KARNOPP, L.; BEVILACQUA, C. R. Dicionário Internacional de línguas de sinais: Spread the Sign no Brasil. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 26, n. 1, p. 180-195, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/25737>. Acesso em 20 mar. 2025.

KRIEGER, . G. Terminografia: entre teoria e aplicações. In: ISQUERDO, A. N.; DAL CORNO, G. O. M. **As Ciências do Léxico**. Lexicologia, Lexicografia, Terminologia, v. VIII. Campo Grande: Editora UFMS, 2018, p. 329-346.

KRIEGER, . G.; FINATTO, M. J. B. **Introdução à Terminologia**: Teoria & Prática. São Paulo: Contexto, 2004.

MARTINS, T. A.; PINHEIRO, V S. Necessidades dos consulentes de obras lexicográficas em Libras. **Revista Sociodialeto**, v. 10, n. 28, p. 293-321, jul. 2019. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/sociodialeto/article/view/7985>. Acesso em: 27 mar. 2025.

PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F.; QUADROS, R. M. **Tópicos de Linguística aplicados à Língua de Sinais**: Semântica e Pragmática. Apostila de Língua Brasileira de Sinais V, UFSC, Florianópolis-SC, 2009.

REY, A. 1970. Typologie génétique des dictionnaires. *Langages*, année 1970, 19, **La Lexicographie**, p. 48-68. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1970_num_5_19_2591. Acesso em: 25 mar. 2025.

REY-DEBOVE, J. **Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires du français contemporaine**. The Hague/Paris: Mouton, 1971.

SILVEIRA, W. D. **Proposta de glossário de Educação Física Libras-Português**. 2024. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/277499>. Acesso em: 28 mar. 2025.

SOFIATO, C. G.; REILLY, L. H. Dicionarização da língua brasileira de sinais: estudo comparativo iconográfico e lexical. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 109-126, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vY3XRbKqCzKG6kLpQdhd3dN/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

TARP, S. Necesidad de una teoría independiente de la lexicografía: El complejo camino de la lingüística teórica a la lexicografía práctica. **Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación** (CLAC), n. 56, p. 110-154, 2013. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/43869/41470>. Acesso em: 27 mar. 2025.

TARP, S. Pedagogical Lexicography: towards a New and strict typology corresponding to the present state-of-the-art. **Lexikos**, n. 21, p. 217-231, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228534029_Pedagogical_Lexicography_Towards_a_New_and_Strict_Typology_Corresponding_to_the_Present_State-of-the-Art. Acesso em: 25 mar. 2025.

TUXI, P. **A terminologia na Língua de Sinais Brasileira**. Proposta de organização e de registro dos termos técnicos e administrativos do meio acadêmico em glossário bilíngue. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23754>. Acesso em: 25 mar. 2025.





ESTUDOS DA LITERATURA



A LITERATURA NEGRA E SUA INTERSECCIONALIDADE NEGRO-SURDO

Diego Machado da Silva¹

SACI PERERÊ COMO PONTO DE PARTIDA

Este estudo tem como ponto de partida as experiências pessoais do autor que se identifica como negro. Parte da nossa história nos foi negada, e é essencial garantir que negros, sejam surdos ou ouvintes, mantenham a conexão com suas próprias raízes. Muitos de nós, negros e/ou surdos, crescemos adquirindo uma consciência racial ou identitária de forma tardia, percebendo que as narrativas apresentadas em nossa infância, em vez de nos fortalecerem, frequentemente nos desfavoreciam, pois retratavam histórias criadas sobre nós, mas não por nós.

As histórias desempenham um papel essencial na construção da percepção sobre povos e culturas, podendo tanto reforçar estereótipos e marginalizar grupos quanto promover o empoderamento e a valorização da dignidade humana (Adichie, 2019). A literatura, enquanto manifestação cultural, estabelece um diálogo dinâmico com seus leitores, atuando como um instrumento que não apenas reflete, mas também influencia e molda valores socioculturais. Assim, o leitor, ao interagir com o texto, negocia significados e constrói pontes entre sua própria experiência, a cultura e a literatura (Azevedo, 2006).

Criar personagens literários que representem fielmente a diversidade é um desafio, especialmente quando a tradição literária não disponibiliza modelos ricos para inspirar essa construção. Existe a falsa ideia de que os autores baseiam suas personagens apenas em experiências pessoais, ignorando

¹ Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.
E-mail: dimachado178@gmail.com.br

o papel essencial da criatividade e da influência cultural na composição narrativa. Dessa forma, a escassez de personagens negros na literatura não é apenas uma questão política, mas também um problema estético, pois reduz as possibilidades de representação (Dalcastagnè, 2008).

Ao analisar a formação da cultura brasileira, torna-se fundamental examinar a representação de personagens negros na literatura infantil. De acordo com Debus (2012), no início do século XX, essas representações eram frequentemente marcadas por estereótipos e limitações. Embora algumas transformações tenham ocorrido ao longo do tempo, estudos sobre livros didáticos e literatura infanto-juvenil ainda apontam para a persistência da sub-representação, da hierarquização racial entre negros e brancos e da predominância de um padrão normativo branco (Oliveira, 2008; Silva, 2012; Silva; Teixeira; Pacífico, 2013)).

A literatura infantil desempenha um papel fundamental na formação dos leitores, podendo tanto reforçar estereótipos quanto estimular uma visão mais ampla e inclusiva da identidade. A recorrência de personagens marginalizados e desconectados de suas origens étnicas contribui para a perpetuação de representações distorcidas, enquanto narrativas que valorizam a história e a diversidade cultural promovem o reconhecimento e o respeito ao outro, favorecendo a construção de uma sociedade mais inclusiva (Debus, 2007).

A representação de personagens negros na literatura infantil e sua relação com a tradução para Libras constituem um campo de estudo essencial para a compreensão das dinâmicas de identidade, cultura e inclusão. A pesquisa realizada entre 2017 e 2019 por Araújo (2020) evidencia que meninos negros são frequentemente retratados de maneira estereotipada na literatura infantil. Desde a consolidação desse gênero literário no Brasil, tais personagens têm sido associados ao perigo e à criminalidade, refletindo, tanto o racismo estrutural quanto a histórica rejeição ao corpo masculino negro.

Estudos como o de Debus (2010) indicam que, mesmo em publicações bem-intencionadas, persistem traços de preconceito. A hierarquia racial se manifesta em diversos aspectos, como ilustrações, caracterização dos personagens e títulos das obras, demonstrando que a literatura infanto-juvenil pode tanto reforçar estereótipos quanto promover uma visão mais inclusiva e plural.

A literatura surda, por sua vez, enfrenta desafios semelhantes, especialmente em obras que reforçam a concepção da surdez como deficiência, ausência ou patologia. Silveira (2000), ao analisar a literatura infantil sobre surdez, identificou que os autores frequentemente representam a pessoa

surda como um “deficiente auditivo”, plenamente integrado à comunidade ouvinte e usuário da língua oral.

Neste capítulo, rejeita-se essa visão clínico-patologizante, adotando-se a perspectiva de Karnopp (2006), que compreende a literatura surda como a produção de textos literários em língua de sinais, expressando a experiência visual e reconhecendo a surdez por sua presença, e não por uma ausência. Essa abordagem amplia as possibilidades de representação das pessoas surdas, reconhecendo-as como um grupo linguístico e cultural distinto.

A literatura surda desempenha um papel essencial na construção da identidade individual, linguística e sociocultural das pessoas surdas. Ao relatar a vivência dessa comunidade e proporcionar uma compreensão do “mundo surdo”, ela contribui para a criação de narrativas próprias. Frequentemente, as obras abordam os desafios enfrentados pelos surdos e são fundamentadas na valorização da surdez como parte de uma identidade cultural (Sutton-Spence, 2021).

Segundo a autora, a literatura surda em Libras deve atender a quatro critérios principais: ser criada por surdos, abordar a experiência e o conhecimento da cultura surda, ter a comunidade surda como público-alvo e ser apresentada em Libras. Embora nem todas as produções cumpram integralmente esses critérios, eles servem como um referencial útil para orientar a criação de obras destinadas a crianças surdas.

A necessidade de um posicionamento crítico e ativo na sociedade, considerando a interseccionalidade e as formas de expressão de cada sujeito, motivou a elaboração deste estudo. O objetivo é analisar a obra “Uma Aventura do Saci-Pererê”, publicada pela Editora Arara Azul, sob a perspectiva das relações étnico-raciais e da tradução da Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais.

A análise da obra traduzida disponibilizadas pela Editora Arara Azul revela um padrão eurocêntrico predominante, com personagens majoritariamente brancos. A única exceção nesse contexto do vídeo-livro é “Uma Aventura do Saci-Pererê” com personagem principal de um menino negro do folclore brasileiro, cuja análise crítica se justifica pela representação do Saci e seus desdobramentos raciais e culturais na tradução para Libras.

A autora da obra, Clélia Regina Ramos, possui uma trajetória acadêmica e profissional voltada para a comunicação e a cultura surda, mas não tem formação em estudos raciais, o que influencia diretamente as escolhas feitas na adaptação da história e na equipe de tradução e ilustração. A seleção de uma literatura já considerada problemática dentro dos estudos das relações

étnico-raciais, como a história do Saci-Pererê, reforça o risco de perpetuar discursos racistas. O personagem Saci teve sua popularidade ampliada por Monteiro Lobato, autor amplamente criticado por reproduzir estereótipos raciais negativos em suas obras.

A tradução da obra também levanta questionamentos sobre representatividade. O tradutor de Libras escolhido para narrar a história é um homem branco, enquanto o personagem narrador no original, Seu Tonho, é um homem negro. Essa escolha demonstra uma falta de sensibilidade racial na seleção do tradutor, mas como esse profissional é homem, parece ter sido pensado apenas no gênero, porém não no aspecto racial. Considerando a importância da representatividade, a escolha mais adequada seria a de um tradutor homem e negro.

Além disso, o ilustrador da obra, Mathias Dalcol Amorim, reforça, por meio das ilustrações, estereótipos históricos da subserviência negra. O narrador, um senhor negro, é representado como um empregado da fazenda contando a história do Saci para uma criança branca, reiterando a relação de servidão do negro em relação ao branco.

Figura 01: Seu Tonho e o Menino Branco.

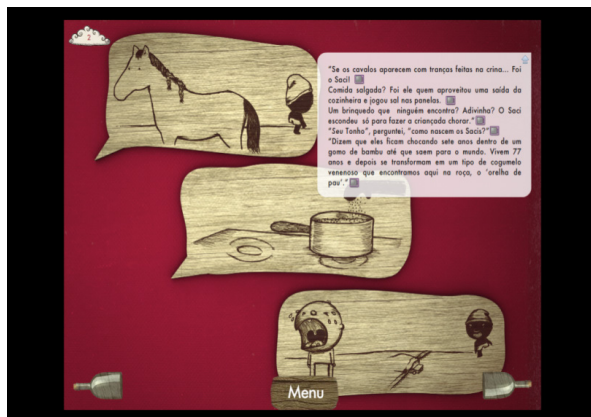


Fonte: videolivro de *Uma Aventura do Saci Perere* (2011).

Dessa forma, a análise da obra “Uma Aventura do Saci-Pererê” demonstra como a literatura e suas traduções podem perpetuar estereótipos raciais, mesmo quando há a intenção de promover a inclusão. A reflexão sobre esses aspectos sob uma perspectiva decolonial é essencial para garantir que a literatura infantil e a literatura surda contribuam efetivamente para a construção de uma sociedade mais justa e representativa.

Outra representação visual que reforça estereótipos racistas está na ilustração que caracteriza o Saci. Ele é descrito como um menino travesso e indisciplinado, que pratica ações prejudiciais a outras crianças. Essa construção é reforçada na imagem, na qual um menino branco aparece chorando, enquanto o Saci é retratado com uma expressão maliciosa, sugerindo uma associação negativa ao personagem.

Figura 02: Saci Pererê e o Menino Chorando.



Fonte: videolivro de *Uma Aventura do Saci Pererê* (2011).

A representatividade negra na literatura infantil ainda enfrenta desafios significativos, e um exemplo disso é a escassez de obras que tragam personagens negros de maneira positiva e empoderada. Quando essa representatividade ocorre, muitas vezes está atrelada a estereótipos negativos. No caso da editora mencionada, além de contar com apenas um título que inclui um personagem negro, esse personagem é retratado de forma problemática, reforçando concepções racistas.

Diante desse cenário, torna-se urgente trazer para a comunidade surda uma literatura que dialogue surdez e raça de forma racialmente conscientes. Somente assim será possível educar nossas crianças para o antirracismo e garantir que crianças negras se vejam em posições de protagonismo, rompendo com narrativas de subserviência e marginalização.

UMA PROPOSTA PENSADA NO TRADUTOR-ATOR

Nesse contexto, inicialmente considerou-se uma proposta de tradução para Libras centrada no tradutor-ator como agente fundamental na produção da história. No entanto, optou-se por traduzir outra obra, uma vez que adaptar *O Saci Pererê*² exigiria mudanças que ultrapassariam o papel do tradutor-ator. A problemática envolveria não apenas a tradução em si, mas também a reconstrução dos personagens, os quais carregam em sua essência questões sociais e discursivas ligadas a representações raciais. Em outras palavras, além de trabalhar com o tradutor-ator, seria necessário repensar as identidades e narrativas das figuras da obra. Este estudo, contudo, não se dedica à transformação do discurso ou do comportamento dos personagens na tradução, mas sim à função social, identitária e cultural desempenhada pelo tradutor-ator.

Diante disso, propomos uma alternativa de literatura traduzida para o público surdo que acreditamos ser mais adequada para crianças negras e surdas com foco no tradutor-ator. O livro escolhido para essa proposta é *Nós, vovó e os livros*, de autoria da Doutora Maria Aparecida Rita Moreira. A autora, pesquisadora da literatura negra, tem sua trajetória acadêmica voltada para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de literatura no ensino médio, conforme discutido em sua tese de Doutorado. Como professora e pesquisadora ativa, ela integra a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e o grupo de pesquisa Literalise, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), voltado para literatura infantil e juvenil e mediação literária. Além disso, é membra fundadora da Associação de Educadores Negres de Santa Catarina e atua como formadora na área de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

Sua atuação transcende a literatura escrita, alcançando também o cinema, onde roteirizou documentários como *Toque de Melanina – Legado de Resistência* e *Paulina Chiziane – Do Mar que nos Separa à Ponte que nos Une*, ambos realizados em parceria com Eliane Debus e dirigidos pelo cineasta Renan Ramos Rocha. Em 2021, Moreira foi premiada no Elisabete Anderle de Incentivo à Cultura com a publicação de *Nós, vovó e os livros*, ilustrado por Jéssica Maria Policarpo. Essa obra marca sua estreia na literatura infantil e reflete seu compromisso com a valorização da cultura afro-brasileira.

Nós, vovó e os livros é uma narrativa voltada para a infância, contada em discurso direto pelo protagonista, Davi, um menino negro que compartilha

2 Vale mencionar que a figura do Saci Pererê possui a sua representatividade, mas sua imagem ficou estereotipada nas obras infantis desde aparição nas obras de Monteiro Lobato.

com o leitor seu amor pelos livros, incentivado por sua avó, Cida. A história destaca a importância da leitura como um hábito familiar transmitido entre gerações, ao mesmo tempo em que valoriza elementos da cultura afro-brasileira.

O livro apresenta diversos aspectos que contribuem para uma prática antirracista, desde a escolha dos personagens até as referências culturais e visuais. As ilustrações são ricas em detalhes, trazendo livros de autoras negras, além de elementos simbólicos da cultura africana, como o baobá e a espada-de-São-Jorge. As capas dos livros que aparecem na narrativa também reforçam a representatividade negra, trazendo figuras históricas como Tereza de Benguela e Antonieta de Barros.

A escolha da autora em destacar a cultura afro-brasileira e suas personalidades reflete seu compromisso com a educação para as relações étnico-raciais. Sua vivência como mulher negra e seu conhecimento acadêmico sobre a temática influenciam diretamente sua produção literária, garantindo que a obra se alinhe a uma perspectiva antirracista desde sua concepção.

Assim, *Nós, vovó e os livros* se apresenta como uma escolha relevante para tradução em contexto brasileiro, tanto pela valorização da cultura afro-brasileira quanto pela possibilidade de ser traduzido para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), ampliando seu alcance para crianças surdas. A tradução desse tipo de literatura desempenha um papel fundamental no fortalecimento da identidade e no reconhecimento da cultura negra, promovendo o respeito e a valorização da diversidade dentro da comunidade surda e da sociedade como um todo. Quando uma população compreende e assume sua identidade de forma positiva, ela fortalece seus pares e transforma seu entorno, criando espaços onde sua história e culturas são respeitadas e reconhecidas.

A PROPOSTA DE TRADUÇÃO

A seguir o quadro abaixo que possui ao lado esquerdo o texto original sem as imagens em língua portuguesa e à direita os vídeos traduzidos para Libras.

Tabela 01: Proposta de tradução.

TEXTO EM PORTUGUÊS	TEXTO EM LIBRAS
Oi! Eu sou Davi.	https://www.youtube.com/watch?v=4lvxCXeYXpc
TEXTO EM PORTUGUÊS	TEXTO EM LIBRAS
Eu tenho um primo. O nome dele é Arthur. Ele é pequenininho. Eu sou grandão!	https://www.youtube.com/watch?v=400YOS60pkY
TEXTO EM PORTUGUÊS	TEXTO EM LIBRAS
Ele gosta muito de mim, e eu gosto muito dele. Quando eu chego ele ri, sorri, pula, grita.	https://www.youtube.com/watch?v=jjldVnigIy4
TEXTO EM PORTUGUÊS	TEXTO EM LIBRAS
Tem uma coisa que eu e o Arthur gostamos muuuuuito: escutar as histórias que a vó Cida conta. Eu escuto com atenção, faço perguntas... E até já conto histórias para o Arthur. O Arthur ama brincar com os livros. Até parece que sabe ler. E a vó Cida? Ela está sempre com um livro nas mãos. Com a vó Cida e os livros, aprendo a ser valente como a TEREZA E inteligente como a ANTONIETA	https://www.youtube.com/watch?v=BiYEz_Q-kRQ

TEXTO EM PORTUGUÊS	TEXTO EM LIBRAS
O Arthur também vai aprender, pois está sempre pertinho da vó Cida. Eu aprendi muitas coisas e quero aprender muito mais.	https://www.youtube.com/watch?v=k3BPmrETus
TEXTO EM PORTUGUÊS	TEXTO EM LIBRAS
Você também pode aprender com a vó Cida e os livros. Você quer?	https://www.youtube.com/watch?v=86e24vgRIOA
TEXTO-ALVO	https://www.youtube.com/watch?v=Znd299W87os

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Voltando ao conto, *As Aventuras de Saci*, traduzido para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), observa-se a ausência de uma relação consistente entre tradutor e ator, aspecto essencial para a construção narrativa. Na versão original em língua portuguesa, o Saci é representado de maneira clara dentro da história; entretanto, na tradução para Libras, essa representação se torna menos evidente, especialmente devido ao fato de o tradutor ser um homem branco, o que pode comprometer a fidelidade à identidade do personagem.

Diante dessa problemática, este estudo propõe uma abordagem alternativa na qual o pesquisador, que é negro e também tradutor, assume o papel de tradutor-ator em Libras. Para isso, ele incorpora elementos visuais e gestuais que reforçam sua conexão com a narrativa. Vestindo-se como Davi, personagem central da história, o tradutor estabelece desde o início sua posição enquanto tradutor-ator, garantindo maior autenticidade e coerência à representação na língua de sinais.

Figura 03: Davi lendo.



Fonte: Adaptado do Livro *Nós, vovó e os livros* (2021).

Quando o personagem Davi se depara com diversos livros, sobre cultura africana e afro-brasileira, o tradutor expressa, por meio de sua linguagem corporal e facial, um olhar de desejo e curiosidade. Essa expressão transmite ao leitor a ideia de que o menino é perspicaz, valoriza a educação e demonstra um grande interesse pelo conhecimento.

Figura 04: Davi interagindo com os livros.



Fonte: Adaptado do Livro *Nós, vovó e os livros* (2021).

A decisão de traduzir *Nós, vovó e os livros* para a infância proporcionam elementos fundamentais para a compreensão desse público, permitindo uma abordagem sensível e alinhada às suas necessidades. Dessa forma, espera-se que esta primeira tradução desperte nos leitores negros-surdos o interesse pelo reconhecimento e fortalecimento de sua identidade. Além disso, acredita-se que essa iniciativa contribuirá para futuras traduções com temáticas racialmente representativas, ampliando as possibilidades de aprofundamento e valorização da literatura infantil voltada para crianças negras e surdas. Assim, busca-se consolidar um espaço literário que acolha a diversidade e respeite a riqueza cultural que essa produção merece.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da obra *As Aventuras de Saci Pererê* foi realizada a partir de uma perspectiva étnico-racial, buscando compreender os impactos da representatividade na literatura traduzida para a Língua Brasileira de Sinais (Libras). As reflexões apresentadas neste estudo contribuem para o fortalecimento da literatura negra em Libras, com o objetivo de ampliar a representatividade, promover o conhecimento e proporcionar uma experiência literária significativa para o público surdo.

Um dos aspectos centrais dessa discussão é a presença do tradutor-ator branco em uma narrativa da cultura negra. Essa escolha levanta questionamentos sobre como a identidade do tradutor pode afetar a forma como

a história é interpretada e recebida pelo público, uma vez que a tradução não se limita apenas à transposição linguística, mas envolve também aspectos culturais e identitários.

A literatura surda enfatiza a experiência da surdez, destacando as particularidades culturais da comunidade surda em contraste com a cultura ouvinte. Por outro lado, a literatura negra aborda as vivências e experiências da população negra, diferenciando-se das narrativas dominantes de tradição eurocêntrica. A partir dessa constatação, tornou-se evidente a necessidade de promover um diálogo entre essas culturas, incentivando interseccionalidades que possam enriquecer ambas as produções literárias.

Com base nessa perspectiva, foi proposta a tradução para Libras a obra *Nós, vovó e os livros*, de Maria Aparecida Rita Moreira. A escolha desse livro se justifica pela escassez de materiais traduzidos para Libras e, de maneira ainda mais restrita, pela falta de produções literárias que contemplem a interseccionalidade entre as vivências negras e surdas bem como inviabilidade da tradução da obra de Saci Pererê que remetem a essências racistas dos personagens que implicaria na mudança dos mesmos.

Portanto, a obra traduzida foi *Nós, vovó e os livros* a qual foi considerada, em todas as suas etapas, elementos das culturas brasileiras e africanas. O livro, escrito por uma mulher negra brasileira e ilustrado por uma artista negra, foi publicado por uma editora comprometida com pesquisas sobre cultura afro-brasileira. Além disso, a obra traz personagens negros e ilustrações que remetem ao Brasil, reforçando sua identidade cultural. No contexto da tradução, essa abordagem foi ampliada com a escolha de um tradutor-ator considerando o seu gênero e sua raça, isto é, o tradutor-ator foi homem e negro que remete ao personagem Davi (menino e Negro).

Dessa forma, a proposta de tradução se afasta de perspectivas eurocêntricas e se alinha a um modelo mais representativo e inclusivo, fortalecendo a identidade e o protagonismo negro dentro da literatura em Libras. Ao promover uma tradução que respeite e valorize a diversidade cultural, essa iniciativa contribui para a construção de narrativas mais autênticas e acessíveis, garantindo que crianças negras surdas possam se reconhecer e se identificar com as histórias que lhes são apresentadas.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2019.
- ARAUJO, D. C.; DANTAS, L. T. F. Pra entender o erê tem que tá moleque: as infâncias de João e Maria em Lázaro Ramos. **Verbo de Minas**, v. 21, n. 37, p. 194-211, 2020.
- AZEVEDO, F. Literatura infantil: recepção leitora e competência literária. In: AZEVEDO, F. **Língua materna e literatura infantil**: elementos nucleares para professores do ensino básico. Lisboa: Lidel, 2006. p. 19.
- DALCASTAGNÈ, R. Quando o preconceito se faz silêncio: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. **Gragoatá**, Niterói, n. 24, p. 203-219, 1. sem. 2008.
- DEBUS, E. S. D. A Literatura infantil contemporânea e a temática étnico racial: mapeamento a produção. **Congresso da Leitura do Brasil**, 2007. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem08pdf/sm08ss12_06.pdf. Acesso em: 26 fev. 2024.
- DEBUS, E. S. D.; VASQUES, M. C. A linguagem literária e pluralidade cultural: contribuições para uma reflexão étnico-racial na escola. **Conjectura**: filosofia e educação, Caxias do Sul, RS, v. 14, n. 2, 2009.
- DEBUS, E. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez, 2017.
- DEBUS, E. Meninos e meninas negras na literatura infantil brasileira: (des)velando preconceitos. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 28, n. 1, p. 191-210, 2010.
- KARNOPP, L. B. Literatura Surda. Educação de Surdos e Língua de Sinais. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 98-109, jun. 2006.
- OLIVEIRA, A. C. **Literatura e imagem**: apreensão do signo estético para o surdo. 2019. 82 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.
- SILVEIRA, R. M. H. Discurso, escola e cultura: breve roteiro para pensar narrativas que circundam e constituem a educação. In: Silveira, R. M. H. (org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre os Estudos Culturais em Educação**. Canoas: Editora da ULBRA, 2005.
- Sutton-Spence, R. **Literatura em libras**. Tradução de Gustavo Gusmão. 1. ed. Petrópolis: Arara Azul, 2021.

A LITERATURA SURDA E SEUS RECURSOS PARA ALÉM DA NARRATIVA:

O olhar que se reconhece e promove a aprendizagens e experiências dialógicas

Viviane da Silva Pinheiro¹

Osilene Maria de Sá e Silva Cruz²

Helena Carla Castro³

INTRODUÇÃO

O letramento literário surge como um processo em desenvolvimento contínuo na construção e propagação de saberes, conhecimentos e culturas. Uma literatura, enquanto manifestação artística e cultural, transcende uma simples transmissão de histórias, assumindo um papel humanizador e transformador diante da interação entre letras, palavras, signos, sinais e com outros (Candido, 1995).

No entanto, uma representação nas obras literárias é ainda um desafio, especialmente quando se trata de grupos historicamente marginalizados, como mulheres, negros e pessoas surdas. Nesse cenário, a literatura infantil, por exemplo, frequentemente reproduz estereótipos majoritariamente comerciais da sociedade. Diante disso, é urgente discutir a importância de repensarmos obras que promovam a interculturalidade, destacando protagonistas femininas, negras e surdas como forma de combate a preconceitos e identificação cultural (De Araujo Pestana, 2021).

1 Doutoranda em Ensino no Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTin/UFF). E-mail: vivianesp@id.uff.br

2 Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, INES/UFF. Encontra-se em estágio Pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Letras, supervisionado pelo Dr. Orlando Vian Júnior. E-mail: osilene@ines.gov.br

3 Doutora em Química Biológica, PGCTin-UFF. E-mail: hcastro@id.uff.br

Este capítulo busca abordar a reflexão sobre o papel da literatura na formação de leitores críticos tendo como base, a literatura surda e sua contribuição para a representação identitária, linguística e cultural. Além disso, discute-se a necessidade de obras que abordem interseccionalidades, como gênero e raça, ao abordar o repertório de empoderamento de crianças com as características relacionadas a personagem. Por fim, analisam-se obras literárias que desafiam narrativas hegemônicas, evidenciando a literatura para além do protagonismo, na perspectiva atitudinal e cultural.

1. LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO: EM BUSCA DO LETRAMENTO LITERÁRIO

De acordo com De Souza Neves e De Souza (2020), a leitura é essencial para cada indivíduo inserido em seu meio social, visto que sua percepção a respeito do mundo está diretamente atrelada ao modo como ele lê e interpreta o que está ao seu redor, seja no campo profissional, no ambiente familiar, em suas relações interpessoais ou, até mesmo, nas diferentes situações que permeiam o seu cotidiano.

Nesse diapasão, salienta-se que a atividade de leitura não se limita à decodificação dos variados signos, mas, principalmente, a despertar o senso crítico e a capacidade de desenvolver no indivíduo a aptidão e a autonomia para pesquisar, argumentar e consolidar ideias e concepções. Contudo, é necessário que o leitor em formação esteja consciente quanto ao que consome e difunde, bem como à variedade de conteúdos presentes nos diversos contextos (De Souza Neves; De Souza, 2020).

Com relação ao cunho pedagógico da leitura para o público infantil, a literatura pode estar intimamente ligada à pedagogia, no entanto, seria raso afirmar que se considera literatura infantil um livro feito para crianças, pois a limitaria a um período cronológico. Arroyo (2011) cita Carmen Bravo-Villasante (1959), que problematiza essa definição, lançando duas teses:

- (a) não deve haver literatura especialmente escrita para crianças, mas a utilização, condensada ou adaptada, das obras-primas da literatura universal; e (b) a diferença de mentalidade na criança implicaria na feitura de obras especiais para elas (Arroyo, 2011, p. 27).

A partir dessa citação, percebe-se que a categorização acerca da literatura infantil não se relaciona à imaturidade ou projeção de público-alvo, e sim à intencionalidade, expressão de cultura e ampliação da comunicação.

Arroyo (2011, p. 36) também se debruçou nos estudos de Alceu Amoroso (1956) e buscou conciliar essa problemática, considerando que o livro deve ser para a criança “um meio de estimular o instinto vital, povoar-lhe a imaginação, de provocar-lhe a personalidade”, portanto, a funcionalidade da leitura consistiria não em um dever, mas um ato de prazer.

Debus (2017, p. 22) defende que o leitor, ao ter contato com a ficção, ultrapassa o tempo e o espaço. Além de experienciar um “viver distante do seu e ao mesmo tempo tão próximo”, evidencia a leitura de si, do outro e sobre o outro.

Tem importância fundamental na formação leitora do indivíduo, o contato com textos literários, que apresentam personagens em diferentes contextos, ou a existência de escritores oriundos de diferentes contextos permite uma visão ampliada do mundo [...] (Debus, 2017, p.22).

Desse modo, o contato da criança com a literatura desde o início de sua infância, seja por meio de narrativas contadas por familiares, livros físicos ou meios digitais, oportuniza maior interação, afetuosidade, comunicação e hábitos culturais de seu seio familiar.

Diante da importância e da complexidade do tema, conceituar literatura tem sido um trabalho polissêmico, pois, ao longo da história, ela vem se transformando, tornando impreciso qualquer juízo de valor definitivo. Eco (2003, p. 11) considera que a literatura “[...] cria identidade e comunidade” e contribui para a formação da língua. Além disso, o autor afirma que “as obras literárias nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades da linguagem e da vida” (Eco, 2003, p. 12).

Por meio da literatura, o indivíduo se transforma interiormente, se torna capaz de ampliar sua perspectiva e concepção sobre diferentes assuntos, de se sensibilizar e aumentar a sua criticidade diante das diversidades do mundo (De Souza Neves; De Souza, 2020). Especificamente, a literatura é historicamente relevante pela formulação e transmissão de diferentes visões de mundo, de gostos, ações, comportamentos a serem reproduzidos pelo leitor (Gouvêa, 2005).

A literatura consiste em um recurso fundamental e significativo diante da formação do indivíduo, visto que propõe ao leitor diferentes indagações, estimulando a sua curiosidade e permitindo a produção de novos conheci-

mentos, sendo de suma importância para o desenvolvimento de um leitor crítico, fluente e pensante (Dos Santos; Adorno; Souza, 2021). Nesse contexto, a obra literária oferece ao leitor várias possibilidades de constituição de identidades, pois, além da fruição, é capaz de mostrar novos horizontes por meio das histórias vivenciadas pelas personagens que representam fatos semelhantes aos vivenciados na realidade.

Sobre esse poder de identificação do leitor de literatura com a vida real, Todorov (2009, p. 22) considera que: “a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características; não é por acaso que, ao longo da história, suas fronteiras foram inconstantes”.

Diante do exposto sobre leitura e literatura, a presente pesquisa aborda a obra literária como viés para condução de práticas interculturais e justifica a escolha como humanizadora, apoiando-se nos estudos de Candido, já que: “[...] satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo” (1995, p. 240).

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo, dos seres, o cultivo do humor [...] (Candido, 1995, p.249).

Neste capítulo, trazemos um recorte acerca da literatura como manifestação artística, incluindo o livro, expressões como *slam*, poesia, narrativas e suas especificidades, além de suas categorias nas obras que tenham como evidência a cultura surda, afro-brasileira ou negra e feminina afirmativa.

Pesquisas realizadas por Gouvêa (2005) revelam que o negro quase não era retratado nas obras nos textos publicados entre os anos de 1900 e 1920, sendo um personagem quase ausente ou referido, de forma ocasional, no âmbito doméstico, caracterizado principalmente pela sua referência racial. Assim, sua ausência das cenas sociais remete a sua marginalização após a abolição, sendo o negro ainda percebido como herdeiro de uma ordem social considerada arcaica e ultrapassada, associada ao tradicionalismo e à ignorância.

Araújo Pestana (2021), em estudos sobre a mesma temática de Gouveia (2005), verificou que os personagens negros passaram da invisibilidade total para a figuração, de modo que seus assuntos, histórias e sentimentos não eram revelados, sem projeção para sua identidade.

A respeito da importância das personagens das obras literárias na construção cultural e identitária dos alunos, Kathryn Woodward afirma essa premissa através da constituição por meio das representações simbólicas culturais:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos [...] A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? [...] (Woodward, 2012, p.17-18).

Nesse sentido, torna-se evidente a relevância do posicionamento do sujeito na construção identitária por meio do contato com as práticas simbólicas e culturais presentes em uma narrativa. Preocupadas com essa questão, Pinheiro e Cruz (2018) elaboraram uma narrativa sobre Lupi, personagem negra, surda e com síndrome de Waardenburg. A obra contou com a colaboração de dois pesquisadores responsáveis pela tradução e interpretação em Libras: uma intérprete surda e um ouvinte (Figura 1).

Figura 1: Vídeo do Youtube da história Lupi: meu presente de Natal.



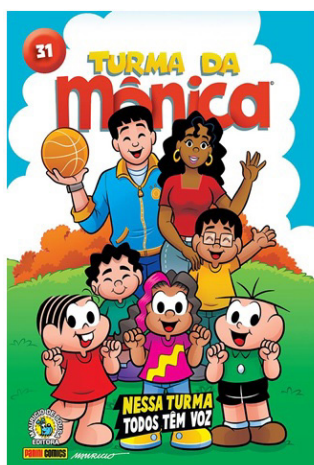
Lupi: Meu presente de Natal (Libras)

A repercussão desse vídeo foi muito positiva, tendo como *feedback* elogios sobre a estrutura narrativa e a representatividade da personagem, trazendo identidade importante de ser abordada. Além disso, houve muitos registros favoráveis de professores que utilizaram a narrativa como recurso de atividade com os discentes, mostrando resultados positivos.

Recentemente, o ilustrador Maurício de Souza, idealizador de personagens internacionalmente famosos da Turma da Mônica, lançou uma personagem, chamada *Sueli Woo*⁴, que representa a interculturalidade, pois é a primeira personagem surda afro-asiática criada por ele. Como consta no site Monica Fandom⁵, essa personagem era um desejo de criação de Maurício há algum tempo e ganhou mais motivação com o evento Surdolimpíadas, realizado no Brasil, em 2022.

Para a elaboração e construção da Sueli, a Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (Derdic), vinculada à Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, participou ativamente nessa consultoria, incluindo participantes surdos no processo. Vejamos a seguir a sinopse da história em que Sueli é a protagonista (Figura 2).

Figura 2: Apresentação da Família de Sueli Woo.



Sinopse da história: Durante a aula de Educação Física, em que o novo professor, Jairo Woo, é apresentado aos alunos na escola do bairro do Limoeiro. E os filhos dele, Sueli e Felipe, também estudarão lá.

Sueli nasceu surda, e ela e o irmão se comunicam em Libras, o que gera curiosidade entre os novos amiguinhos da turma. E, para selar esse encontro, Sueli convida Mônica e Cebolinha para almoçar em sua casa e conhecer a sua família, incluindo seu irmão mais novo, Iago. O que ninguém previa é que o almoço iria virar uma grande aventura. União, amizade, trabalho em equipe e respeito fazem parte dessa história.

4 Disponível em: <https://monica.fandom.com/pt-br/wiki/Sueli>. Acesso em: 10 mar. 2025.

Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/diversao-e-arte/2022/05/5004853-sueli-de-9-anos-e-a-primeira-personagem-surda-da-turma-da-monica.html#google_vignette

5 Disponível em: <https://monica.fandom.com/pt-br/wiki/Sueli>. Acesso em: 10 mar. 2025.

Quando a menina se depara com personagens protagonistas femininas, entende inconscientemente que ela pode também conduzir suas próprias narrativas e que essas histórias não são somente para as meninas: ao se deparar com protagonistas femininas, os meninos passam a construir um imaginário mais completo e respeitoso com relação às meninas e mulheres. Assim, podemos concluir que a literatura deve possibilitar tanto o desenvolvimento linguístico como também ampliar a imaginação e a criatividade, a compreensão das emoções e sentimentos, desenvolvendo, assim, os aspectos e habilidades emocionais, sociais e cognitivas, criando condições favoráveis para a aprendizagem de forma eficaz e enaltecendo a cidadania (Dos Santos; Adorno; Souza, 2021).

Então, corrobora-se a tese de que a literatura possibilita desenvolvimento linguístico e ampliação da imaginação e da criatividade, a compreensão das emoções e sentimentos, desenvolvendo os aspectos e habilidades emocionais, sociais e cognitivas, criando condições favoráveis para a aprendizagem de forma eficaz e enaltecendo a cidadania (Dos Santos; Adorno; Souza, 2021).

Esse papel transformador da literatura pode ser realizado, pela inclusão de personagens negros, de pessoas com deficiência, de mulheres em ações afirmativas na condição de protagonistas, visto que anteriormente esse papel era destinado, quase que exclusivamente, aos brancos, homens e pessoas neurotípicas.

Assim, por meio do seu caráter simbólico, a literatura é capaz de contribuir para reflexões e esclarecimentos que rompam com a desigualdade étnico-racial, promovendo a construção de uma visão que contemple a valorização da diversidade (De Araújo Pestana, 2021).

Podemos refletir a partir da seguinte questão: Ao fechar os olhos e ouvir “Cite imediatamente uma princesa”, qual figura simbólica vem à mente? Com uma simples pergunta que atende diferentes públicos e idade, podemos deduzir que a maioria irá responder diferentes princesas, contudo, em minoria, princesas negras.

Isso é reflexo de ausência de representatividade a esse atrito de poder, por isso, é necessário utilizar exemplos denotativos de personagens que representam minorias e devem ser destacados social e culturalmente, como mulheres negras, mulheres surdas, pessoas com deficiência, entre outros, pois representam contextos sociais diferentes, de modo que o leitor tenha contato com a realidade que o cerca e seja capaz de elaborar e reelaborar questões, que se referem a si próprio e ao outro (De Araújo Pestana, 2021).

No que se refere à literatura surda, há diferentes discussões sobre a temática, afinal, o surgimento da literatura está estritamente relacionado ao surgimento e difusão de sua língua. A próxima seção evidencia essa questão.

2. LITERATURA SURDA PARA ALÉM DAS OBRAS

A literatura não tem demarcações, sendo a produção oral bem reconhecida e legitimada a partir do registro em forma oral-auditiva. A literatura surda, por sua vez, tem alguns marcos que ultrapassam o âmbito comunicacional, uma vez que contribui para a transformação e inclusão social, apontando, diante das suas diversas funções, para o poder humanizador do texto literário sobre o indivíduo e ressaltando para o seu papel socializador à construção e ao reconhecimento das diferentes identidades na sociedade.

Lopes (2006) apresenta alguns marcadores surdos que contribuem para literatura identitária e autônoma:

- Língua de Sinais;
- Existência de uma cultura surda;
- Exaltação da comunidade;
- Olhar Surdo⁶.

Ao comparar com as obras para ouvintes, a literatura tem a oralidade como essência de expressão, diferentemente do que ocorre na cultura surda. Com as crianças surdas, é importante saber como estimulá-las com obras de sua cultura, em sua língua de conforto, utilizando produções em línguas de sinais, em que pessoas e personagens surdos possam ser referências.

É importante ressaltar que os anos de opressão ao uso da língua de sinais se refletem na produção literária da comunidade surda, bem como na percepção de sua identidade. Sobre isso, Ladd (2013) enfatiza quão relevante, respeitosa e legítima é a produção literária identitária dos surdos de forma global:

Ou se respeitam as comunidades Surdas o suficiente para aceitar que elas têm o seu próprio ponto de vista consistente e coletivo enquanto utilizadores de uma língua à qual devia ser concedida aceitação tal como seria para qualquer outra língua. Ou [...] há algo que retrai para se ser capaz de aceder a isto. E da parte das pessoas Surdas, elas interpretam isto

6 Lopes (2006) diz que o “olhar surdo” tem o sentido de contemplar-se como alguém no mundo. Narrar-se a partir de uma perspectiva que não focalize o contraste surdo x ouvinte, mas sim as diferenças e particularidades entre seus pares.

como uma inabilidade de se transcender o condicionamento social e concebê-los como humanos plenos [...] (Ladd, 2013, p.8).

Mourão (2016), professor, poeta e doutor surdo, diferencia *literatura surda* de *literatura em língua de sinais*, ao apresentar a literatura surda como experiência do sujeito surdo, bem mais do que uma produção em língua de sinais (Figura 3). Vejamos os exemplos dessa diferenciação:

Figura 3: Literatura em Língua de Sinais⁷



Figura 4: Literatura Surda⁸



⁷ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=CcuyW87rL7E> Acesso em: 28 mar. 2025.

⁸ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=oWB8aZjcSTU>. Acesso em: 28 mar. 2025.

O protagonismo surdo na produção literária (Figura 4) vai além da experiência individual, expressiva e criativa desse sujeito e isso é uma marca de representatividade não só para seus pares, mas para todos os que estão inseridos na comunidade surda e àqueles que têm algum contato com pessoas surdas.

A Literatura Surda trata da história de vida dos surdos, sendo baseada em documentos ou testemunhos, para transmitir a sua forma de identificação, sua luta, a colonização pela “língua falada” tanto na sociedade quanto na escola, do passado até aos dias de hoje. São inúmeras temáticas de sua experiência e sua vivência. Histórias de vida dos surdos são transmitidas e servem de modelo / identificação [...] (Mourão, 2016, p.195).

Karnopp (2006), referência nesse tema e responsável por disseminar o termo “Literatura Surda”, defende a tese de que a literatura surda é um artefato cultural, não se opondo à cultura ouvinte. Mourão (2016, p. 228) agrega a estudiosa, considerando a expressão como “um processo das mãos literárias e visualiterárias, um processo de experiência que produz os significados em arte de sinalizar”.

Ao enfatizar a amplitude das produções literárias, Karnopp e Hessel (2009) apontam o senso de reconhecimento identitário e cultural:

As histórias e as representações da cultura surda, caracterizada pela experiência visual, são corporificadas em livros para crianças de um modo singular, em que o enredo, a trama, a linguagem utilizada, os desenhos e a escrita dos sinais (SW) evidenciam o caminho da auto-representação dos surdos na luta pelo estabelecimento do que reconhecem como suas identidades, legitimando sua língua, suas formas de narrar as histórias, suas formas de existência, suas formas de ler, traduzir, conceber e julgar os produtos culturais que consomem e que produzem [...] (Karnopp; Hessel, 2009, p.12).

Nesse contexto, as pesquisadoras analisaram algumas produções de literatura surda e concluíram:

A literatura surda está presente em alguns livros de literatura infantil e é socialmente relevante o registro de histórias, pois

pode proporcionar, principalmente às escolas, um material baseado na cultura das pessoas surdas. O trabalho de registro de histórias contadas por surdos é necessário e relevante. Registrar a ficção e o imaginário dessa comunidade, envolvendo surdos e tradutores no registro das histórias em sinais tem evidenciado uma maior aproximação com a criação e constituição de uma diferença política [...] (Karnopp; Hessel, 2009, p.12).

Para melhor compreensão do nosso recorte, seguiremos a categorização proposta por Mourão (2011), conforme Tabela 1:

Tabela 1 – Categorização da Literatura Surda.

Literatura Surda por Tradução	Literatura Surda por Adaptação	Literatura Surda por Criação
Vídeos de Fábulas, histórias e contos conhecidos traduzidos em Libras	Histórias adaptadas para a cultura surda	Histórias criadas por surdos e imersos na cultura surda

Fonte: Mourão (2011).

Ao pesquisarmos por livros que tenham como protagonistas personagens femininos surdos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica (Gil, 2002), no período de 2023 a 2024, em duas plataformas de busca: *Google* e *Amazon*. Os resultados mostraram duas obras: *A menina que ouvia tudo pela metade* (Gentile, 2020) e *O silêncio de Júlia* (Coran; Florian, 2011). Essas obras não são consideradas literatura surda, segundo Karnopp e Mourão (2011), pois têm uma personagem com perda auditiva não caracteriza a obra como Literatura Surda, apesar das diferentes identidades surdas que abarcam a comunidade.

Com relação à categorização de literatura surda por adaptação com evidência no protagonismo feminino, as obras *Cinderela Surda* (Hessel; Rosa; Karnopp, 2007) e *Rapunzel Surda* (Silvera; Rosa; Karnopp, 2011) contemplam narrativas marcantes da cultura surda, além de apresentarem a escrita em língua de sinais, definida por Cristiano (2018) como:

O sistema mais conhecido é o SignWriting (SW), criado em 1974 por Valerie Sutton. Barreto e Barreto (2015) informam que em 2006 esse sistema foi reconhecido pelo comitê do Internacional Organization for Standardizations (ISO)

como escrita das línguas de sinais e foi incluído no Registro de Escritas do Mundo [...](Cristiano, 2018).⁹

Nesse sentido, apresentar obras literárias em duas modalidades: português escrito e SW oportuniza o acesso de surdos e ouvintes a diferentes letramentos e perspectivas de leitura.

Na pesquisa em fontes de literatura surda, constatamos que, além da carência de obras nas quais personagens femininas sejam protagonistas, as poucas existentes são narrativas em que a personagem tem perda auditiva, não evidencia características marcantes da comunidade surda e não é usuária da Libras.

A pesquisa por referências de literatura surda por criação revelou algumas produções trazendo o protagonismo feminino surdo, em poemas, poesias, *slam*¹⁰, com destaque aqui para uma das obras, o vídeo da Gabriela Grigolom, que expressa seu olhar feminista¹¹ por meio de *Slam* (Figura 5), sobre a atual conjuntura de si e de muitas mulheres negras surdas em uma sociedade ouvinte.

Figura 5: *Slam* Resistência Feminista.



Na concepção dos processos pelos quais os aprendentes devem se reconhecer nos aspectos visuais contidos nos recursos literários, Campello (2008) em sua pesquisa voltada para Pedagogia Visual, com evidência aos surdos,

9 CRISTIANO, Almir. Disponível em: <https://www.libras.com.br/signwriting>. Acesso em: 19 jan. 2025.

10 A palavra é uma onomatopeia utilizada no inglês para representar algo como um bater de palmas, e é o nome dado as batalhas de poesia que se espalham Brasil (e mundo) adentro (Luz, 2019). Disponível em: <https://profseducacao.com.br/artigos/o-que-e-slam-poesia-educacao-e-protesto/>

11 Vídeo disponível em: [Gabriela Grigolom - Slam Resistência Feminista](#) Acesso em: 20 mar. 2025.

elucida sobre esse ato de se reconhecer visualmente e da relevância de seu lugar e de suas características, corroborando também para ouvintes.

Os gêneros discursivos e outros tipos de linguagem são construídos estruturadamente de acordo com a cognição mental dos sujeitos onde se vivem e donde se vêm. A percepção visual e sua cognição visual são construídas de acordo com o que se vê (a iconicidade e seu padrão) e através da metalinguística e suas atividades que vão se modelando desde criança ou da aquisição de sinais dos sujeitos Surdos adultos [...] (Campello, 2008, p.194).

Essa citação é de suma importância e nos remete a Dos Santos, Adorno e Souza (2021) de modo que, no contexto atual, a literatura seja voltada para as relações interseccionais, étnico-raciais e inclusivas, devendo promover a valorização do ser, um corpo negro, uma mulher, uma pessoa surda, retratando situações cotidianas, reconhecendo e respeitando os seus costumes, bem como suas tradições e culturas, possibilitando a preservação de tradições além da construção e reconhecimento de sua identidade.

A literatura desempenha papel crucial no desenvolvimento do aluno leitor, além de ser fonte de entretenimento e ludicidade, capaz de despertar diferentes vivências nas crianças. De acordo com Abramovich (1995, p.17), é uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos. Através da literatura, a imaginação é aguçada, tabus são quebrados, vocabulário é ampliado, sentimentos são compartilhados e momentos são registrados, vivenciados e (re)lembrados.

Nessa perspectiva, Malamut (1990) elucida a importância desse momento:

[...] lidas ou contadas as histórias constituem-se em generoso processo educativo, pois ensinam recreando, dando à criança os estímulos e motivações apropriadas para satisfazer suas tendências, seus interesses, suas necessidades, seus desejos, sua sensibilidade [...] (Malamut, 1990, p.6).

Vale ressaltar a importância de produções literárias que trabalhem a interculturalidade dentro das escolas, evidenciando a diversidade cultural negra, feminina e surda, haja vista sua escassez. Nesse sentido, os alunos surdos e ouvintes necessitam de obras literárias acessíveis com as quais possam se identificar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminhar desta pesquisa se deu por diferentes autores, experiências visuais, linguísticas, culturais, sociais e tecnológicas. Nesse sentido, defendemos a leitura para além do olhar sob as palavras, sobretudo como um ato de compreensão da literatura que lhe é apresentada. Cabe referenciar, também, a defesa de práticas interculturais ao elucidar o protagonismo feminino, surdo e negro nesta pesquisa como recorte condutor de empoderamento e, por que não, de divulgação de obras, pesquisas e potencialidades culturais e linguísticas.

Cientes de tudo o que já consideramos aqui, retornamos ao espaço no qual iniciamos: a escola, sendo ela um território ambivalente em diferentes aspectos, e as literaturas, que se incumbiram da missão de despertar essas contradições em cada um de nós, seja como leitor, pesquisador, apreciador, professor, aluno e autor de suas próprias identificações identitárias.

Por fim, cumpre dizer que a literatura consiste em uma importante aliada no combate ao racismo e preconceitos, sobretudo quando apresentada com responsabilidade nas bases, de modo a trazer benefícios no que se refere ao reconhecimento e respeito quanto à diversidade, devendo os conhecimentos teóricos ser transmitidos com muito empenho, cautela e sensibilidade, tanto pelos pais como pelos educadores, ilustradores e escritores, para que o conteúdo do texto literário chegue de forma adequada ao seu público leitor.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, L. G. **Diálogos na Educação de Jovens e adultos**/– 4 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Estudos em EJA).

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

DEBUS, E. S. D. **Literatura, literatura infantil e juvenil e a temática africana e afro-brasileira**. In: DEBUS, Eliane (Orgs.). 2017.

DE SOUZA NEVES, J. C.; DE SOUZA, L. B. R.; REQUENA, P. C. O feminismo na literatura: a importância da visibilidade da mulher no ensino de literatura na educação básica através do texto companheiras de Almeida de Moraes. **Revista Água Viva**, v. 5, n. 1, 2020.

DOS SANTOS, D. C., ADORNO, S. M. R.; Souza, I. M. A contribuição da literatura infantil no processo de construção da identidade étnico-racial na educação infantil. **ODEERE**, 6(2), 280-296, 2021. <https://doi.org/10.22481/odeere.v6i2.9777>.

DUARTE, C. L. Feminismo e literatura no Brasil. **Estudos avançados**, v. 17, p. 151-172, 2003.

ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. In: **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

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

GOMES, A. C.; BARRETO, C. (Org.). **Literatura infantil e juvenil**: aprendizagem e criação. 1 ed. Divino de São Lourenço, ES: Semente Editorial, 2021.

GOUVÊA, M. C. S. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 79-91, 2005.

HOLCOMB, T. Compartilhamento de informações: um valor cultural universal dos surdos. In: KARNOPP, L. KLEIN, M. LUNARDI-LAZZARIN, M. (Orgs.). **Cultura Surda na Contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. 1. ed. Canoas: Editora da ULBRA, 2011.

KARNOPP; HESSEL. **Metodologia da Literatura Surda**. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância. 2009. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/299633/>. Acesso em: 19 abr. 2023.

LADD, P. **Em Busca da Surdidade I**. Colonização dos Surdos. Trad. Mariani Martini. Lisboa: Surd“Universo, 2013.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. **Marcadores culturais surdos**: quando eles se constituem no espaço escolar. Perspectiva: Florianópolis/SC, volume 21, edição especial, p. 81-100, 2006.

MALAMUT, É. Contando ou lendo histórias na pré-escola. **Revista do professor**. Rio Grande do Sul, CPOEC, ano VI, n.º 21, jan. á mar. 90 pg. 05. 06.

MOURÃO, C. H. N. **Literatura Surda**: experiência das mãos literárias. 2016. 285 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

MOURÃO, C. H. N. **Literatura Surda**: produções culturais dos surdos em Língua de Sinais. Porto Alegre: Cassol, 2011.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

TODOROV, T. **A Literatura em Perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

UNESCO. **Declaração universal da UNESCO sobre a diversidade cultural**. 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.



ESTUDOS DA EDUCAÇÃO E ENSINO



LIBRAS E METACOGNIÇÃO

Uma proposta de produção de material didático digital

Keylliane Martins¹

Kári Forneck²

INTRODUÇÃO

O ensino de Libras, por se tratar de uma língua de modalidade visuo-espacial, exige dos aprendizes o desenvolvimento de habilidades visuais e motoras para a compreensão e produção de sinais. Diante dessa especificidade, a produção do material didático digital foi concebida para incorporar esses aspectos essenciais, priorizando tanto o apelo visual quanto a representação autêntica do uso linguístico da comunidade surda.

A presente investigação teve como objeto de estudo a criação de Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs) fundamentados nos níveis fonológico e lexical da Libras, adotando uma abordagem metacognitiva (Leffa, 1996). No decorrer da pesquisa, analisaram-se as interações dos alunos ouvintes com essas ferramentas, avaliando-se a eficácia dos ODAs no processo de ensino e aprendizagem de Libras como língua adicional, com especial atenção ao feedback instrutivo integrado na estruturação das atividades.

Para dar conta do propósito de pesquisa, foram produzidos dois ODA, contendo temas relacionados à Libras. No primeiro, Interação em Libras I, focou-se em trabalhar o alfabeto manual, os números e as formas de cumprimentar.

1 Keylliane Martins é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, doutoranda em Linguística da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.
E-mail: keylliane.martins@ifma.edu.br

2 Kári Forneck é doutora em Linguística e professora da Universidade do Vale do Taquari- UNIVATES.
E-mail: kari@univates.br

mento; no Interação em Libras II, o foco foram as cores, os materiais escolares e alguns verbos, usando situações reais de comunicação. O material foi produzido seguindo o embasamento teórico que aborda a metacognição e sua relação com a aprendizagem da Libras como língua adicional, destacando a importância da consciência dos processos cognitivos na leitura e compreensão textual.

No contexto da Libras, a leitura ocorre de forma visuoespacial, o que exige estratégias específicas, como o uso de recursos tecnológicos para aprimorar a compreensão dos sinais. A tecnologia tem sido fundamental para registrar e disseminar a Libras, possibilitando maior acessibilidade e interação no ensino. Autores como Krusser (2019) e Sofiato (2019) apontam que vídeos, glossários virtuais e dicionários digitais favorecem a aprendizagem por garantirem melhor legibilidade e leituraabilidade. Além disso, os ODA surgem como ferramentas pedagógicas eficientes, pois permitem reutilização, portabilidade e modularidade, facilitando o ensino e a adaptação a diferentes contextos educacionais (Sabbatini, 2012). Por fim, Moran (2018) destaca que a tecnologia na educação deve ir além do aspecto motivacional, promovendo autonomia e reflexão.

O ensino de Libras com suporte digital pode proporcionar experiências metacognitivas que estimulem o aprendiz a interagir conscientemente com o conteúdo, garantindo um processo de ensino mais eficiente e acessível. Nossa expectativa era criar uma ferramenta de apoio aos processos de ensino de Libras, que pudesse servir de base para futuras pesquisas nessa área, bem como avaliar a interação dos discentes e gerar dados. Este capítulo trata de uma das etapas do trabalho desenvolvido³ e está organizado de modo a apresentar o percurso trilhado na elaboração dos roteiros e na produção do material didático digital para o ensino de Libras.

3 Este capítulo é fruto de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino, na Universidade do Vale do Taquari (Univates), desenvolvido pela primeira autora do texto, tendo a segunda autora como orientadora. É importante ressaltar que a pesquisa teve o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA). Neste estudo, foi conduzida a criação e a validação de um ODA para o ensino de Libras. Para desenvolver a pesquisa, foram seguidas as etapas: 1. elaboração dos roteiros para filmagem; 2. criação dos ODA; 3. validação do material por um avaliador da área de pesquisa; 4. compartilhamento dos ODA e realização da pesquisa de satisfação com aprendizes de Libras; e, por fim, 5. análise dos dados produzidos.

1. PRODUÇÃO DOS OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM (ODA)

Considerando todo esse contexto que relaciona ensino de Libras às tecnologias digitais, no processo de construção dos ODA e da pesquisa, seguimos algumas etapas: na primeira fase, os roteiros das filmagens foram criados pensando em situações reais de comunicação, colocando elementos e falas dos personagens de forma que pudessem atender aos questionamentos colocados nos roteiros dos objetos.

As cenas ocorrem nas dependências de uma escola, envolvendo alunos e uma professora em contexto de ensino. Em uma das cenas que compõem o primeiro ODA, o contexto de comunicação apresenta uma situação na qual os alunos, em um dia de aula, interagem no pátio da instituição, quando uma aluna chega à escola e se apresenta a um grupo de alunos, que se cumprimentam e iniciam uma conversa. No segundo ODA, a situação de comunicação acontece dentro do espaço da sala de aula. Professora e alunos interagem a partir de um contexto de regência de conteúdo.

Na fase de criação dos roteiros dos objetos, as questões foram pensadas de forma que o participante pudesse ter controle de seu próprio processo de aprendizagem. No Objeto 1, foram criadas 6 (seis) questões, todas relacionadas ao conteúdo do vídeo apresentado. A filmagem aborda os temas: formas de cumprimento, números e alfabeto manual. Nessas questões, o usuário, ao interagir com o ODA, tem a possibilidade de assistir ao vídeo várias vezes, ou seja, poderá rever sempre que achar pertinente e assim responder às perguntas, chegando a uma resposta correta. O Quadro 1 contém os roteiros das atividades de um dos ODA. Intencionalmente, o *feedback* foi previamente pensado, na coluna da direita, para garantir uma abordagem metacognitiva da aprendizagem da Libras, o que será mais bem explicado adiante.

Quadro 1. Roteiro para produção do *Interação em Libras I*.

Tela	Descrição (O que vai na tela)	Feedback
1	Capa do Objeto	
2	Mensagem de boas-vindas. “Olá, vamos conhecer um pouco mais da língua de sinais – Libras”.	
3	Vídeo de uma situação de comunicação real. Resumo da Situação: ESCOLA	
4	<p>1. No vídeo, quais formas de cumprimento são usadas pelos interlocutores?</p> <p>a) - Oi, tudo bem? Prazer em conhecê-los. Meu nome e meu sinal.*</p> <p>b) - Boa noite, tudo bem com vocês? - Sim, estamos todos bem.</p> <p>c) - Oi, tudo bem? Bom dia, como estão? - Sim, bem.</p>	<p>Se a resposta estiver correta:</p> <p>Muito bem! Essas são algumas possíveis formas que temos de cumprimentar nossos amigos. Conhecer os sinais é importante para sua interação com o surdo.</p> <p>Se houver erro nas alternativas:</p> <p>Lembre-se que, no diálogo, as formas de cumprimento estão sendo usadas. Quais elementos você usa para cumprimentar uma pessoa em Libras?</p>
5	<p>2. Os alunos se cumprimentam e falam seus nomes. Você consegue identificá-los?</p> <p>a) Júlia, Karen e Arthur. b) Gabriela, Mariana e Pedro. c) Giselle, Maryanne e Leandro. d) Joana, Vitória e Leonardo.</p>	<p>Se a resposta estiver correta:</p> <p>Muito bom!</p> <p>Observe que é importante reconhecer a datilologia da palavra sinalizada, pois contribui para o seu processo de aprendizagem e também para sua identificação pessoal.</p> <p>Se houver erro nas alternativas:</p> <p>Observe que a Libras faz uso de palavras da língua portuguesa, o que chamamos de empréstimos linguísticos. Por isso, algumas delas são articuladas usando a datilologia com as letras do alfabeto manual. Tente novamente!</p>

6	<p>3. No contexto de sinalização, a aluna expõe sua preocupação quanto ao conteúdo das aulas. O que eles decidem fazer?</p> <p>Estudar juntos na biblioteca.</p> <p>Criar um grupo de estudos pelo WhatsApp.</p> <p>Pedir ajuda aos professores.</p>	<p>Se a resposta estiver correta:</p> <p>Ótimo! Você compreendeu muito bem o contexto de sinalização, mostra que você aprendeu sinais novos sobre o conteúdo abordado.</p> <p>Se houver erro nas alternativas:</p> <p>Observe com mais atenção os sinais. Lembre-se que a Língua de Sinais é visuoespacial e, nos contextos de sinalização, há ferramentas que auxiliam e facilitam a comunicação. Tente novamente!</p>
7	<p>4. Durante a conversa, os alunos trocam seus números telefônicos para a criação de um grupo no WhatsApp. Você consegue identificá-los?</p> <p>9565-500/ 678821-5072.</p> <p>55512-7006/ 438877-5493.</p> <p>95759-1110/ 99120-6633.</p>	<p>Se a resposta estiver correta:</p> <p>Excelente!</p> <p>É notório que você prestou muita atenção aos numerais sinalizados.</p> <p>Se houver erro nas alternativas:</p> <p>Calma! Tenha um pouco mais de atenção. Lembre-se que o movimento incorporado ao sinal mostra repetição do número e torna sua compreensão bem clara. Você quase conseguiu!</p>
8	<p>5. O que Leandro sinaliza para Maryanne no momento em que ela chega?</p> <p>Oi, meu nome é Leandro, esse é meu sinal.</p> <p>Estou ajudando-a a aprender Libras.</p> <p>Oi, meu nome é Leandro, esse é meu sinal.</p> <p>Sou aluno novo aqui na escola.</p> <p>Oi, meu nome é Leandro, esse é meu sinal.</p> <p>Vamos estudar na mesma classe.</p>	<p>Se a resposta estiver correta:</p> <p>Muito bem! Você avançou muito no seu processo de aprendizagem. Compreendeu a ideia central da comunicação e soube interpretar os verbos sinalizados.</p> <p>Se houver erro nas alternativas:</p> <p>Observe os sinais com mais atenção. É importante ressaltar que o interlocutor faz uso de alguns verbos, um deles possui marca de concordância e assim você encontrará a resposta.</p>

9	6. Após dialogar com alguns colegas, a aluna Maryanne pergunta: qual será a aula de hoje? Português. História. Arte.	Se a resposta estiver correta: Muito bem! Compreendeu os sinais relacionados às disciplinas escolares. Se houver erro nas alternativas: Olhe com mais atenção os detalhes. Os sinais em destaque têm uma relação próxima com o contexto em que foram criados. Você quase conseguiu!
10	Curiosidades	
11	Atenção	
12	Você Sabia!	
13	Ficha técnica	

Fonte: As autoras.

Na construção das perguntas dentro do programa, há a possibilidade de colocar mensagens ao usuário, que ele recebe assim que confirma sua resposta. Na pesquisa, essas mensagens funcionam como *feedback* instrutivo, ou melhor, *feedback* metacognitivo, que traz para o plano da consciência o percurso de aprendizagem. A metacognição refere-se à capacidade de refletir sobre os próprios processos de aprendizagem, permitindo ao indivíduo planejar, monitorar e avaliar sua compreensão e desempenho. Segundo Kato (2007) e Leffa (1996), essa habilidade vai além da cognição, pois envolve a consciência ativa sobre como o conhecimento é adquirido. No contexto da aprendizagem da Libras como língua adicional, a metacognição desempenha um papel fundamental, pois auxilia na identificação de estratégias eficazes para a leitura e compreensão visuoespacial. Dessa forma, o aprendiz pode ajustar seu processo de aprendizado, utilizando recursos tecnológicos e metodologias apropriadas para aprimorar sua assimilação da língua.

Quando o participante responde à questão considerada errada, o *feedback* instrutivo mostra não só que ele não conseguiu alcançar a resposta adequada, mas também disponibiliza dicas para tentar novamente. A mensagem contém orientações que o fazem pensar sobre a resposta, com dicas para que o usuário chegue a uma conclusão coerente sobre a sua resposta. Esse *feedback* de erro

da questão suscita uma reflexão sobre a pergunta. Dessa forma, o participante poderá analisar a questão com mais detalhes e assim fazer uma nova tentativa. Já o *feedback* de questões certas serve para parabenizar o usuário pelo bom desempenho, criando uma espécie de incentivo, com o intuito de levar a pessoa a não desistir e prosseguir nos desafios seguintes. Todos estão baseados na abordagem da metacognição, que significa possibilitar a reflexão e análise sobre questões e suas respostas, fazendo com que o indivíduo tenha autonomia e controle do seu próprio processo de aprendizagem.

Os objetos *Interação em Libras I* e *Interação em Libras II* foram feitos no programa H5P, usando a versão privada. O programa possui uma versão com código aberto baseada em *JavaScript*, a qual permite a criação, compartilhamento e reutilização de conteúdos interativos, de maneira simples e flexível. Ao interagir com o programa, é possível identificar várias funcionalidades em sua interface, dentre as quais se destacam os tipos de objetos a serem criados (ex.: livro interativo, múltipla escolha, vídeo interativo, entre outros), sendo possível salvar, editar ou substituir qualquer objeto desenvolvido.

Durante o processo de produção dos objetos, fizemos a escolha pelo livro interativo. Em sua página inicial, adicionamos uma capa e uma contracapa, ambas desenvolvidas na versão pública do *Canva*. Em cada aba, adicionamos legenda e um título, como mostram as Figuras 1 e 2. Essa forma de organização pode ser comparada com capítulos de um livro, pois se assemelha à estrutura dele, só que aqui em forma de livro digital.

Figura 1. Capa do Interação em Libras I.

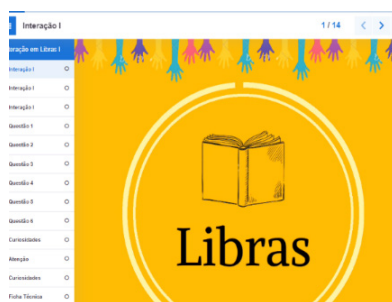


Figura 2. Capa do Interação em Libras II.



Fonte: As autoras.

As Figuras 3 e 4 apresentam um elemento introdutório, ao que chamamos de contracapa. Ele foi pensado com o intuito de sinalizar ao leitor um acolhimento ao material, propondo um convite à interação. O intuito

era colocar o material de forma mais assertiva e próxima do leitor, para que ele se sentisse convidado a interagir com os objetos de forma leve e motivadora. Entendemos que o processo de aprender não deve ser forçado, inflexível, mas aberto a novas possibilidades de conhecimento; por isso, é imprescindível que o usuário se sinta à vontade na interação e tenha boas sensações.

Fonte: As autoras.

Figura 3. Contracapa do Interação em Libras I.

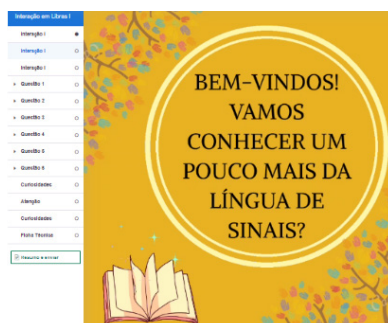
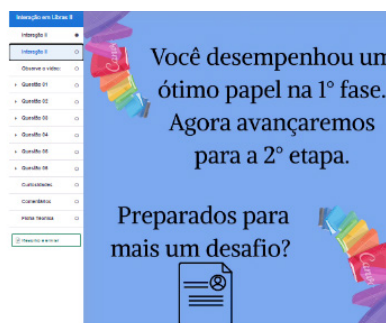


Figura 4. Contracapa do Interação em Libras II.



A Figura 5 mostra o *print* da página do H5P que contém o vídeo usado para construir as questões. Na primeira aba, o vídeo foi colocado por completo, enquanto, nas demais abas, ele foi fragmentado de acordo com as questões desenvolvidas. O vídeo mostra a aluna chegando à escola e seu encontro com outros alunos, que conversam no pátio da escola e seguem em direção à sala para a aula de Arte, que será trabalhada no *Interação em Libras II*. O final do vídeo deixa uma espécie de *link* para o outro vídeo do *Libras*, representando continuidade da situação comunicativa, mas em espaços diferentes: o primeiro em um contexto informal e o outro em um contexto que requer mais formalidade.

O objeto começa com questões mais simples e progride com questões mais complexas. Em cada pergunta, há um trecho do vídeo que foi fragmentado com o intuito de dar mais leveza ao material. No exemplo da Figura 6, a pergunta trata de questões básicas usadas por interlocutores no momento de uma apresentação pessoal. Em Libras, é comum o falante, ao se apresentar, mostrar seu sinal (sua identificação dentro da Língua de Sinais), sendo seu nome feito datilologicamente, um empréstimo linguístico que a Libras faz da Língua Portuguesa.

Figura 5. Aba que apresenta um exemplo de pergunta básica sobre a situação de comunicação do Interação em Libras I.

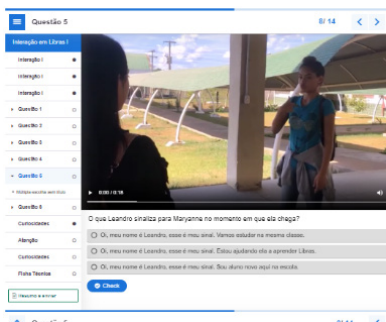
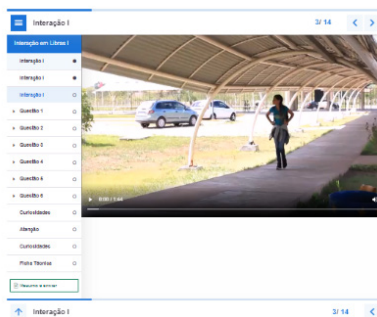


Figura 6. Aba que apresenta o vídeo completo da situação de comunicação do objeto Interação em Libras I.



Fonte: As autoras.

Nas questões mais complexas, como se vê na Figura 7, as perguntas tratavam de interpretação de frases ou diálogos maiores. Mesmo que o usuário não tivesse conhecimento profundo das questões linguísticas da língua, ele poderia compreender a partir do contexto de sinalização e das pistas dadas pelo *feedback* instrutivo.

A Figura 8 faz parte do segundo objeto. Os alunos que estavam no pátio chegam até a sala e pedem permissão para entrar no espaço. Assim, o usuário percebe que a situação atual é a continuação de um diálogo anterior, iniciado no ODA *Libras I*. A cena é representada como uma continuação, mas o contexto comunicativo, os elementos linguísticos e as situações de interação são outros. Mesmo que o interlocutor não tenha interagido com o primeiro objeto, ele não terá problemas na compreensão.

Quando relacionamos o contexto comunicativo com o foco em uma aprendizagem interativa, os espaços e intercâmbios linguísticos próximos da realidade do falante servem para estimular e promover negociações de significados no uso da linguagem, como afirma Brown (1994).

Figura 7. Aba que apresenta um exemplo de pergunta mais complexa sobre a situação de comunicação do Interação em Libras I.

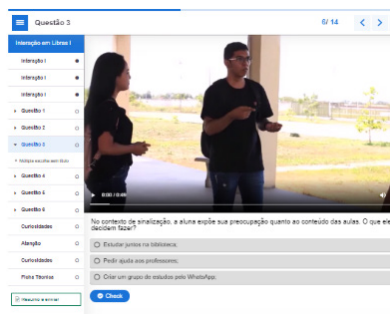
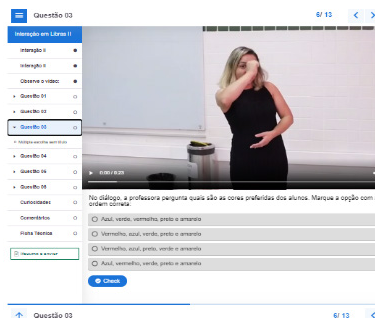


Figura 8. Aba que apresenta perguntas sobre a situação de comunicação do Interação em Libras II.



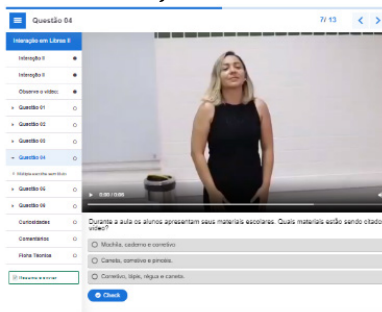
Fonte: As autoras.

No ODA *Libras II*, outros conteúdos foram explorados com um grau de dificuldade mais avançado que o primeiro, o que requer um pouco mais de atenção do leitor. Os vídeos também foram fragmentados, a fim de dar leveza ao conteúdo e evitar que o leitor desistisse da interação por não achar o material atraente. Na Figura 8, observamos que, dada a pergunta, o usuário deve responder que cores são as preferidas dos alunos. Ele deve se atentar para a sequência de sinalização delas. Por isso, requer-se atenção ao vídeo e às configurações de mãos, pois há sinais feitos no mesmo Ponto de Articulação.

Na Figura 9, a pergunta requer que o usuário tenha conhecimento básico de alguns sinais relacionados aos materiais escolares para responder à questão. O enunciado da questão exige atenção, pois a resposta deve seguir a ordem de sinalização; ou seja, será necessário que o usuário assista a todo o vídeo para responder corretamente. Como os vídeos foram cortados, o tempo deles não passa de 1 (um) minuto. Isso torna a visualização mais rápida e menos cansativa.

Na plataforma, os vídeos devem estar nos formatos WEBM e MP4 para serem reproduzidos, caso contrário, deve-se realizar a conversão por meio de alguma ferramenta on-line ou baixá-los. Depois de adicionado o vídeo à questão, o programa oferece a possibilidade de colocar a reprodução automática ou não. Optamos por não colocar no automático, deixando a escolha para o usuário.

Figura 9. Questão de número 4 que apresenta perguntas sobre a situação de comunicação do Interação em Libras II.



Fonte: As autoras.

O formato livro interativo do H5P nos permite escolher como as questões serão organizadas, se serão por alternativas (texto lacunado, verdadeiro e falso), perguntas com respostas longas e curtas, perguntas de múltipla escolha ou preencher espaços em branco. Na construção das questões, o usuário tem a possibilidade de escolher a resposta que ele considera correta para ser armazenada. *A posteriori*, ele recebe o *feedback* relacionado às opções marcadas.

A Figura 10 mostra como os ODA foram organizados e estruturados. Além das perguntas e respostas, outros elementos foram adicionados como curiosidades, orientações sobre a Libras, os estereótipos, o *feedback* final e a ficha técnica. A Figura 11, por sua vez, mostra como foram construídas as perguntas e adicionadas as respostas no programa e como é adicionado seu devido *feedback*. No programa, é necessário marcar qual a alternativa corresponde à correta.

Figura 10. Edição da questão de número 4 do Interação em Libras I.

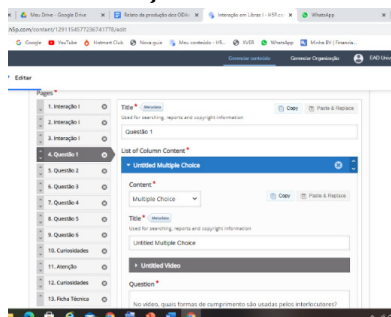
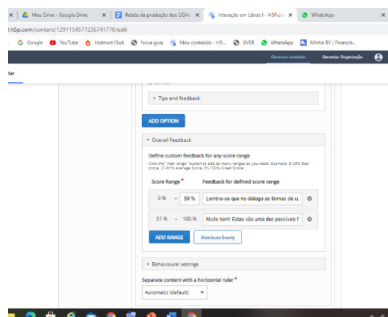


Figura 11. Edição do feedback instrutivo.



Fonte: As autoras.

Como mencionado, na estrutura dos dois objetos, foram adicionadas abas com os temas *Curiosidades*, *Você Sabia* e *Atenção!*, representadas pelas Figuras 12 e 13. Optamos por textos curtos e objetivos, a fim de serem compreensíveis ao leitor. Mesmo que ele não tenha conhecimento aprofundado das discussões sobre a Língua de Sinais, poderá compreender os enunciados. Nesse sentido, objetivamos mostrar que o conhecimento sobre a língua vai além dos vocábulos e das estruturas gramaticais.

Figura 12. Aba Você Sabia, Interação em Libras I.

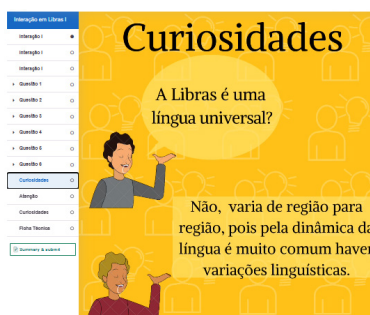
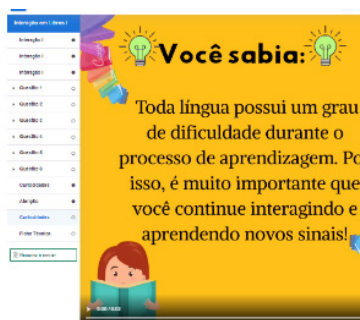


Figura 13. Aba Você Sabia, Interação em Libras I.



Fonte: As autoras.

Nas imagens, mostramos uma parte da estrutura elaborada na plataforma H5P. Por ser uma plataforma digital, o objetivo era produzir materiais interativos curtos, capazes de atrair a atenção dos participantes. Todo o material foi elaborado e organizado usando a metacognição como base teórica, considerando a ideia de Ribeiro (2003) de que a metacognição está relacionada ao conhecimento do próprio conhecimento, avaliação, regulação e organização dos próprios processos cognitivos.

A autora assinala que, no processo de ensino, a metacognição é entendida de duas formas: a primeira, conhecimento pelo conhecimento, e a segunda, controle ou autorregulação. A primeira é a tomada de consciência dos processos e competência para realizar tarefas, já a segunda está relacionada à capacidade de avaliar e reavaliar a execução de tarefas a fim de fazer possíveis correções.

Nas línguas de sinais, a leitura é feita de forma visual, sendo importante frisar que poucas pesquisas abordam essa temática. Assim, há um largo e extenso caminho a ser percorrido e estudado sobre leitura de uma língua com modalidade visuoespacial. Segundo Sofiato (2019), anteriormente ao uso da tecnologia, o registro dos sinais era feito por meio de diferentes formas,

geralmente representadas por desenhos naturalistas, fotografias e diagramas com ou sem legendas, na tentativa de explicar os sinais. Garantir uma melhor usabilidade dos recursos tecnológicos pode favorecer a leitura e a aprendizagem dos sinais, pois é possível dizer que a representação dessa língua em obras virtuais permite que seus elementos básicos constitutivos se preservem. Isso possibilita uma melhor leitura visual e a realização do sinal, o que não seria completamente possível em obras que usam imagens e desenhos para apresentar os sinais.

A autora ainda argumenta que a Libras necessita de uma forma de registro que possibilite transmiti-la em diferentes espaços e tempos. Por ser de natureza visuoespacial, ela requer um suporte que contemple suas especificidades e características e, ao mesmo tempo, possa transmitir seu significado sem prejuízo de compreensão.

Krusser (2019) cita elementos do *design* editorial, dos textos escritos e os recursos dos vídeos de textos em Língua de Sinais, e esclarece que, para uma leitura mais fluida e agradável, há elementos primordiais que devem ser considerados, sendo eles: legibilidade do texto, leiturabilidade e satisfação do leitor.

Nos textos escritos, a legibilidade está relacionada à nitidez das letras, às padronizações de fontes, entre outros elementos; mas no texto sinalizado, a legibilidade vai depender das cores e seu contraste, do enquadramento do sinalizador e da resolução do vídeo.

Para Krusser (2019), a leiturabilidade nos textos escritos está relacionada às características que propiciam reconhecer o conteúdo do texto, a exemplo: linhas e espaçamentos, imagens, destaques, notas. Já no texto sinalizado, para uma boa leiturabilidade, variar a velocidade da reprodução dos vídeos é uma ótima alternativa, mas, caso não haja essa possibilidade, uma solução seria adicionar glossários e/ou informações complementares.

A satisfação do leitor, por sua vez, é resultado de vários elementos, inclusive a qualidade da leiturabilidade e a visualidade presente nos textos. Nos textos sinalizados, para garantir a satisfação do leitor, é necessário estar atento a alguns elementos. Como afirma Krusser (2019, p. 70): “o espaço para a interpretação precisa ser cuidadosamente planejado para não desviar a atenção do leitor e para não limitar os movimentos ou cortar parte da sinalização”. A autora ainda destaca que, nesse tipo de texto, é necessário um planejamento adequado para que o leitor não se perca na navegação e possa “folhear” o material de maneira fácil e rápida, pois nele não é possível fazer marcações na leitura, como ocorre nos textos escritos, exceto quando

a ferramenta possibilita marcar pontos no vídeo, permitindo assim que o leitor faça anotações na tela.

O resultado é que o leitor se envolve com o texto de forma reflexiva e crítica, prestando atenção e com a intenção de compreender o conteúdo. Quando tratamos desses comportamentos e os relacionamos ao ensino de línguas, Leffa (1996) ressalta que a necessidade de incentivo à leitura no processo de formação do aluno é consensual entre todos os docentes, especialmente nessa área. Todas essas concepções de base teórica foram consideradas na produção dos ODA aqui apresentados.

Após a criação do material, solicitamos que um especialista na área fizesse uma avaliação sobre os pontos que poderiam ser melhorados. Após feitos todos os ajustes, disparamos o *link* para que os aprendizes de Libras pudessem interagir e responder à pesquisa de satisfação, a qual gerou dados para que estão discutidos no estudo compartilhado na dissertação de mestrado⁴.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos um relato a respeito do processo de criação de ODA de Libras como língua adicional, em uma abordagem metacognitiva, inspirados nas seguintes motivações: o uso dessa ferramenta para o ensino de Libras, a escassez de materiais na área que contemplassem as especificidades na articulação dos sinais e a língua em uso, e o interesse em contribuir com pesquisas na área dos estudos linguísticos e pedagógicos da Libras. Entendemos que as ferramentas digitais, nos últimos anos, têm contribuído significativamente para o ensino de línguas. Quanto à metacognição, o objetivo era proporcionar ao interlocutor mais autonomia e conhecimento sobre as possibilidades de erro e acerto, como propõem Kato (2007) e Leffa (1996). Por isso, consideramos importante o uso de *feedback* metacognitivo, por direcionar o leitor a refletir sobre sua resposta e assim gerenciar seus erros e acertos sobre a questão.

Consideramos que esta pesquisa suscitou discussões importantes para a análise, como a leitura e a compreensão de textos sinalizados e as vantagens de utilização de uma ferramenta digital que contemple as especificidades da língua em uso, de forma que o leitor tenha autonomia para rever vídeos e assim responder ao enunciado da questão. Além disso, avaliamos como

4 O link da dissertação: <https://www.univates.br/bdu/handle/10737/3155>

positivo o que entendemos ser o caráter dinâmico dos ODA, que proporcionam sensação de gratificação, prazer e estímulo aos usuários.

Diante das questões explicitadas, entendemos que produzir material didático digital é contribuir para um ensino que trabalhe a Libras dentro de suas especificidades, considerando seus elementos linguísticos e sua modalidade. Essa abordagem estimula uma discussão que contemple a realidade linguística do falante em seu processo de aprendizagem de uma língua assumida como adicional. Além do mais, esse material poderá ser usado pelo docente em suas aulas, mesmo sabendo que o professor não recebe uma formação específica para produção de ODA – o que talvez possa ser um desafio ou um tema a ser investigado em futuras pesquisas.

Por fim, conhecemos as demandas de criação e adaptação de materiais para o ensino de Libras e as necessidades do professor de Libras em seu contexto de trabalho no que se refere a materiais disponíveis. Por isso, propomos a produção deste material, não apenas como um recurso didático, mas como uma ferramenta capaz de contribuir para uma aprendizagem consciente e autônoma do aluno, promovendo situações de reflexão e estímulo para estimular uma aprendizagem significativa, reflexiva e interacional.

REFERÊNCIAS

- BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 3. ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.
- KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- KRUSSER, R. Tecnologia e design para facilitar a leitura em língua brasileira de sinais. In: CORRÊA, Y.; CRUZ, C. R. **Língua Brasileira de Sinais e tecnologias digitais**. Porto Alegre: Penso, 2019.
- LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- MORAN, J. Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Revista de Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003.
- SABBATINI, R. M. E. Objetos de aprendizagem: características e aplicações. **Sabbatini Consulting**, 2012. Disponível em: https://www.sabbatini.com/renato/articles/objetos_aprendizagem.pdf. Acesso em: 16 abr. 2025.
- SOFIATO, C. G. Glossário virtual de línguas brasileira de sinais: constituição e usabilidade. In: CORRÊA, Y.; CRUZ, C. R. **Língua Brasileira de Sinais e tecnologias digitais**. Porto Alegre: Penso, 2019.



COMUNIDADE DE PRÁTICA VIRTUAL DA LIBRAS

O aprendizado como uma participação social

Aline Dubal Machado¹

Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos²

INTRODUÇÃO

A diversidade linguística e cultural presente na sociedade atual exige a promoção de ações que garantam equidade e acessibilidade, especialmente para a comunidade surda³. Nesse contexto, torna-se essencial promover práticas educacionais inclusivas que garantam oportunidades a todos, especialmente a grupos historicamente excluídos. O respeito à diversidade e a valorização das diferenças são fundamentais para que cada pessoa possa se desenvolver plenamente e exercer sua cidadania.

Dentro desse cenário, a comunidade surda se destaca como um grupo cultural e linguisticamente diferenciado, cuja identidade é fortemente marcada pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Apesar do reconhecimento legal da Libras, ainda há desafios significativos para a inclusão dos surdos na sociedade majoritariamente ouvinte. Dessa forma, estruturar espaços virtuais acessíveis fundamentados no conceito de Comunidades de Práticas⁴ (CoP) pode contribuir para ampliar o contato entre surdos e ouvintes, fortalecendo a identidade surda e difundindo a Libras.

1 Doutora em Informática na Educação (UFRGS); docente de Língua Brasileira de Sinais (Libras) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Osório. E-mail: aline.dubal@osorio.ifrs.edu.br

2 Doutora em Informática na Educação e em Linguística Aplicada; Mestre em Letras; Licenciada em Letras - Português/ Inglês. Professora do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação e do Instituto de Letras – UFRGS. E-mail: patricia.campelo@ufrgs.br

3 Neste estudo, compreende-se o termo comunidade surda como o grupo social que representa os sujeitos surdos (SS).

4 O termo comunidade de prática (CoP) foi cunhado por Lave e Wenger (1991).

Os espaços virtuais oferecem condições favoráveis para a formação de Comunidades de Prática (CoP), reunindo sujeitos com interesses e objetivos comuns. Na CoP, a mediação⁵ desempenha um papel essencial ao viabilizar a interação entre os participantes, possibilitando a construção coletiva do conhecimento e o fortalecimento das trocas sociais, culturais e linguísticas.

Assim, no contexto da Libras, a criação de um ciberespaço voltado para práticas colaborativas pode fomentar uma CoP virtual, na qual surdos e ouvintes compartilham experiências, constroem significados e desenvolvem habilidades comunicacionais em conjunto. A participação nesse ambiente fortalece vínculos entre os membros, permitindo que o aprendizado ocorra por meio do envolvimento mútuo e da troca contínua. Desse modo, a estruturação de uma CoP virtual da Libras não apenas pode ampliar a acessibilidade, mas também contribuir para a valorização da língua e para a inclusão de seus membros no meio digital.

Nessa perspectiva, as tecnologias digitais emergem como ferramentas potentes para fomentar inclusão, possibilitando interações⁶ em espaços virtuais acessíveis e colaborativos. Ao superarem as limitações de tempo e espaço, favorecem a construção do conhecimento por meio de plataformas, redes sociais e ambientes virtuais de aprendizagem, promovendo trocas sociais, culturais e linguísticas. Dessa forma, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) possibilitam novas formas de ensino e aprendizagem, ampliando as oportunidades de colaboração⁷ entre diferentes sujeitos.

Para surdos e ouvintes, essa mediação é fundamental, pois contribui para a superação de desafios comunicacionais, fortalece a acessibilidade e incentiva o uso da Libras como língua de interação. Para isso, o desenvolvimento de ambientes virtuais acessíveis possibilita uma mediação efetiva, viabilizando processos colaborativos e o andaimento⁸ entre surdos e ouvintes. Assim, a mediação digital se torna um recurso fundamental para ampliar o diálogo, a troca de experiências e a construção coletiva entre esses grupos sociais, sendo um caminho para promover uma sociedade mais inclusiva.

5 Segundo Vygotsky (1998b), mediação é um conceito central para se compreender o fundamento sociocultural do aspecto psicológico, uma vez que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas mediada; portanto, os sistemas simbólicos são os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo.

6 Compreende-se que a interação é aspecto fundamental para a construção interna de cada sujeito, pois a teoria sociocultural de Vygotsky (1998b) define a importância dessa para o desenvolvimento de quem somos, seres humanos provenientes da cultura construída ao longo da história, bem como destaca a relevância da interação para a aprendizagem.

7 Para Swain (2000), colaboração relaciona-se à ideia de diálogo colaborativo, o qual seria um diálogo construtor de aprendizagem, desencadeado a partir da mediação entre os sujeitos.

8 Andaimento, neste estudo, refere-se ao auxílio ou apoio oferecido ao aprendiz para estruturação de novos conhecimentos, habilidades e/ou conceitos.

Dessa forma, o presente estudo, fundamentado no conceito de Comunidades de Prática (CoP) de Lave e Wenger (1991) e tendo como base a Teoria Sociocultural de Vygotsky (1993, 1998a, 1998b), objetiva: compreender, em um contexto investigativo-científico, como a constituição de uma Comunidade de Prática da Libras pode ser estruturada em um ambiente virtual de aprendizagem, por meio da mediação entre sujeitos surdos (SS), tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (TILS) e aprendizes ouvintes (AO), favorecendo a interação, o compartilhamento de conhecimento e o aprendizado colaborativo.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada e explicativa, utilizando o método de pesquisa-ação. Para o desenvolvimento desta pesquisa deu-se a participação de onze (11) sujeitos distribuídos em três públicos distintos, sendo estes: Sujeitos Surdos (SS) – pessoas que fazem uso da Libras e possuem identidade surda; Tradutores e Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (TILS) – profissionais responsáveis por mediar a comunicação entre surdos e ouvintes; Aprendizes Ouvintes (AO) – pessoas ouvintes interessadas em aprender Libras.

Sendo assim, a formação de uma Comunidade de Prática (CoP) da Libras de forma virtual entre os participantes teve como base um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), o qual foi chamado de *Mãos Sinalizantes*⁹ (MS). Esse foi planejado para que os participantes assumam um papel ativo e protagonista no processo de mediação, por meio de andamento e colaboração em um contexto virtual. Assim, o *Mãos Sinalizantes* não apenas possibilita a aprendizagem da Libras, mas também favorece a constituição de uma Comunidade de Prática virtual, promovendo interação, engajamento e participação social na construção do conhecimento.

Este estudo explora o desenvolvimento e a estruturação do AVA *Mãos Sinalizantes*, a fundamentação da Comunidade de Prática em ambiente virtual e sua essência. Além disso, aborda a Teoria Sociocultural de Vygotsky e seus conceitos relacionados à mediação, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) – sua legislação, papel na formação da pessoa surda e funções comunicacionais –, a trajetória da pesquisa com o percurso metodológico, a análise dos dados e, por fim, as considerações finais.

⁹ O presente capítulo é um recorte da tese MÃOS SINALIZANTES: AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS COM ENFOQUE EM VARIAÇÕES LINGÜÍSTICAS DO LITORAL NORTE GAÚCHO, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Informática na Educação. A tese é de autoria de Aline Dubal Machado, sob orientação da Prof.^a Dra. Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos, vinculada à linha de pesquisa Ambientes Informatizados e Ensino a Distância.

1. AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA) MÃOS SINALIZANTES

O AVA *Mãos Sinalizantes*¹⁰ foi projetado para promover a mediação e a aprendizagem da Libras em um ambiente bilíngue e acessível. Seu *design* pedagógico foi estruturado para atender às necessidades das pessoas surdas, garantindo um ambiente inclusivo e interativo. Integrando múltiplas mídias e recursos, como textos, hipertextos, vídeos e atividades dinâmicas com a produção de vídeos em Libras, o AVA fomenta a mediação entre os participantes, criando oportunidades para a prática da Libras e fortalecendo a comunicação entre surdos e ouvintes. Além disso, *Mãos Sinalizantes* desempenha um papel essencial na constituição de uma Comunidade de Prática (CoP) virtual, incentivando o engajamento e a participação social na construção do conhecimento.

A pesquisa que embasa este estudo justifica-se pela necessidade urgente de criar espaços virtuais que não apenas possibilitem o aprendizado da Libras, mas também promovam sua difusão e reconhecimento como uma marca identitária e cultural legítima da comunidade surda. Essa iniciativa busca contribuir para uma sociedade mais inclusiva, onde a comunicação entre diferentes grupos ocorra de forma equitativa e significativa.

Alinhado às demandas contemporâneas, este estudo propõe um ambiente tecnológico que favorece interações autênticas entre sujeitos surdos e ouvintes.

O *Mãos Sinalizantes* atua como um mediador nesse processo, permitindo a construção de relações sociais ressignificadas por meio do uso da Libras em um contexto digital. Para isso, sua estrutura contempla diferentes abas com objetivos específicos, que possibilitam a participação ativa dos usuários e fomentam a constituição de uma Comunidade de Prática (CoP) virtual.

O AVA *Mãos Sinalizantes* foi desenvolvido da seguinte forma:

Página Inicial – Perfil dos Participantes: Esta aba permite que os participantes se apresentem por meio de fotos e vídeos em Libras, favorecendo o reconhecimento visual e linguístico entre os membros do ambiente. O modelo de perfis segue um formato circular, simbolizando a estrutura de uma comunidade interativa.

- **Aba Materiais de Leitura:** Disponibiliza conteúdos sobre a Libras e a comunidade surda, incluindo temas como educação de surdos, identidade, cultura, legislação e variações linguísticas. Além disso,

10 Link de acesso: [Mãos Sinalizantes](#)

oferece acesso a hiperlinks e vídeos, permitindo que cada participante explore os materiais conforme seu interesse.

- **Aba Sequência de Atividades:** Contém seis atividades temáticas que incentivam a produção de vídeos em Libras, promovendo mediação, interação e colaboração entre os participantes, as quais seguem os princípios da TS de Vygotsky. A participação envolve a realização da atividade, um relato reflexivo e feedbacks de outros usuários, fortalecendo o uso da Libras e a troca cultural.
- **Aba Diário de Bordo – Eu, Sujeito Aprendiz:** Espaço para reflexões individuais sobre o processo de aprendizagem. Essas informações são acessadas exclusivamente pela professora-pesquisadora e contribuem para a análise da constituição da CoP virtual da Libras.

O *Mãos Sinalizantes* integra tecnologia, acessibilidade e mediação para fortalecer o aprendizado da Libras e consolidar uma comunidade engajada em sua prática. É estruturado como um AVA, promovendo a comunicação em língua de sinais e reduzindo barreiras sociais, linguísticas e culturais. Destinado à SS, TILS e AO, considera os diferentes tempos de prática comunicativa desses grupos, permitindo interações em ritmos variados, incentivando a colaboração e o aprendizado como participação social.

2. COMUNIDADE DE PRÁTICA (COP) NO CONTEXTO VIRTUAL

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) têm promovido significativas transformações na maneira como os sujeitos interagem na sociedade contemporânea. A expansão da internet e dos dispositivos digitais, como computadores, tablets e smartphones, tem possibilitado novos formatos de comunicação, ampliando as interações sociais e criando oportunidades para a formação de distintos grupos sociais.

Nesse contexto, as Comunidades de Prática (CoP) emergem como espaços fundamentais para o compartilhamento de conhecimentos e a aprendizagem colaborativa, eliminando barreiras geográficas e conectando sujeitos em prol de um objetivo comum.

Segundo Lave e Wenger (1991), uma Comunidade de Prática é composta por indivíduos que compartilham interesses em comum, interagem regularmente e desenvolvem um senso de identidade coletiva. Diferente de outras formas de agrupamento social, uma CoP baseia-se na troca contínua de conhe-

cimentos e na construção colaborativa de saberes, independentemente da presença física dos participantes. No contexto digital, essa interação é potencializada por plataformas online, que possibilitam um ciberespaço para mediação do conhecimento.

Para que uma CoP se estabeleça de maneira eficiente, é necessário que apresente três características fundamentais: domínio, comunidade e prática. O domínio representa o interesse compartilhado pelos membros e estabelece a identidade da comunidade. A comunidade refere-se ao grupo de indivíduos que interagem e constroem relações para fortalecer o domínio em questão. Já a prática diz respeito às atividades desenvolvidas dentro da CoP, possibilitando a troca de experiências, histórias, ferramentas e estratégias que consolidam o aprendizado (Lave; Wenger, 2015).

Diante desse entendimento, no ambiente virtual de aprendizagem *Mãos Sinalizantes* buscou-se constituir uma CoP voltada à prática linguística da Língua Brasileira de Sinais (Libras), permitindo a construção de um conhecimento compartilhado por meio da colaboração ativa dos participantes. A flexibilidade do AVA possibilita diferentes graus de participação dos membros dentro da comunidade.

De acordo com Wenger (1998, 2014), os membros podem ocupar diversas posições dentro da CoP, transitando entre os seguintes níveis:

- **Grupo central (nuclear):** indivíduos altamente engajados e responsáveis pelo desenvolvimento da comunidade;
- **Ativos:** participantes atuantes que contribuem regularmente para as interações e atividades;
- **Ocasionais:** sujeitos que participam esporadicamente, quando possuem interesse em determinado tema ou discussão;
- **Periféricos:** indivíduos com baixo nível de engajamento, mas que podem levar o aprendizado para outros contextos;
- **Transacionais:** externos à comunidade, que interagem apenas para acessar conteúdos específicos.

A constituição de uma CoP virtual para a Libras, como proposto, favorece a interação entre os sujeitos interessados na língua, promovendo um ambiente de colaboração e aprendizagem. Como apontado por Wenger (2014), a aprendizagem ocorre através do envolvimento social, e a prática compartilhada reforça a consolidação do conhecimento. Ao considerar a inteligência coletiva, conceito desenvolvido por Lévy (1998), percebe-se que o compartilhamento de informações no ciberespaço potencializa a aprendizagem dos indivíduos, criando um sistema de colaboração “todos-todos”.

Dessa forma, o AVA *Mãos Sinalizantes* busca estruturar um ecossistema de interação dinâmico e inclusivo, garantindo que os participantes se sintam pertencentes à comunidade e engajados na prática da Libras. Portanto, a proposta de uma CoP virtual voltada à Libras reforça a importância da mediação tecnológica na disseminação da língua de sinais, tornando o aprendizado mais acessível e interativo.

3. TEORIA SOCIOCULTURAL

A Teoria Sociocultural (TS) de Vygotsky (1993, 1998a, 1998b) enfatiza a mediação (1998b) como elemento essencial no processo de aprendizagem, considerando que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio das interações sociais. A mediação pode ser realizada por instrumentos técnicos, como a tecnologia digital, e por instrumentos psicológicos, como a linguagem, que permitem a internalização de conhecimentos e a regulação das funções psicológicas superiores (Figueiredo, 2019).

Os teóricos neo-vygotskianos expandiram o conceito de mediação (Pessoa, 2018), categorizando-a em três tipos: mediação por instrumentos físicos e psicológicos, mediação por conceitos cotidianos e científicos e mediação humana. Esses estudiosos destacam que a aprendizagem é potencializada pela interação colaborativa entre pares, na qual um sujeito mais experiente pode auxiliar o desenvolvimento do menos experiente, processo fundamental na Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP (Figueiredo, 2019). Esse apoio temporário é denominado andaime (*scaffolding*)¹¹, sendo retirado à medida que o aprendiz adquire autonomia.

A tecnologia desempenha um papel central como mediadora no contexto educacional, fornecendo ferramentas que promovem a interação e a colaboração. Ambientes virtuais de aprendizagem, aplicativos, redes sociais e softwares permitem a ampliação das interações sociais e facilitam a construção coletiva do conhecimento. Esses recursos digitais viabilizam a troca de papéis entre aprendizes e especialistas, favorecendo a aprendizagem colaborativa, onde os indivíduos se ajudam mutuamente na construção do saber.

11 Segundo Figueiredo (2019, p. 51), “o termo ‘scaffolding’ foi cunhado por Wood, Bruner e Ross (1976) como metáfora para descrever o apoio dado pelas mães às suas crianças, quando as ajudavam a fazer uma construção piramidal com um conjunto de blocos de madeira, durante um experimento. O *scaffolding*, traduzido para o português como andaime ou andaime, é uma metáfora que serve para descrever o apoio que um adulto fornece a uma criança durante tarefas que implicam resoluções de problemas”.

Nesse sentido, a linguagem emerge como um instrumento mediador essencial, pois através dela ocorre a interação social, elemento estruturante do desenvolvimento humano. A mediação tecnológica amplia as possibilidades de comunicação e colaboração, permitindo que indivíduos interajam e aprendam de forma integrada, tanto em ambientes presenciais quanto virtuais. Assim, ao atuar como mediador do conhecimento, o uso de tecnologias digitais ressignifica o aprendizado, tornando-o mais dinâmico e participativo, conforme preconizado pela Teoria Sociocultural (Barcellos, 2014).

Alinhando a proposta deste estudo, o Ambiente Virtual de Aprendizagem *Mãos Sinalizantes* configura-se como uma ferramenta essencial de mediação (TS) no processo de ensino e aprendizagem da Libras, ao possibilitar interações entre SS, TILS e AO. Com base nos pressupostos da Teoria Sociocultural, esse AVA promove a colaboração, a interação e o andamento, permitindo que sujeitos mais experientes auxiliem aqueles em desenvolvimento, por meio de atividades que estimulam a construção conjunta do conhecimento.

Além disso, ao integrar recursos tecnológicos e linguagens diversas, o *Mãos Sinalizantes* fortalece as trocas comunicativas e fomenta a constituição de uma Comunidade de Prática (CoP) virtual da Libras, na qual o aprendizado ocorre de maneira dinâmica e por meio de participação social.

4. LIBRAS

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) possui um papel fundamental na construção da identidade surda e na inclusão social, sendo reconhecida legalmente como meio de comunicação e expressão das pessoas surdas no Brasil. O reconhecimento oficial da Libras ocorreu por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que estabelece seu *status* como uma língua de fato, determinando a obrigatoriedade de sua difusão e o incentivo ao seu uso em serviços públicos e instituições educacionais. Essa legislação foi posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que detalha a implementação da Libras na educação, na formação de professores e na acessibilidade.

O bilinguismo, conceito fundamental na educação de surdos, reforça a ideia de que a Libras deve ser considerada a primeira língua (L1) da comunidade surda, enquanto o português escrito é aprendido como segunda língua (L2). Essa abordagem bilíngue tem como objetivo garantir que os sujeitos surdos tenham acesso ao conhecimento e à cultura por meio de sua língua

natural, promovendo o desenvolvimento cognitivo e social. Segundo Quadros e Karnopp (2004), a adoção da perspectiva bilíngue na educação dos surdos é essencial para assegurar um aprendizado eficaz, respeitando as especificidades linguísticas e culturais dessa comunidade.

A inserção da Libras na educação e nas políticas públicas reforça a necessidade de formação de professores e profissionais qualificados, como os tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (TILS), que desempenham um papel fundamental na mediação da comunicação entre surdos e ouvintes. O Decreto nº 5.626/2005 também estabelece diretrizes para a capacitação de docentes e a oferta de cursos de Libras, garantindo que os sujeitos surdos tenham condições adequadas de aprendizado e desenvolvimento acadêmico.

A tecnologia tem se mostrado uma grande aliada na disseminação da Libras e na promoção do bilinguismo. Assim, as TDICs oferecem ferramentas inovadoras para o ensino da língua de sinais, permitindo a criação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) adaptados às necessidades dos sujeitos surdos. Essas plataformas possibilitam a interação entre diversos públicos e as pessoas surdas promovendo um aprendizado colaborativo e acessível.

O reconhecimento da Libras como meio de comunicação oficial e a implementação de políticas públicas voltadas ao bilinguismo representam um avanço significativo na luta pela inclusão e valorização da cultura surda.

No entanto, desafios ainda persistem, como a necessidade de ampliação da formação de profissionais capacitados, o fortalecimento da educação bilíngue e a maior difusão da Libras na sociedade. Para que a inclusão seja efetiva, é essencial que as iniciativas voltadas ao ensino da Libras continuem a ser desenvolvidas, garantindo o direito linguístico e educacional dos sujeitos surdos no Brasil.

Nesse contexto, a mediação tecnológica tem se mostrado uma ferramenta valiosa para a ampliação dessas possibilidades comunicativas e educacionais, permitindo que a Libras seja difundida e ensinada de maneira mais acessível e eficaz.

5. O ESTUDO REALIZADO: PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa desenvolvida pautou-se nos campos da Informática na Educação e da Linguística Aplicada, utilizando a abordagem qualitativa como orientação metodológica. Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada e explicativa, classificada como pesquisa-ação¹². Essa escolha se justifica pelo caráter interativo e dinâmico do estudo, que buscou compreender e intervir no processo de ensino e aprendizagem da Libras por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Mãos Sinalizantes*.

Os participantes SS, TILS e AO realizaram uma sequência de atividades dentro do AVA, proporcionando interações mediadas por ferramentas tecnológicas. Durante esse processo, foram gerados diversos dados por meio de: *Feedbacks* entre os participantes, Diário de bordo, Trocas de mensagens instantâneas e Entrevistas semiestruturadas – conduzidas sob a perspectivaêmica, permitindo um olhar aprofundado sobre as percepções dos envolvidos.

Como primeira etapa do estudo deu-se o desenvolvimento e a validação do AVA *Mãos Sinalizantes*. Assim, o desenvolvimento desse teve como foco a criação de um ambiente tecnológico acessível e bilíngue, promovendo a prática da Libras e facilitando trocas culturais. Após sua validação e implementação, ocorreu a aplicação propriamente dita do estudo. Dessa forma, para a análise dos dados gerados fez-se uso dos seguintes núcleos: MEDIAÇÃO e COMUNIDADE DE PRÁTICA. Buscou-se, assim, responder ao objetivo da pesquisa, ou seja, compreender, em um contexto investigativo-científico, como a constituição de uma Comunidade de Prática da Libras pode ser estruturada em um ambiente virtual de aprendizagem, por meio da mediação entre sujeitos surdos (SS), tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (TILS) e aprendizes ouvintes (AO), proporcionando a interação, o compartilhamento de conhecimento e o aprendizado colaborativo.

Para tanto, fez-se a seguinte análise:

- NÚCLEO DE ANÁLISE - **MEDIAÇÃO**:

Compreende-se que diversas interações realizadas no AVA entre os participantes da pesquisa foram pertinentes, pois demonstraram colaboração e andamento, promovendo, assim, processos mediativos na relação

12 Para a realização da investigação, o projeto de tese foi inscrito na Plataforma Brasil e submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde o Programa de Pós-graduação em Informática na Educação é vinculado. Após avaliação, obteve parecer de aprovação (Número do Parecer: 4.737.684).

homem-homem (Vygotsky, 1993, 1998a, 1998b; Figueiredo, 2019; Pessôa, 2018). Segundo Tiane¹³:

(...) os vídeos eu fiquei admirada de todos, fiquei surpresa e eu percebi o quê? Que tem no grupo vários níveis diferentes e eu consegui ver a diferença e a continuidade de cada uma, que legal! Porque o grupo é diversificado com identidades diferentes, perfis variados, que legal esses perfis diferentes. Eu achei muito importante, eu estou gostando muito dessa troca, desse aprendizado que sempre acontece¹⁴.

Ao teorizar sobre os fundamentos socioculturais, torna-se plausível compreender que a observação de Tiane revela o perfil de um grupo de participantes com diferentes graus de conhecimento em relação à Libras, uma vez que cada indivíduo se encontra em desenvolvimentos linguísticos distintos.

No entanto, independentemente desse nível, promoveu-se colaboração e andamento uns com os outros, gerando episódios de aprendizado através da mediação (Vygotsky, 1993, 1998a, 1998b; Figueiredo, 2019). Com base neste cenário, tem-se Sara: *“Verdade Tiane, é importante trocar as ideias e conhecer as pessoas diferentes”*. Consolidando essa ideia, Agnes contribui: *“Os vídeos dos colegas, eu fiquei muito surpresa, admirada. Eu achei muito fácil de entender, que legal! São muito importantes, porque mostraram trocas, práticas em Libras no Mãos Sinalizantes”*. Confirmando essa perspectiva, Alexia relata: *“Foi bem legal assistir os vídeos dos outros participantes (...) Eu fiquei admirada dos vídeos, vi principalmente, o vídeo da Aurora (...) E, eu consegui entender e fui vendo sinais e fui pensando nessa interpretação e nesse contexto, isso que ela trouxe me ajudou muito, eu achei muito bom, foi ótimo pra mim”*.

Em consonância com os trechos apresentados, percebe-se que as ações realizadas individualmente impactam as interações e práticas da Libras dentro do grupo – configurando-se como um coletivo em formação, fundamentado no uso ativo da língua. Dessa maneira, ressaltam-se a aprendizagem colaborativa e o suporte mútuo, pois as atividades propostas fomentam a construção compartilhada do conhecimento, considerando que os participantes atuam

13 Optou-se pela utilização de nomes fictícios para garantir a confidencialidade dos participantes, em conformidade com princípios éticos de preservação da identidade. A atribuição dos nomes seguiu um critério de equivalência com os grupos da pesquisa: Sujeitos Surdos (SS), Tradutores e Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (TILS) e Aprendizes Ouvintes (AO). Dessa forma, os nomes fictícios iniciados com “S” referem-se aos participantes SS, aqueles iniciados com “T” identificam os TILS, e os que começam com “A” correspondem aos AO. Tal estratégia visa facilitar a compreensão dos excertos analisados.

14 Os excertos apresentados em Libras foram interpretados e traduzidos para a Língua Portuguesa pela professora-pesquisadora, e esse processo foi revisado por uma TILS, objetivando manter a ética, que conduz este estudo.

de forma ativa e contribuem continuamente para as interações no grupo (Figueiredo, 2019).

A análise da categoria MEDIAÇÃO evidencia a colaboração e o andamento entre os participantes do *Mãos Sinalizantes*, consolidando um ambiente de interação no qual a troca de saberes ocorre de maneira significativa. Os diálogos apresentados demonstram o envolvimento dos sujeitos na construção coletiva do conhecimento e na busca pela oficialização de sinais em Libras, aspecto essencial para a evolução e reconhecimento da língua. Esse processo reflete a mediação enquanto estratégia de aprendizagem e engajamento dentro de uma Comunidade de Prática (CoP), conforme apontam Vygotsky (1993, 1998a, 1998b) e Swain (2000). Assim, a fala de Sara ilustra essa mediação ao enfatizar a necessidade de reflexão sobre a criação de sinais para cidades do Litoral Norte do RS, que ainda não os possuem: *“Tem duas cidades que não têm sinais. Um absurdo! Precisamos fazer um projeto para pensar quais sinais serão criados para esses lugares! Tem que ser oficial, não podemos deixar sem pensar, sem discutir, não mais. Precisamos pensar, todo grupo precisa pensar (...).”*

O comentário de Telma reforça essa necessidade e aponta a importância da participação da comunidade surda nesse processo: *“Oi, Sara. Não encontrei também os sinais de Mampituba e de Dom Pedro de Alcântara. (...) Importante combinarmos de criar sinais com a comunidade surda.”* Na mesma linha, Tiane corrobora o entendimento de que os sinais não podem ser inventados de maneira arbitrária, mas sim convencionados pelos próprios surdos: *“Em todos os grupos percebi que havia algumas cidades ainda sem sinal oficial. Concordo com a Sara quando diz que não podem ser simplesmente inventados, havendo a necessidade de convenção dos sinais entre a comunidade surda local.”* A reflexão coletiva é fortalecida pelo posicionamento de Agnes, que destaca o protagonismo da comunidade surda na escolha dos sinais e reconhece os avanços já alcançados: *“Quanto à criação de sinais, concordo com a Tiane que a comunidade surda tem mais autoridade para escolhas. Por outro lado, foi muito bom perceber que um número grande de cidades já possui sinais, o que representa uma grande evolução da língua em nossa região.”*

A mediação se intensifica à medida que outros participantes reafirmam a relevância desse processo, como faz Acácia, ao defender a construção coletiva dos sinais: *“Gostei muito do comentário da colega Tiane, sobre a importância do surdo fazer parte da escolha desses sinais. Acredito que a construção poderia ser realizada em grupo, junto com algum surdo.”*

Por fim, Aurora sintetiza o pensamento do grupo e reitera a importância do debate colaborativo dentro da comunidade surda:

Oi, Tiane! Claro, concordo totalmente com você. Acredito que a ideia seja participar da tarefa, pensando em sugestões, gerando esse debate inicial em direção à criação de sinais de cidades da nossa região que ainda não possuem e levando-o até a comunidade surda, que inclusive está presente aqui no *Mãos Sinalizantes* também. Quanto à decisão, aprovação, oficialização entendo e respeito que seja um papel dos sujeitos surdos 😊 'Nada sobre eles sem eles.

Diante desses diálogos, percebe-se um claro movimento de mediação e colaboração (Vygotsky, 1993, 1998a, 1998b; Figueiredo, 2019; Swain, 2000). O debate sobre a oficialização de sinais em Libras evidencia um processo de aprendizagem compartilhada, no qual os participantes refletem sobre a importância da padronização dos sinais e reafirmam o protagonismo numa Comunidade de Prática.

Assim, o *Mãos Sinalizantes* se apresenta como um espaço onde a mediação possibilita a formação de uma Comunidade de Prática, fundamentada no compartilhamento de conhecimentos e na construção conjunta de significados em prol do reconhecimento e fortalecimento da Libras.

- NÚCLEO DE ANÁLISE - COMUNIDADE DE PRÁTICA:

Este núcleo foca na atuação dos onze (11) participantes na constituição da Comunidade de Prática (CoP), conforme os conceitos de Lave e Wenger (1991), e considerando os diferentes níveis de envolvimento desses, como descrito por Wenger (1998, 2014).

Tabela 01: Demonstrativo sobre as posições dos sujeitos acerca da atuação na CoP. MS

CoP	Grupo Central	Ativos	Ocasionais	Periféricos
Acácia			X	
Agnes		X		
Aída				X
Alexia		X		
Amália	X	X		
Aurora	X	X		
Sara	X	X		
Sofia			X	
Tanara			X	
Telma				X
Tiane	X	X		

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Afirma-se que a atuação de cada membro da Comunidade de Prática da Libras foi analisada ao longo de toda a pesquisa, desde sua aplicação até a conclusão. Nesse sentido, considera-se a reflexão de Wenger (1998), que aponta a possibilidade de os participantes transitarem entre diferentes categorias de envolvimento, o que fortalece a CoP. Assim, na análise dos resultados, foi apresentada a postura dos membros da CoP conforme descrito no quadro acima.

Constatou-se, portanto, que a CoP da Libras no AVA *Mãos Sinalizantes* contou com diferentes níveis de participação, consolidando os três elementos fundamentais de uma comunidade de prática: domínio, comunidade e prática (Lave; Wenger, 2015). O domínio, que define a identidade da CoP, esteve pautado nas produções e interações linguísticas em Libras; a comunidade se sustentou pelo compartilhamento e colaboração entre os membros; e a prática se desenvolveu por meio das ações realizadas com confiança, tendo a Libras como principal ferramenta de comunicação, promovendo a mediação entre os membros da CoP virtual que se constituiu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa investigou a constituição de uma Comunidade de Prática (CoP) da Libras em um ambiente virtual de aprendizagem, analisando como a mediação entre sujeitos surdos (SS), tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (TILS) e aprendizes ouvintes (AO) favorece a interação, o compartilhamento de conhecimento e o aprendizado colaborativo. Dessa forma, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Mãos Sinalizantes* surge como um espaço inovador de ensino da Libras, que não apenas propicia o aprendizado da língua, mas também fomenta a constituição de uma Comunidade de Prática (CoP) virtual. Wenger (1998) define as CoPs como espaços nos quais o conhecimento é construído coletivamente por meio da participação ativa dos membros.

O AVA *Mãos Sinalizantes* demonstrou-se um espaço propício para essas trocas, permitindo que os participantes se envolvessem ativamente no processo de construção do conhecimento e no fortalecimento da Libras. A experiência vivenciada no *Mãos Sinalizantes* evidenciou a relevância de ambientes digitais acessíveis para a aprendizagem da Libras e para a formação de uma CoP, na qual a mediação desempenhou um papel essencial.

Dessa forma, os resultados obtidos apontam que o *Mãos Sinalizantes* se constituiu efetivamente como uma Comunidade de Prática da Libras, na qual os participantes experienciaram os três elementos centrais propostos por Lave e Wenger (2015): domínio, ao aprofundarem seus conhecimentos sobre a Libras e suas variações; comunidade, ao fortalecerem os laços e a identidade coletiva no ambiente virtual; e prática, ao se engajarem em atividades mediadas que estimularam o uso e a difusão da língua. Assim, a pesquisa contribui para a compreensão do papel das tecnologias digitais na promoção de espaços de aprendizagem colaborativa, destacando a CoP como um modelo potente para o ensino de Libras e a inclusão da comunidade surda no meio digital.

REFERÊNCIAS

- BARCELLOS, P. S. C. C. **O processo de criação colaborativa de tarefas em língua estrangeira em ambiente digital por professores em formação**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 25 mar. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 25 mar. 2025.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky: a interação no ensino/ aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- LAVE, J.; WENGER, E.C. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. New York, Cambridge University Press, 1991.
- LAVE, J.; WENGER, E.C. **Communities of practice: A brief introduction** – V April 15, 2015. Disponível em: <https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>. Acesso em: 24 mar. 2025.
- LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 2. ed. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1998.

PESSÔA, A. R. **Feedback corretivo na interação oral**: uma pesquisa-ação colaborativa com duas professoras de língua inglesa, 2018. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS, 2018.

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

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.

VYGOTSKY, L.S. **Obras ecogidas**. Madrid: Visor, 1993.

VYGOTSKY. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. New York: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E. **Comunidades de Prática e Sistemas de Aprendizagem Social**. 2014. Disponível em: <http://www.sbgc.org.br/sbgc/km-brasil/noticia/comunidades-pratica-e-sistemas-aprendizagem-social-por-etienne-wenger>. Acesso em: 23 mar. 2025.

EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO DA PESQUISA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UERGS

*Helena Venites Sardagna*¹

INTRODUÇÃO

Estudos contemporâneos vem tensionando práticas que historicamente priorizaram o olhar para a pessoa surda do ponto de vista dos saberes médicos, conduzidos sob a perspectiva dos ouvintes, sendo desconsideradas suas especificidades linguísticas e seu modo de existir. Andreis-Witkoskin e Filietaz (2014) problematizam a hegemonia da literatura da área, orientada

[...] pelo viés médico-audiológico, determinado por certo olhar externo à vivência surda, a partir de um discurso tradicional ouvintista, em cujas imagens estereotipadas justapõem-se à identidade surda a deficiência da audição e da linguagem (Andreis-Witkoskin; Filietaz, 2014, p.10).

Fazendo coro a essas problematizações, uma das finalidades do presente capítulo é contribuir com as produções alinhadas ao tema desenvolvido no e-book intitulado “A Surdez e a Libras no Cenário Investigativo-Científico”, que visa reunir pesquisas e reflexões sobre a temática a partir de diferentes Programas de Pós-Graduação (PPGs). Contudo, esse exercício permite olhar para um percurso complexo que envolve a Educação de Surdos, cujas conquis-

¹ Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. E-mail: Helena-sardagna@uergs.edu.br

tas de direitos foram marcadas por muitas lutas e reivindicações, que ainda estão em curso.

Durante séculos, evidenciamos que a Educação de Surdos tem sido conduzida sob o padrão das pessoas ouvintes, muitas vezes tendo embasamento nos saberes médicos ou ainda no ponto de vista mercadológico. Assim, muitos dos regulamentos legais para assegurar direitos advêm dessa perspectiva, que resulta do desconhecimento da cultura surda, enquanto uma forma de existir, em sua singularidade linguístico-cultural. É pertinente a problematização de Perlin (2010, p. 59) ao afirmar que “o ouvintismo deriva de uma proximidade particular que se dá entre ouvintes e surdos, na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade [...]”. Nessa direção, Skliar (1998) também problematiza o ouvintismo como um conjunto de representações dos ouvintes, onde o surdo é visto como deficiente por não ser ouvinte e é analisado pelo viés terapêutico.

Pensar a Educação de Surdos exige a constituição de espaços formativos que não se limitam a uma matriz inclusiva dada pela oferta da Educação Bilíngue para surdos, em que os educadores são os sabedores de antemão sobre o percurso formativo para o estudante surdo, com seus lugares de chegada.

Vieira-Machado e Lopes (2016, p. 657) colocam em xeque a constituição discursiva da surdez na subjetivação das práticas dos professores e argumentam em favor de processos formativos “como algo produtivo no sentido formativo do sujeito, algo que, aliado à experiência produzida, seja capaz de levar à transformação de si, do outro e do próprio conceito de educação bilíngue”.

As pesquisas aqui compartilhadas se inspiram nessas problematizações para constituir o escopo teórico e empírico das investigações. As autoras das pesquisas (Sandy M. de A. Bonatti, 2020; Cibele F. da Costa, 2020; Ivana da S. Nunes, 2024) integram o Grupo de Pesquisa Educação e Processos Inclusivos (GPEPI-UERGS/CNPq), liderado pela professora Helena Venites Sardagna. Com as pesquisas, foi possível aprofundar os estudos que permitiram, tanto conhecer contextos da Educação de Surdos, quanto problematizar processos de subjetivação que permeiam os percursos das pessoas surdas na escola de educação básica.

O GPEPI promove os chamados ciclos de leituras², organizados com produções que permitem o aprofundamento de estudos. Estes espaços de discussão também nos inspiraram a olhar para a Educação de Surdos e para

2 Ciclos de leitura são extensões abertas a pessoas interessadas às discussões que o GPEPI realiza semestralmente. Os encontros são quinzenais, por videoconferência.

os processos inclusivos, relacionando-os à noção de in/exclusão (Lockmann, 2014; Veiga-Neto; Lopes, 2011). Foram movimentos para pensar as peculiaridades do nosso tempo, refletindo sobre as atuais formas de inclusão e exclusão que não são faces opostas, mas uma funde-se com a outra (Veiga-Neto; Lopes, 2011). Fomos provocadas ainda a questionar o contexto escolar, enquanto espaço marcado por práticas que guiam a conduta do outro, sob padrões advindos de normalizações sociais.

Os três estudos que inspiraram a discussão ora proposta foram desenvolvidos no contexto do PPGED da UERGS, no curso de Mestrado Profissional em Educação, sediado na Unidade de Osório/RS. O primeiro foi realizado por Sandy Mary Azevedo Bonatti, sob o título “App Glossário de Libras: Produção de um aplicativo com sinais presentes em contextos escolares do RS” (2020). O Segundo estudo foi proposto por Cibele Fernandes da Costa, intitulado “Comunidades surdas: memórias discentes a partir das classes especiais” (2020). Já o terceiro estudo foi realizado por Ivana da Silva Nunes, sob o título “A Educação de Surdos na escola comum: governo e processos de subjetivação” (2024).

Por estarem vinculadas a um mestrado profissional, cada dissertação gerou um produto técnico ou tecnológico com algum impacto nos contextos pesquisados, seguindo as orientações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Esta orientação foi divulgada pelo Grupo de Trabalho, instituído pela Portaria Capes Nº 171/2019. O documento define que produto deve ser “algo tangível, que se pode tocar, ver, ler etc. Pode ser um cultivar ou um conjunto de instruções de um método de trabalho [...]” (Capes, 2019, p. 16).

Nessa perspectiva, um dos produtos foi denominado de “Glossário de Libras” disponibilizado na web, por meio de um aplicativo (Bonatti, 2020). O outro produto envolveu um espaço de trocas com a participação de pessoas surdas, sob o título “Seminário “memórias discentes de vivências nas antigas classes especiais e a formação de comunidades surdas” (Costa, 2020). O evento foi realizado no auditório da Câmara de Vereadores do município de Parobé, no dia 25 de setembro de 2021. Por fim, o terceiro produto é intitulado “Educação de Surdos na interface das noções de subjetivação, governamentalidade e in/exclusão: um estudo de revisão” (Nunes, 2024), em formato de artigo científico, submetido a um periódico da área da educação. Voltarei à discussão dos produtos mais adiante.

Cabe ressaltar que a noção de comunidade surda é empregada no sentido evidenciado por Strobel (2009) como sendo

[n]a verdade não é só de surdos, já que tem sujeitos ouvintes junto, que são família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em um determinado localização que podem ser as associação de surdos, federações de surdos, igrejas e outros (Strobel, 2009, p. 6).

A seguir, apresento as três dissertações, evidenciando pontos específicos de cada trabalho e articulando aproximações e problematizações do conjunto de pesquisas. Na sequência de cada estudo, também descrevo um pouco mais cada produto produzido no percurso das referidas pesquisas, levando em consideração demandas e especificidades dos contextos de investigação.

1. A EDUCAÇÃO DE SURDOS EM PESQUISAS

1.1 APP Glossário de Libras

No estudo “App Glossário de Libras: Produção de um aplicativo com sinais presentes em contextos escolares do RS”, Bonatti (2020) disserta sobre a pesquisa que teve como objetivo desenvolver um aplicativo de apoio pedagógico para o ensino de Libras que contemplasse a variação linguística do Rio Grande do Sul, a partir da contribuição de professores de escolas de surdos. Em uma pesquisa anterior, Bonatti (2017) identificou que há uma variação linguística no Brasil, que diferencia certos sinais do Rio Grande do Sul em relação a outros estados da federação. A autora exemplifica com o sinal do verbo “gostar” que no Rio Grande do Sul é sinalizado “utilizando o dedo indicador, descendo pela região do pescoço, enquanto em outros estados brasileiros é realizado com a mão aberta com movimento circular em frente ao peito” (Bonatti, 2016, *apud* Bonatti, 2020, p. 21).

A autora ainda verificou a necessidade de contribuir com a variação linguística regional, com sinais a serem incluídos em um produto com variações linguísticas “oriundas do Litoral Norte do RS, bem como da região metropolitana, por ser a região do RS que mais centraliza escolas de surdos, podendo assim haver maior número de variações de sinais” (Bonatti, 2020, p. 24).

No estudo de revisão da literatura, a autora também destaca que a maior parte das variações linguísticas identificadas provém do Rio de Janeiro e de São Paulo, contextos em que há um desenvolvimento mais expressivo de apli-

cativos e dicionários de Libras. No caso do Rio de Janeiro, soma-se a isso o fato de ter abrigado a primeira escola para surdos do país, fundada em 1857. Dessa forma, a pesquisa parte do pressuposto de que a Libras, como língua viva, apresenta variações regionais e que os recursos digitais disponíveis atualmente no Brasil – como aplicativos e dicionários – são majoritariamente produzidos nesses dois estados.

A coleta contou com cinco (5) participantes, com idades entre 18 a 60 anos, sendo estes professores que atuam em escolas de surdos e de usuários surdos da região metropolitana e litoral norte do Rio Grande do Sul, que participaram por meio de entrevistas. A análise dos dados possibilitou o planejamento do aplicativo com sugestões de sinais e suas variações linguísticas.

Além das informações elementares para a produção de um aplicativo glossário, o estudo também evidenciou que é importante “partir do básico para o ensino dos alunos surdos, ou seja, é preciso construir um aplicativo que contemple desde os mais simples sinais de comunicação como também sinais de utilização frequente no ambiente escolar” (Bonatti, 2020, p. 7). Dessa forma, foi produzido o produto final que foi o aplicativo Glossário de Libras.

Um aspecto observado durante o estudo foi o fato de haver uma grande quantidade de regulamentos legais que asseguram a Educação de Surdos, na perspectiva da educação bilíngue e da educação inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 dezembro de 1996, a Lei 13.146 de 06 de julho de 2015 e outros regulamentos que compõem a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva são dispositivos legais que visam garantir os direitos de todos à educação. Também as garantias que reconhecem a Libras como idioma do Brasil, sendo a primeira língua da pessoa surda, pela Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002). O Decreto nº 5.626/2005 regulamenta esta Lei e prevê, no Artigo 3º, que a “Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério” (Brasil, 2005). Contudo, a difusão da Libras ainda é incipiente e as problematizações atuais mostram que estamos em uma caminhada que ainda necessita de lutas e reivindicações para garantir o cumprimento legal.

Flores (2023), ao analisar a legislação da Libras, identifica lacunas em relação à formação de professores bilíngues, salientando a necessidade de aprimoramento para fortalecer a implementação da educação bilíngue. O autor também enfatiza a importância da educação bilíngue na formação da identidade dos surdos, salientando “a necessidade de acesso precoce

à língua de sinais” (Flores, 2023, p. 24). Assim, no contexto escolar, a Libras precisa ser utilizada como a primeira língua do aluno surdo.

1.1.1 O produto da pesquisa

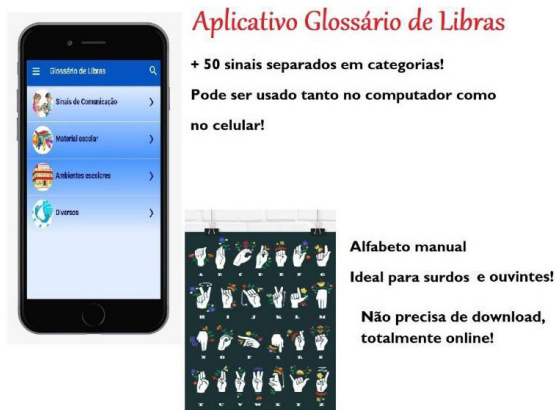
Coerente com o objetivo da investigação, o estudo de Bonatti (2020) desenvolveu um material de apoio pedagógico para o ensino de Libras, que contemplasse a variação linguística do Rio Grande do Sul, levando em conta a empiria da pesquisa com as contribuições de cinco professores de escolas de surdos. O aplicativo está disponível na web e pode ser utilizado nas escolas, por professores, no atendimento educacional especializado no serviço de apoio e por outros profissionais da educação, ou interessados no tema.

Trata-se de um aplicativo online que conta com mais de 50 sinais, contemplando a variação linguística do Rio Grande do Sul baseada no dicionário da Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas no Rio Grande do Sul (FADERS).

Na discussão ficou evidente que é preciso “partir do básico, começando com sinais mais simples como os de comunicação, até sinais mais específicos como os sinais do contexto escolar” (Bonatti, 2020, p. 57).

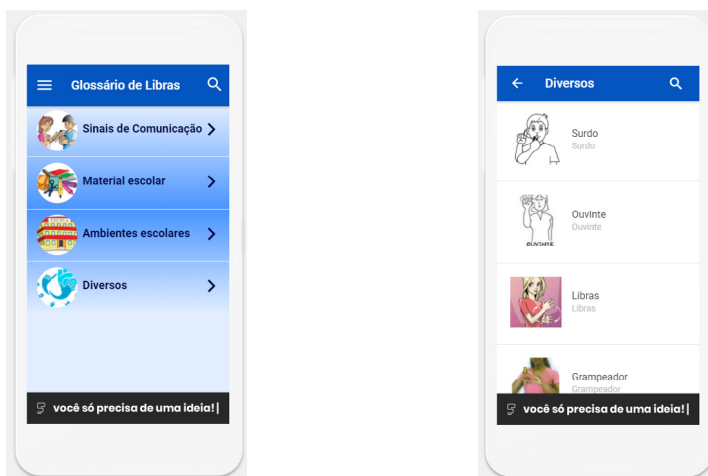
O aplicativo está disponível publicamente no YouTube através do link https://galeria.fabricadeaplicativos.com.br/glossario_de_libras, tendo sido desenvolvido em uma plataforma digital. Compatível com dispositivos móveis, sua interface é apresentada nas Figuras 1 e 2.

Imagem 1. APP Glossário de Libras.



Fonte: Bonatti (2020).

Imagem 2. Abas do APP Glossário de Libras.



Fonte: Bonatti (2020).

Os resultados da pesquisa foram organizados em dois eixos principais: o primeiro abordou o ensino básico de Libras para surdos, enquanto o segundo discutiu os desafios familiares quando “a língua não entra em casa” (Bonatti, 2020, p. 51). O estudo destaca a relevância de uma escola inclusiva, enfatizando a necessidade de interação tanto entre ouvintes e profissionais da educação com alunos surdos, quanto entre os próprios surdos (Bonatti, 2020, p. 52). Essa perspectiva ressalta a importância da convivência de crianças surdas com adultos surdos para o desenvolvimento da fluência em Libras (Lodi, 2013). Fundamentalmente, a valorização da cultura surda implica reconhecer a forma peculiar como os sujeitos surdos compreendem e transformam o mundo, adaptando-o às suas percepções visuais (Strobel, 2008, p. 24).

1.2 Discutindo comunidades surdas

O segundo estudo, intitulado “Comunidades surdas: memórias discentes a partir das classes especiais” (Costa, 2020), investigou a relação entre as antigas classes especiais para surdos e a formação de comunidades surdas, sob a perspectiva de ex-alunos que frequentaram essas classes e hoje são adultos vivendo em diferentes contextos. A pesquisa, de caráter qualitativo, baseou-se em treze entrevistas com surdos que estudaram em classes especiais de três escolas da região do Paranhana (Rio Grande do Sul), identificadas como

A, B e C³ para preservar o anonimato. Vale ressaltar que, até a conclusão da pesquisa em 2020, apenas uma dessas três escolas mantinha uma estudante surda matriculada em turma regular de ouvintes nos anos iniciais do ensino fundamental.

A discussão apontou que as memórias individuais dos participantes estão relacionadas às questões linguísticas e culturais e intimamente ligadas à constituição da identidade. O estudo de Costa (2020) ainda observou que a participação em comunidades surdas supõe reconhecimento da identidade surda. Três deles não se identificaram com a identidade surda, assim, afirmam que não participam de uma comunidade surda, por questões de ordem prática como a distância geográfica.

O fato de ter participado de uma classe especial de surdos não necessariamente garante a participação da pessoa surda em uma comunidade surda. O estudo evidenciou que pessoas surdas que frequentaram alguma classe especial no passado, hoje são adultos vivendo em diversos lugares (Costa, 2020).

O estudo pondera que “os dados obtidos fornecem subsídios para se pensar sobre a participação em comunidades surdas em pouco permitem evidenciar elementos sobre os processos formativos dessas” (Costa, 2020, p. 89). Assim, não se pode afirmar que as classes especiais tenham contribuído na formação de comunidades surdas para além do período de convivência escolar. Nesse sentido, “enquanto a classe especial esteve ativa, ela se configurou numa comunidade surda escolar, apesar de os sujeitos participarem dela e residirem em diferentes contextos geográficos”, todavia, após o encerramento da classe a comunidade não prevaleceu. “Destaca-se que sete entrevistados (do total de treze) não têm contato com surdos (colegas ou outras pessoas) e, dentre os que têm contato, prevalece o uso de redes sociais para isso” (Costa, 2020, p. 89).

Costa (2020) ainda apresenta informações relevantes que evidenciam a relação entre classe especial de surdos e a formação de comunidades surdas. A autora identifica que dos treze participantes, nove afirmaram participar de comunidades surdas, e destes, cinco tiveram passagem em algum momento da sua trajetória escolar em escola de surdos. Por outro lado, dos oito participantes que estudaram somente em classe especial de surdos ou em escolas comuns, incluídos em classes de ouvintes, quatro afirmaram que participam de comunidades surdas, um afirmou que não participa e dois não responderam (Costa, 2020).

3 A Escola A estava localizada em Taquara e contou com quatro participantes; a Escola B, em Rolante, com cinco participantes; Escola C em Igrejinha, com quatro participantes.

Nas situações elencadas, as questões linguísticas e culturais estão intimamente ligadas à constituição da identidade. Nem todos os entrevistados que se identificaram com a identidade surda participam de uma comunidade surda, alegando a distância geográfica como um dos principais fatores para isso (Costa, 2020). Esse foi um dos aspectos que motivou a organização de um seminário para promover o diálogo com os participantes e outros atores de comunidades surda, o que configurou o produto deste estudo, descrito a seguir.

1.2.1 O Seminário

O Seminário “Memórias discentes de vivências nas antigas classes especiais e a formação nas comunidades surdas” foi realizado no dia 21 de setembro de 2021, de forma presencial, no turno da tarde, no plenário da Câmara de Vereadores do município de Parobé/RS. O local foi escolhido por facilitar o acesso dos participantes, sendo que a maioria residia em cidades, ou localidades próximas.

O encontro teve início com a explanação dos objetivos e resultados da pesquisa, seguindo com momento para questionamentos e conversa com os participantes. Foi um momento significativo de encontros e reencontros e foi confirmado que grande parte dos sujeitos surdos das cidades pesquisadas não tinha mais contato com seus ex-colegas do tempo escolar, bem como com outras pessoas surdas. Nas interlocuções da pesquisa, os participantes evidenciaram o desejo de participar do encontro para esse reencontro. O seminário teve a participação dos entrevistados e de alguns profissionais que trabalham nas escolas A, B e C.

Imagem 3: Registro do Seminário “Memórias discentes de vivências nas antigas classes especiais e a formação nas comunidades surdas”.



Fonte: Costa (2020).

O evento promoveu o encontro de pessoas surdas, o que converge com as reflexões de Perlin (2020) ao mencionar sobre a complexidade dos processos identitários. A autora pondera que a identidade surda é constituída em meio à cultura visual e multicultural e reforça a importância do encontro surdo-surdo.

1.3 Educação de Surdos: experiência na escola comum

O terceiro estudo considerado para o presente capítulo foi realizado por Ivana da Silva Nunes, sob o título “A Educação de Surdos na escola comum: governo e processos de subjetivação” (2024), com o objetivo de analisar a Educação de Surdos produzida a partir de uma matriz inclusiva, em uma escola pública de Educação Básica do município de Osório/RS.

Participaram da entrevista quatro pessoas, sendo três profissionais da educação que atuam em uma escola de Educação Básica do município de Osório/RS, sob o nome fictício de Escola Campestre, e um familiar de estudante. Da escola participaram a diretora, a vice-diretora e a profissional Tradutora-Intérprete de Língua de Sinais (TILS). A quarta participante é a mãe de um estudante surdo, egresso da escola em questão.

Verificou-se que há muitos tensionamentos que perpassam a Educação de Surdos nos estudos e pesquisas que embasam esta dissertação e que também abarcam o contexto de estudo da escola referenciada. Dentre os pontos está o discurso da inclusão, que adentra a escola como um imperativo e promove governamentos capazes de minimizar a cultura surda em detrimento a um acento normalizador, referenciado na perspectiva ouvintista, promovendo práticas de in/exclusão constantemente (Nunes, 2024).

A noção de in/exclusão nos tensiona a problematizar a ideia da fronteira “dentro-fora”, na relação com as normalizações da modernidade, quando saberes incidem sobre o conjunto de múltiplas cabeças (pela ação da biopolítica), com as contribuições de Foucault (2001; 2008), relação esta de partilha (e distribuição) entre normal e anormal. Assim, a normalidade vai forjar a matriz para olhar para a relação entre o surdo e o não-surdo.

A discussão sobre in/exclusão nos ajuda a compreender a relação que o campo da educação convencionou de inclusão. A partir de Lockmann (2014), Veiga-Neto e Lopes (2011), podemos inferir que a “in/exclusão” foi criado para descrever as peculiaridades do nosso tempo, não só com a presença de todos

nos mesmos espaços físicos, mas pelo convencimento dos indivíduos de suas supostas incapacidades e/ou capacidades limitadas.

Por outro lado, as discussões contribuem para problematizar essa lógica e fortalecer a escola como um espaço de elevação da diferença, como a Educação de Surdos, por meio de processos de subjetivação que nos convocam a viver as experiências com o outro, ao invés de mpulse suas condutas. A inspiração na noção de artesanaria discutida por Sennet (2012) contribui para pensar um processo que não supõe normalização ou hegemonização, mas o envolvimento com as diferenças, permitindo encontros e o exercício da cooperação.

A afirmação “no fundo somos todos ”guai” expressa uma visão de mundo que busca a neutralidade. O desejo de mpulsezer a diferença, de domesticá-la, surge (é o que tentarei mostrar) de uma ansiedade relacionada à diferença, que se confunde com a cultura econômica do consumidor global. Uma consequência disso é o enfraquecimento do mpulse de cooperar com aqueles que permanecem irredutivelmente outros (Sennett, 2013, p. 19).

Essas discussões nos convocam a valorizar a comunidade surda e suas demandas culturais e identitárias, quando se assume o compromisso de promover um ambiente bilíngue, com a comunicação por meio da Língua de Sinais.

As informações obtidas por meio das entrevistas encontram pontos de convergência com os estudos bibliográficos nas evidências de práticas institucionais, que, muitas vezes, desconsideram a singularidade linguístico-cultural do estudante surdo e promovem a condução das práticas pela perspectiva ouvintista.

O exercício analítico, baseado nas recorrências das entrevistas, permitiu elencar três eixos: O olhar da Gestão Escolar: experiências com alunos surdos; A mediação do profissional TILS na escola; e “Era uma inclusão que excluía”: a percepção familiar (Nunes, 2024). De um modo geral, o exercício analítico permite afirmar que o discurso da inclusão age como um imperativo, que promove governamentos e subjetividades na escola, acentuando a prevalência da cultura oral, e, assim, promovendo práticas de in/exclusão permanentemente (Nunes, 2024). As análises também fortalecem as problematizações da relação binária inclusão versus exclusão.

Nas informações obtidas por membros da equipe de Gestão Escolar, foi possível identificar que as práticas institucionais também acentuam a condução dos alunos surdos por meio da lógica ouvintista, produzindo processos de subjetivação que se enquadram na lógica social que busca minimizar as diferenças e adaptar os sujeitos (Nunes, 2024). A autora ainda pondera que a função do TILS dentro do processo de inclusão do aluno surdo, por vezes ocupa o lugar de agente pedagógico, saindo do seu lugar de interpretar a Língua de Sinais para ocupar o lugar de formador, reforçando práticas de in/exclusão.

Da mesma forma, a perspectiva familiar reforça essa lógica, pela lacuna em relação à comunicação em Libras pelo docente, o que compromete a acessibilidade do estudante na sua aprendizagem (Nunes, 2024). A pesquisadora ainda problematiza que quando o profissional TILS não está presente, há um total apagamento do sujeito surdo e uma negação do direito de participar das diferentes instâncias das práticas escolares. “É possível observar que a narrativa ouvintista não só governa, mas domina e pune o que é visto como diferente, pela referência em padrões de “normalidade” de quem fala, tidos como os ideais dentro da escola (Nunes, 2024, p. 80).

Os estudos que embasaram a pesquisa contribuem para constituir olhares mais abertos sensíveis para os sujeitos surdos e a problematizar práticas que marcaram suas trajetórias, com vistas a normalizações ou exclusões. Para tanto, foi pertinente a inspiração em noções conceituais de Michel Foucault, como governamentalidade, governo e subjetivação, assim como a noção de in/exclusão, o que pautou a revisão de literatura que compôs um artigo científico com o resultado da revisão, como um produto da dissertação.

1.3.1 Produto: a Educação de Surdos em foco

O produto consiste na estruturação de um artigo científico, intitulado “Educação de Surdos na interface das noções de subjetivação, governamentalidade e in/exclusão: um estudo de revisão”, para a socialização do estudo de revisão que tematizou sobre a Educação de Surdos, a partir de pesquisas atuais, num recorte temporal de cinco anos, de 2019 a 2023.

A busca se deu na plataforma Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Google Acadêmico e Base, sob os descritores “Educação de Surdos”, “subjetivação”, “governo”, “governamentalidade” e “in/exclusão”.

O conjunto analisado compreende 15 artigos que foram descritos e submetidos a um exercício de análise, o que elencou pontos de convergência, recorrências e singularidades.

O estudo de Nunes (2024) traz em apêndice o artigo que tensiona práticas em que os sujeitos surdos foram sendo forjados por uma visão patológica, sendo a escola um dos dispositivos de normalização, e contribuem para compreender as identidades surdas em uma perspectiva cultural, especialmente pela inspiração em noções conceituais como governamentalidade, governo, subjetivação e in/exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente capítulo foi compartilhar pesquisas realizadas junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, sobre a Educação de Surdos em três diferentes contextos e problemáticas. Para tanto, foi feita a explanação de três estudos, com seus tensionamentos e resultados: “APP glossário de Libras: produção de um aplicativo com sinais presentes em contextos escolares do RS” (Bonatti, 2020); “Comunidades surdas: memórias discentes a partir das classes especiais” (Costa, 2020); e “A Educação de Surdos na escola comum: governo e processos de subjetivação” (Nunes, 2024).

O estudo de Bonatti (2020) evidenciou a necessidade de construir um aplicativo que contemplasse sinais regionais de Libras, desde os mais simples sinais de comunicação como também sinais de utilização frequente no ambiente escolar. A maior contribuição está na produção do aplicativo Glossário de Libras, com mais de 50 sinais, utilizando a variação linguística do Rio Grande do Sul.

O estudo de Costa (2020) investigou as comunidades surdas através da análise de 13 participantes com histórico em três instituições de ensino (identificadas como A, B e C). Os resultados demonstraram que os indivíduos que frequentaram escolas específicas para surdos apresentaram maior inserção nessas comunidades, enquanto aqueles cuja trajetória escolar limitou-se a classes especiais ou inclusivas em escolas regulares mostraram participação menos ativa. Como contribuição prática, a pesquisa culminou na organização de um seminário que reuniu tanto os participantes do estudo quanto outros membros das comunidades surdas, promovendo diálogo e troca de experiências.

O estudo de Nunes (2024) contribui para analisar a Educação de Surdos produzida a partir de uma matriz inclusiva, em uma escola pública de Educação Básica do município de Osório/RS, com a participação de profissionais da escola e familiar de egresso surdo. O estudo tensiona o discurso da inclusão, enquanto imperativo que por vezes minimiza a cultura surda e fortalece a perspectiva ouvintista, promovendo práticas de in/exclusão.

Os três estudos, contribuem para problematizar a perspectiva ouvintista e elevar processos de subjetivação surda, nos convocando a viver experiências com o outro, ao invés de definir suas condutas.

REFERÊNCIAS

ANDREIS-WITKOSKIN, S.; FILIETAZ, M. R. P. (Orgs.). **Educação de Surdos**: em debate. Cutitiba: Editora UTFPR, 2014. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3548/1/educacaosurdos.pdf> . Acesso em: 16 mar. 2025.

BONATTI, S. M. A.; FLORES, V. M. Livro didático para o ensino de Surdos: Uma análise sobre as questões editoriais. **Trajetória Multicursos**, volume 8, número 2, ano 2017, out/nov/dez.

BONATTI, S. M. A. **APP glossário de Libras**: produção de um aplicativo com sinais presentes em contextos escolares do RS. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/3676> . Acesso em: 23 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 10 março 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. CAPES. **Portaria nº 171, de 17 de Julho de 2019**. <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=1602> . Acesso em: 23 mar. 2023.

COSTA, C. F. **Comunidades surdas**: memórias discentes a partir das classes especiais. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/3001> . Acesso em: 25 fev. 2025.

FLORES, V. M. Obrigatoriamente Bilíngues: A interconexão entre a Lei de Libras e o bilinguismo bimodal na experiência Surda. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 1, p. 01-28, 2023.

FOUCAULT, M. **Os anormais**: curso no Còllege de France (1974-1975). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. 330p.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LOCKMANN, K. As práticas de in/exclusão na escola e a redefinição do conhecimento escolar: implicações contemporâneas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 54, p. 275-292, out./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.34677> . Acesso em: 7 mar. 2025.

LODI, A. C. B. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. In: LACERDA, C. B. F. SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

NUNES, I. S. **A educação de surdos na escola comum: governo e processos de subjetivação**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2024. Disponível em: <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/3549>. Acesso em: 23 fev. 2025.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 4^a ed. 2010.

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 7 mar. 2025.

SKLIAR, C (org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

VIEIRA-MACHADO, L. M. C.; LOPES, M. C. A constituição de uma Educação Bilíngue e a formação dos professores de surdos. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 3, p. 639-659, jul./set. 2016.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, v. 20, p. 121-135, 2011.

STROBEL, K. **História da Educação de Surdos**. Florianópolis: 2009. UFSC. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf Acesso em: 11 mar. 2025.

STROBEL, K. L. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91978> . Acesso em: 7 mar. 2025.

SENNET, R. **Juntos**: os rituais, os prazeres e a política da cooperação. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.



O PROCESSO DE LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Estratégias utilizadas por alunos surdos sinalizantes no ensino fundamental

Izabelly Correia dos Santos Brayner¹

INTRODUÇÃO

A leitura constitui uma atividade fundamental para a construção do conhecimento e para a interação social, configurando-se como um dos principais instrumentos de acesso à informação e ao aprendizado. Em uma sociedade na qual as relações sociais são mediadas pela linguagem – seja ela oral, escrita ou sinalizada –, a participação ativa do sujeito no meio em que está inserido depende diretamente de sua capacidade de expressão e compreensão dos significados nos contextos sociocomunicativos compartilhados.

No que diz respeito à comunidade Surda, a aquisição da leitura em Língua Portuguesa, considerada sua segunda língua (L2), apresenta desafios específicos, uma vez que sua primeira língua (L1) é a Língua Brasileira de Sinais (Libras). O objetivo deste estudo foi expor estratégias empregadas por alunos surdos durante o processo de leitura em L2, com vistas ao desenvolvimento e aprimoramento de práticas pedagógicas mais inclusivas, eficazes e que respeitem as particularidades linguísticas dessa comunidade².

1 Doutorado em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (Unicap). Docente Adjunto I na Universidade de Pernambuco (UPE) e Assistente III na Universidade Católica de Pernambuco (Unicap). E-mail: Izabelly.brayner@upe.br

2 Os dados apresentados neste capítulo fazem parte da tese de doutoramento intitulada “(RE) CONSTRUINDO PERCURSOS NO PROCESSO DE LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA POR SURDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DO PROBLEMA AO ENCAMINHAMENTO DE ALGUMAS SOLUÇÕES”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, em 2019.

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos e Práticas de Linguagem para Surdos (GEPLIS)³. Os encontros ocorreram semanalmente ao longo de três meses, com duração de uma hora cada. Os dados foram transcritos conforme o modelo proposto por Felipe (1997) para a Libras, além da tradução correspondente para a Língua Portuguesa escrita. A partir dessa etapa, foram selecionados os recortes que compõem a análise apresentada neste estudo.

1. REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE LEITURA

Apresentar o conceito de leitura é uma tarefa desafiadora, pois abrange diversas perspectivas teóricas. Diante dessa pluralidade de interpretações, este capítulo adota as concepções que integra as definições de Koch (2011), Solé (1998), Leffa (1996) e Moraes (2013), os quais concebem a leitura como um processo cognitivo e interativo de construção de sentidos. Nesse processo, os indivíduos, situados em um contexto histórico e cultural específico, exercem um papel ativo na atribuição de significados ao texto. Assim, ao adotar essa concepção, reconhecemos que a leitura vai além da mera decodificação das palavras escritas pelo autor, enfatizando a participação do leitor na construção de sentidos dentro de uma situação real de comunicação.

A capacidade de ler e compreender um texto é essencial para tornar a leitura uma atividade agradável e prazerosa. É fundamental considerar que o processo de aprendizagem da leitura não é simples nem ocorre de maneira espontânea. Segundo Sim-Sim (2009), a leitura não é adquirida naturalmente, mas sim por meio do desenvolvimento de estratégias específicas. Dessa forma, é necessário um ensino explícito, estruturado e bem planejado para que os alunos possam se apropriar desse conhecimento.

De acordo com Moraes (2013), o aprendizado da leitura começa no ambiente familiar e, posteriormente, se fortalece na creche e na educação infantil. Os pais desempenham um papel fundamental ao servir como modelo para os filhos, influenciando diretamente o gosto e o hábito da leitura. Nessa fase inicial, o autor também destaca a importância da leitura compartilhada,

3 O Grupo de Estudo e Práticas de Linguagem para Surdos (GEPLIS) surgiu em 2015 por meio do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (Unicap). Seu propósito inicial era fortalecer a leitura e a escrita em língua portuguesa entre estudantes surdos de escolas públicas da Região Metropolitana de Pernambuco. Durante a pandemia, as atividades foram interrompidas devido à falta de recursos tecnológicos por parte dos alunos. No segundo semestre de 2023, o projeto foi retomado e, atualmente, integra as ações de extensão do Curso de Letras da Unicap. Como grupo de convivência, o GEPLIS busca incentivar a interação social, o desenvolvimento pessoal e a ampliação dos conhecimentos educacionais dentro de uma abordagem bilíngue.

uma vez que, antes de aprenderem a ler, as crianças dependem dos adultos para essa experiência. Além de estimular o interesse pelos livros, esse contato precoce com a leitura favorece a ampliação do vocabulário e contribui para a construção do conhecimento sobre o mundo.

Quando a leitura não é incentivada no ambiente familiar, pode se tornar algo um pouco atraente para o indivíduo, reforçando a percepção de que está restrito apenas a contextos formais. No entanto, é fundamental que esse estímulo também ocorra em espaços informais, pois isso contribui para uma compreensão mais ampla e significativa dos textos.

Apoiando essa visão, Vieira (2004) destaca que:

O leitor formado na família tem um perfil um pouco diferenciado daquele outro que teve o contato com a leitura apenas ao chegar à escola. O leitor que se inicia no âmbito familiar demonstra mais facilidade em lidar com os signos, compreende melhor o mundo no qual está inserido, além de desenvolver um senso crítico mais cedo, o que é realmente importa na sociedade (Vieira, 2004, p.6).

Portanto, a combinação entre ambientes formais e informais desempenha um papel crucial no desenvolvimento do hábito de leitura. A família funciona como base para a ampliação do repertório cultural da criança, enquanto a escola tem a responsabilidade de garantir o ensino estruturado da leitura, abrangendo seus aspectos formais e gramaticais.

O processo de construção da leitura ocorre ao longo de toda a vida, tornando essencial a oferta de condições adequadas para o seu desenvolvimento, além da participação ativa do professor nesse percurso.

1.1 A Leitura em Língua Portuguesa por pessoas Surdas

Considerando a diversidade e as particularidades da surdez e das pessoas Surdas, o processo de leitura envolve diferentes aspectos e modalidades. Entre eles, destacam-se a constituição da língua materna (L1), a fluência na segunda língua, preferencialmente na modalidade escrita (L2), e a bagagem de conhecimento do mundo do leitor.

Para estimular tais habilidades, é possível adotar estratégias específicas, uma vez que, conforme apontam Bittencourt *et al.* (2015), a leitura e a compre-

ensão não são habilidades inatas, mas adquiridas ao longo da escolarização, exigindo intervenções pedagógicas específicas.

Ampliando essa perspectiva, Bakhtin/Volochinov (1929/2006) destacam a importância da função social da linguagem e seu papel na organização da atividade cognitiva. Dessa forma, a estrutura mental das pessoas Surdas é diferente dos ouvintes, pois está diretamente relacionada à modalidade visoespacial da Língua de Sinais, sendo por meio dela que sua construção do conhecimento ocorre.

Com base nessa discussão, é possível observar que as dificuldades na compreensão leitora das pessoas Surdas impactam diretamente no seu desempenho em atividades de leitura, o que pode resultar em um rendimento inferior nessa habilidade (Mendes; Novaes, 2003).

Assim, a partir das práticas de leitura vivenciadas no GEPLIS, os Surdos adotavam diferentes tipos de leitura, que foi possível defini-las em: leitura silenciosa, leitura sinalizada, leitura com uso da datilologia e leitura sinalizada-datilológica.

A *leitura silenciosa*, conforme definido no glossário do Ceale (UFMG, 2014), é realizada apenas com o olhar, sem a utilização da voz ou dos sinais. Já a *leitura sinalizada*, segundo Silva (2014), consiste no reconhecimento de palavras por meio da busca de um sinal correspondente no texto. Essa leitura segue a estrutura gramatical da língua portuguesa, mas os elementos que não possuem equivalência direta na Libras, como artigos, preposições e conectivos, não são sinalizados.

Outro tipo identificado foi a *leitura datilológica*, que consiste na soletração de cada palavra do texto utilizando o Alfabeto Manual da Libras, mantendo a estrutura gramatical do português. Por fim, há uma *leitura sinalizada-datilológica*, que combina a sinalização das palavras do texto com a soletração de elementos gramaticais ausentes na Libras, como artigos e conectivos.

Diante dessas modalidades, percebe-se que as práticas de leitura para pessoas Surdas devem estar alinhadas à proposta de Geraldi (1996), que enfatiza a importância de uma mediação pedagógica e deve estar ancorada na concepção de linguagem empregada. Consequentemente, ao considerar a linguagem como um meio de construção das relações sociais, a leitura deixa de ser uma atividade mecânica e passa a ser compreendida como um processo de atribuição de sentidos aos textos.

Agregando a esse contexto, Kato (1990) ressalta a importância das estratégias de compreensão leitora como elementos essenciais para o desenvolvimento do processo de leitura.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de língua portuguesa (Brasil, 1997, p. 41) definem estratégia como um conjunto de ações planejadas para adquirir, interpretar e utilizar informações. Essas estratégias funcionam como ferramentas para a construção de significado durante a leitura. Em consonância com essa ideia, Bittencourt (2015) reforça que as estratégias pedagógicas são recursos essenciais no ensino e na aprendizagem da língua, e envolvem a formação de leitores e escritores proficientes.

1.2 Metodologia e Resultados

Os dados apresentados neste capítulo foram analisados a partir da intervenção realizada em 12 (doze) oficinas, nas quais foram exploradas diferentes temáticas e gêneros textuais. Essa pesquisa obteve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Pernambuco, conforme parecer CEP nº CAAE 65775517.9.0000.5206. Para garantir o anonimato de todos os participantes da pesquisa, eles foram identificados da seguinte forma: Mediador (M1), ouvinte fluente em Libras; S1 a S5, estudantes Surdos.

As estratégias observadas ao longo das intervenções foram organizadas a partir da proposta de Bittencourt (2015). A aplicação dessas estratégias contribuiu para aprimorar a leitura em língua portuguesa como primeira língua (L2) dentro de um contexto bilíngue, conforme apresentado no quadro 01.

Quadro 1. Estratégias de leitura na língua portuguesa como L2.

Antes da leitura	Durante a leitura	Depois da leitura
<p>Explicita a mobilização dos conhecimentos prévios relativos ao autor, ao suporte e ao tema.</p> <p>Antecipa o tema ou a ideia principal do título ou recursos visuais e elementos como epígrafes ou resenhas</p> <p>Antecipa o conteúdo a partir da formatação do gênero</p> <p>Identifica os objetivos da leitura (ler para aprender, para se informar, para deleite etc.)?</p>	<p>5. Lê com velocidade e fluência adequada?</p> <p>6. Procura esclarecer palavras através da releitura do trecho ou da consulta ao dicionário;</p> <p>7. Busca informações complementares em outros textos para ampliar sua compreensão;</p> <p>8. Busca a mediação da leitura em Libras para a língua portuguesa;</p> <p>9. Faz emprego do sinal em diferentes contextos.</p> <p>10. Busca explicações gramaticais durante a leitura.</p>	<p>11. É capaz de construir uma síntese coerente do texto lido;</p> <p>12. Relaciona partes do texto para construir os sentidos;</p> <p>13. Identifica e recupera as informações implícitas no texto, realizando inferências;</p> <p>14. Avalia criticamente o texto lido;</p> <p>15. Identifica e recupera as informações explícitas;</p> <p>16. Faz consultas ao texto para confirmar suas hipóteses.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2019).

A partir dos dados apresentados no quadro 1, identificamos que, além das sugeridas por Bittencourt (2015), novas estratégias que foram utilizadas pelos sujeitos durante o processo de leitura: *mediação da leitura em Libras para a língua portuguesa; emprego do sinal em diferentes contextos; explicações gramaticais durante a leitura; e consulta ao texto para confirmar as hipóteses.*

1.2.1 Busca Mediação na Libras e explicações gramaticais da Língua Portuguesa

Na oficina 04 (quatro), aproveitamos a data comemorativa do dia dos namorados. Inicialmente, foi apresentado um vídeo contando uma história em forma de cordel — “*Isso sim é que é amor*” —, composto por uma sequência de imagens sem nenhuma fala (oral)⁴. Os sujeitos assistiram ao vídeo atentos, e em seguida foram feitas perguntas sobre o conteúdo.

Recorte 1

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
M1 – ATENÇÃO C-Ê IGUAL V-O-C-Ê ENTENDER?	M1 – Atenção. “Cê” é igual a “você”, entenderam?
S2 – IGUAL VOCÊ (aponta para a frente – pronomine ele/ela)	S2 – Igual a você.

Antes da leitura em grupo, os participantes questionaram alguns itens lexicais que não conheciam. Com a ajuda de M2, que escreveu no quadro CÊ = VOCÊ = VC, os participantes entenderam a variação. No decorrer da leitura, outras palavras não compreendidas foram: ‘ vaidade’, ‘aluguel’, ‘arrastado’, ‘indecisão’, ‘tremar’, ‘distância’ e ‘chama’. Embora o dicionário estivesse à disposição, os participantes em um movimento natural solicitam M1 para a descrição dos itens léxicos desconhecidos, contribuindo para o processo de leitura com a mediação da leitura em Libras para a língua portuguesa, o que ressalta a importância da mediação realizada em sala de aula pelo professor, professor bilíngue ou intérprete de Libras. Assim, entendemos que a mediação, enquanto processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação (Vygotsky, 1984), é essencial para a compreensão leitora do sujeito.

Ao narrarem os seus entendimentos sobre o vídeo, os participantes demonstraram uma excelente compreensão, sendo pertinente destacar que,

4 O vídeo utilizado não contém fala oral, pois a narrativa apresentada aos participantes era conduzida exclusivamente por imagens e expressões faciais, sem o uso de diálogos falados.

mesmo se constituindo uma atividade em grupo, na qual eles sinalizavam na frente uns dos outros, a exposição dos fatos foi diferente entre os mesmos.

Recorte 2

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
M1 – IGUAL (escreve no quadro ESSA- ESSA-ISSO)	M1 – Igual (escreve no quadro ESSA- ESSA-ISSO)
S2 – MULHER PERGUNTAR FOTO (gesticula com a boca ESSA – e aponta para a frente)	S2 – Mulher pergunta: essa foto? (gesticula com a boca ESSA – e aponta para a frente)
M1 – CERTO	M1 – Certo
S2 – MULHER PERGUNTAR SABER LUGAR CASA^ESTUDAR (gesticula com a boca AQUELA – e aponta para longe)	S2 – Mulher pergunta sabe onde é a escola? (gesticula com a boca AQUELA – e aponta para longe)

As explicações gramaticais foram de responsabilidade de S2, que demonstra ter um domínio satisfatório da gramática da língua portuguesa e da Libras em função da diferença existente, o que, em alguns casos, pode dificultar a compreensão do texto. Além disso, uma das características dos participantes é a ajuda mútua. Para Morais (2013), a leitura partilhada é um benefício que gera a criação do hábito de leitura. Com as atividades realizadas e a mediação entre a Libras e a língua portuguesa, os *inputs* vivenciados a partir dessas experiências proporcionam uma segurança na leitura na L2, por entenderem sua estrutura.

1.2.2 Faz o emprego do sinal em diferentes contextos

Na oficina 09 foram disponibilizados sobre a mesa três sequências distintas. Logo em seguida, S2 e S5 organizaram suas imagens; S2 chama atenção de S3 sobre um item léxico que ela está em dúvida.

Recorte 3

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
S2- (chama atenção de S3) ENGANAR	S2- (chama atenção de S3) enganar
S3- (chama atenção de M1 e S4) ENGANAR	S3- (chama atenção de M1 e S4) enganar
M1- (faz uma expressão de dúvida)	M1- (faz uma expressão de dúvida)
S3- E-N-G-A-N-A-R	S3- E-N-G-A-N-A-R
S2- EXEMPLO EU IR ESTUDAR DEPOIS FALTAR MENTIRA ENGANAR IR NÃO	S2- Exemplo vou estudar depois falso, menti enganei não fui.
M1- E-N-G-A-N-A-R	M1- E-N-G-A-N-A-R

S2 faz emprego do sinal em diferentes contextos para auxiliar sua compreensão, e para servir de esclarecimento para os amigos, o que proporciona a eles um estímulo visando o aumento dos seus capitais linguísticos, e consequentemente, melhor desempenho na L2.

1.2.3 Faz consulta ao texto para confirmar suas hipóteses

Na oficina 12 (décima segunda), quando os participantes chegaram ao GEPLIS, encontram uma folha de papel em cada cadeira; nela continha uma matéria escrita por uma jornalista sobre o assassinato que aconteceu em uma escola em Goiânia, notícia de repercussão nacional na semana.

S1, S2, S3 e S5 tinham conhecimento sobre a fatalidade, o que reafirma o nível de leitura dos sujeitos a partir dos diferentes gêneros que circulam em nossa sociedade. Ao pegarem os textos S1, S2 e S5 realizam uma leitura silenciosa (UFMG, 2014) do texto; S2, além da leitura, copia em um papel algumas palavras e seus respectivos significados, pois pegou o texto e o dicionário que estavam dispostos sobre a mesa, e S3 faz uma leitura sinalizada (Silva, 2014) do texto.

Recorte 4

Versão em Libras	Versão em língua portuguesa
M1- HOMEM ATIRAR ARMA QUEM?	M1 - O homem atirou com a arma de quem?
S2- MULHER^BENÇÃO	S2- Mãe
M1- PRIMEIRO PESSOA HOMEM QUEM?	M1 - Quem foi o primeiro?
S3- J-O-Ã-O	
M1- CERTO DOIS AMIGO	S3- João.
M1- HOMEM ATIRAR FALAR	M1 - Certo, dois amigos.
ATIRAR PORQUE?	M1 - O homem falou porque atirou?
S1- BULLYNG	
M1- FALAR O QUE?	S1- <i>bulling</i>
S1- FEDER	M1 - Falou o quê?
S2- FEDER RIR	S1- Fedido
M1-HOMEM ATIRAR ACABAR SUBSTITUIR	S2- Fedido e sorrir
ATIRAR PARAR PORQUE PARAR?	M1 - O homem atirou a bala acabou, ele substituiu e parou por quê?
S1- PORQUE (expressão de pensar)	
M1- ATIRAR PARAR PORQUE?	
S1- POR QUE PROFESSORA PEDIR PARAR PARAR	S1- Porque (expressão de pensar)
	M1 - Por que parou de atirar?
	S1- Porque a professora pediu para parar.

Todos os participantes estavam com o texto em mãos, mas, quando M1 fazia a pergunta, cada sujeito queria ser o primeiro a responder, tornando esse momento uma competição entre eles; então eles respondiam e depois faziam consultas ao texto para confirmar suas hipóteses. E, apesar da consulta acontecer depois das respostas, todas elas estavam corretas e de acordo com as informações contidas no texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa sociedade é composta por relações sociais, e a leitura é uma de suas expressões. Como aponta Vygotsky (1984), o indivíduo nasce em um contexto socialmente estruturado, onde são compartilhados modos de viver, pensar e agir. Os dados analisados revelam que, além das estratégias sugeridas por Bittencourt (2015), os participantes do estudo adotam novas abordagens para aprimorar a compreensão leitora em Libras (L1) e em língua portu-
gue-

sa escrita (L2). Entre essas estratégias destacam-se a mediação da leitura em Libras para a Língua Portuguesa, o emprego do sinal em diferentes contextos, a realização de explicação gramatical durante a leitura e a consulta ao texto para confirmar hipóteses.

Esses achados reforçam a importância de uma abordagem flexível e adaptativa no ensino de leitura para Surdos, evidenciando que a interação entre Libras e a língua portuguesa escrita pode se beneficiar de estratégias alternativas, alinhadas às necessidades e ao repertório linguístico dos aprendizes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 24 de abril de 2002, 181º da Independência e 114º da República. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=234606>>. Acesso em: 12 mar. 2025.

BITTENCOURT, Z. A.; CARVALHO, R. S de.; JUHAS, S.; SCHWARTZ, S. **A compreensão leitora nos anos iniciais**: reflexões e propostas de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CEALE - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014.

FELIPE, T. A. **Introdução à gramática de LIBRAS**. Rio de Janeiro, 1997.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

KATO, M. A. **No mundo da escrita** - uma perspectiva psicolinguística. 7ed. São Paulo: Ática, 1990.

KOCH, I. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. reimp. São Paulo: Cortez, 2011.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.

MENDES, B. C. A.; NOVAES, B. C. A. C. Oficina de leitura com adolescentes surdos: uma proposta fonoaudiológica. *In*: BERBERIAN, A. P.; MASSI, G. A.; GUARINELLO, A. C. (Org.). **Linguagem Escrita**: referenciais para a clínica fonoaudiológica. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

MORAIS, J. **Criar leitores**: para professores e educadores. Barueri, SP: Manole, 2013.

SILVA, G. M. da. O processo de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos: uma análise das interações mediadas pela Libras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, out./dez. 2014.

SIM SIM, I. **O Ensino da Leitura**: A Decifração. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação, 2009.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VIEIRA, L. A. Formação do leitor: a família em questão. *In*: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR, III, 2004, Belo Horizonte. **Anais do III Seminário Biblioteca Escolar**: espaço de ação pedagógica. Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2004. Disponível em: <<http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/308.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação sócia da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



NAVEGANDO EM ÁGUAS DESCONHECIDAS

A jornada de um professor no ensino de língua inglesa para alunos surdos

Matheus Lucas de Almeida¹

Antonio Henrique Coutelo de Moraes²

INTRODUÇÃO

Nossas inclinações teóricas e experiências pedagógicas nos fazem perceber que compreender as perspectivas dos professores é fundamental para identificar lacunas e propor intervenções que possam, em alguma medida, aprimorar a qualidade da educação. Afinal, esses sujeitos são parte essencial para a formação do sistema educacional, tendo em vista que estão no “chão da escola” e conhecem as especificidades presentes nesses espaços. Logo, não seria diferente com os professores que possuem alunos surdos.

Sendo assim, este capítulo analisa as perspectivas de um professor de inglês de uma escola pública da cidade do Recife-PE, acerca do ensino de língua inglesa para alunos surdos. O texto é um extrato de dados gerados durante o doutoramento do primeiro autor (Almeida, 2023) no Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco. A pesquisa é um dos desdobramentos do projeto internacional intitulado *O lugar das línguas na aquisição de inglês: narrativas de alunos surdos sobre a triangulação língua de sinais – língua nacional – língua estrangeira em Recife, Brasil, e em Malang, Indonésia*. O projeto, coordenado pelo professor Dr. Antonio Henrique Coutelo de Moraes, segundo autor deste capítulo, foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Católica de Pernambuco

1 Doutor em Ciências da Linguagem. Professor do curso de Letras – Língua Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: matheus.lucas@professor.ufcg.edu.br

2 Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco. Professor do curso de Letras – Língua e Literaturas de Língua Inglesa da Universidade Federal de Rondonópolis. E-mail: antonio.moraes@ufr.edu.br

com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética de número CAAE 40455720.8.0000.5206.

Nele, buscamos compreender os desafios enfrentados pelo professor de inglês em sala de aula, as estratégias pedagógicas que ele emprega e suas percepções acerca do papel dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais e Língua Portuguesa (TILSP) nesse contexto educacional.

Os dados foram coletados com o suporte de uma entrevista semiestruturada realizada com um professor de inglês que possuía dois alunos surdos em suas turmas. Com o intuito de preservar a identidade dele, o nomeamos aqui de Rosa. Com o mesmo propósito, nomeamos os estudantes participantes de Azul e Verde. A entrevista abordou aspectos como sua formação acadêmica e experiência profissional, as diferenças percebidas entre alunos surdos e ouvintes, o uso da língua brasileira de sinais (Libras) em sala de aula, os desafios percebidos e as estratégias pedagógicas empregadas. Além disso, os relatos do professor permitem compreender a interação entre alunos surdos e ouvintes, o uso de gêneros textuais e tecnologias, a avaliação da escrita dos alunos surdos e as percepções sobre o papel dos TILSP e da instrutora de Libras nesse processo.

O capítulo, de cunho qualitativo (Triviños, 1987), explora a visão do profissional sobre a formação de professores de inglês para atuarem de forma eficaz na inclusão de alunos surdos. A análise da entrevista revela tensões significativas entre a prática pedagógica observada e as recomendações teóricas consolidadas no campo do ensino de inglês para surdos, particularmente no que concerne à adoção de uma abordagem que priorize o uso da língua em contextos reais e à integração efetiva da Libras como língua de instrução e mediação no processo de ensino-aprendizagem.

O texto se organiza em três partes. Na introdução, contextualizamos o leitor acerca do por vir e das questões basilares da pesquisa. Em seguida, analisamos os dados gerados na entrevista com o professor de inglês e, por fim, trazemos considerações que acreditamos ser pertinentes acerca do ensino de inglês para surdos no Brasil.

1. O ENSINO DE INGLÊS PARA SURDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM MOSAICO DE DESAFIOS E A BUSCA POR FORMAÇÃO DOCENTE ADEQUADA

Nesta seção, analisamos a entrevista realizada com o professor de inglês (Rosa), o qual possuía dois alunos surdos acompanhados ao longo da pesquisa de Almeida (2023). O professor participante da pesquisa é graduado em Letras português e inglês e, apesar de ter sido aprovado no concurso para lecionar português, segue lecionando inglês na instituição na qual se encontra lotado. Rosa afirma preferir lecionar inglês, pois: *“o currículo é mais prático, é mais acessível, mais flexível do que português, é menor, confesso. E eu gosto por... gostar mesmo do idioma, da língua em si, de ensinar, de falar, de ouvir, escutar, acho mais interessante”* (Rosa).

Ao ser questionado há quanto tempo ministra aulas de inglês para surdos, e as principais diferenças que ele percebe em sala de aula entre seus alunos surdos e ouvintes, Rosa menciona notar falta de interação por parte de Azul e Verde, que estão matriculados em séries diferentes, com ele, mas afirma que eles interagem com os outros alunos e com os TILSP. É interessante refletir o que leva esse aluno a não ter tanta proximidade com o seu professor, afinal, esse é o agente em sala de aula com o qual o aluno deveria, em tese, ter mais contato e com o qual realizaria intercâmbios comunicativos.

Provavelmente, pelo fato de a comunicação ser mediada pelos TILSP, acaba-se construindo uma barreira entre o aluno e o professor. Todavia, como mencionado pela TILSP de Verde, essa barreira entre o aluno e o professor pode ser quebrada com ações simples do dia a dia que podem ajudar a criar uma conexão entre aluno e professor, como mencionar o nome do aluno durante a chamada, desejar um bom dia etc.

Quando questionado sobre disciplinas na graduação que o ajudaram a trabalhar com os alunos surdos, Rosa menciona que teve somente uma disciplina de Libras durante a sua formação, mas que não se recorda de muito e que aprendeu o “*mínimo*” (Rosa). É inquestionável que a carga horária atual da disciplina de Libras nos cursos de graduação não é suficiente para preparar os professores para, de fato, comunicarem-se com seus alunos surdos. Ainda que a Lei n.º 10.436/2002 reconheça a Libras como meio legal de comunicação e expressão dos surdos e o decreto n.º 5.626/2005 estabeleça que a Libras deve ser oferecida como disciplina curricular nos cursos de licenciatura, a carga horária em algumas instituições chega a ser de 20 horas semestrais, o que não prepara esses profissionais para lidar com seus alunos surdos.

A resposta de Rosa confirma que a carga horária ofertada pelas instituições não garante um aprendizado e um uso efetivo da língua de sinais, além de não promover reflexão sobre as praxiologias utilizadas com esses alunos. É fato que essa é uma conquista bastante importante para a comunidade surda, mas é necessário existir um processo formativo continuado para os professores terem, ao menos, a possibilidade de aprofundar seus conhecimentos na língua de sinais, caso tenham interesse.

São necessárias, ainda, mais discussões e investigações nos cursos de licenciatura em Letras sobre o ensino de línguas adicionais para surdos, tendo em vista que, como pontuam Gonçalves e Padilha (2021), as práticas de ensino estão voltadas para os alunos ouvintes e pouco - ou nada - se é discutido sobre a aquisição do inglês por alunos surdos. Além disso, como pontua Almeida (2025), documentos norteadores, como a BNCC (Brasil, 2018), ainda falham em não propor soluções práticas e efetivas para os professores da educação básica, se limitando somente a mencionar a importância da Libras como língua de instrução para o desenvolvimento linguístico desses estudantes.

A necessidade do ensino mediado pela Libras já é uma realidade conhecida pela comunidade surda e por estudiosos da área, como Quadros (1997), Fernandes (2006), Moraes (2012, 2018), Reis e Moraes (2020), Almeida (2021, 2023, 2025), Almeida e Moraes (2022, 2025). Todavia, para além do uso da língua de conforto dos surdos, a Libras, é fundamental que estratégias e possibilidades sejam pensadas, pois somente utilizar a língua de conforto desses sujeitos não garante um aprendizado efetivo (Almeida, 2023, 2025).

Ao ser questionado sobre os principais desafios no ensino de inglês para surdos, Rosa menciona o ensino da pronúncia como algo desafiador. Ele acredita que a maior dificuldade é fazer o aluno *“absorver a pronúncia, escutar, ouvir. A parte mais oral da comunicação em inglês e fazer isso em Libras... não sei se tem algum método que possa traduzir para a Libras”* (Rosa).

A concepção de Rosa em relação ao ensino de inglês para alunos surdos ainda segue uma perspectiva que pauta o ensino na oralidade. Durante a entrevista, é possível perceber na fala do professor que há certo desconhecimento em relação às questões culturais e pedagógicas que envolvem a língua de sinais e as línguas orais na educação de surdos, o que sinaliza que a disciplina de Libras na graduação e os processos formativos ainda são insatisfatórios.

De acordo com Coura (2022), ter diferentes línguas, em diferentes modalidades, que transitam em sala de aula se configura como um dos principais desafios para o ensino de língua inglesa para surdos, tendo em vista que

[e]m uma sala de aula de língua inglesa com alunos surdos e ouvintes, no momento em que o professor estiver falando em inglês para os seus alunos, seja na leitura de um texto, seja em outros momentos, o intérprete fará a tradução em Libras para o(s) aluno(s) surdo(s), dessa maneira, o que o aluno verá, será a fala do professor em Libras, não em inglês. A maioria dos desafios para o ensino de línguas para surdos, portanto, advém de um contexto onde a língua de instrução é oral (Coura, 2022, p. 79).

Entendo que existem diversas questões que envolvem o processo formativo de professores, mas é necessário realizar discussões mais profundas sobre o que está sendo ensinado nas instituições de ensino superior e o que os profissionais da educação estão reproduzindo nas escolas. Afinal, perspectivas básicas como o não desenvolvimento da oralidade ainda parecem não estar consolidadas para alguns profissionais, questão que não parece ser discutida nos cursos de graduação em Letras inglês, como pontua Coura (2022):

Os cursos de Letras-Inglês ou Letras Português-Inglês, geralmente, não enfatizam a importância de se aprender Libras, mesmo que haja uma ou mais disciplinas para o ensino da língua. Tampouco esses cursos tratam, em seu currículo, de aspectos relacionados ao ensino de línguas para surdos especificamente. A formação do professor de inglês que deseja atuar na educação de surdos, portanto, tecnicamente, parte de uma busca individual, apesar dos cursos de Letras poderem oferecer oportunidades de reflexão e formação crítica a seus alunos, mesmo que não sejam voltadas exclusivamente para o público surdo (Coura, 2022, p. 82).

Ao questionar as estratégias que Rosa utiliza com seus alunos surdos para sanar as dificuldades encontradas em sala, ele mencionou não conseguir utilizar nenhuma estratégia e que fica meio “acomodado” por possuir o apoio dos TILSP. Ainda que os TILSP estejam na sala de aula para facilitar e mediar a comunicação entre o aluno surdo - aluno ouvinte, aluno surdo - professor, é importante que o papel desse profissional seja esclarecido, principalmente, pelo fato de os TILSP não serem os docentes naquele espaço. Além disso, a interação do aluno com o professor possibilita que o estudante se sinta mais acolhido, engajado e motivado em sala de aula.

Ao questionar Rosa sobre a participação dos alunos em suas atividades, ele afirmou que Verde, por exemplo, sempre as realiza, mas que não sabe

se é por interesse ou somente porque ele é requisitado a fazer as atividades. Perguntei, então, se ele nota algo que pode engajar esse aluno em sala de aula e ele afirmou que *“eu percebi que ele gosta de desenhar. Ele é muito bom em desenho e sempre faz desenhos como atividades para me mostrar. Acho que seria algo que poderia engajá-lo”* (Rosa). Percebe-se, então, a possibilidade do uso do imagético devido à facilidade e o interesse desse aluno por materiais que exploram essa modalidade. Todavia, é importante frisar que, ainda que seja uma estratégia bastante mencionada em diversos trabalhos e relatos de professores, não devemos nos apegar somente a esse aspecto da linguagem, mas buscar expandir os conhecimentos de mundo desses alunos em diversas modalidades, explorando aspectos para além do imagético.

Rosa afirmou ser importante a interação entre os alunos surdos e ouvintes em sala de aula. Ao ser questionado sobre quais estratégias poderiam ser utilizadas para que isso ocorresse, ele mencionou que não percebe muita interação entre os alunos surdos e ouvintes e que Verde, por exemplo, costuma interagir com um grupo específico de alunos e com a TILSP que o acompanha, mas que acha importante que isso aconteça.

Ainda que Rosa admita não haver muita interação em sala de aula dos seus alunos surdos com ele e os demais alunos, o professor reconhece a importância da interação entre esses sujeitos para a construção do conhecimento, como proposto por Vygotsky (1981, 1998). É interessante pontuar que apesar de vivermos em uma realidade que se diz inclusiva, não é atípico os alunos serem somente alocados em sala de aula e não terem suas potencialidades exploradas. Muitas vezes, isso ocorre, pois na gramática social de muitos há

uma representação geralmente relacionada à incapacidade, à falta de uma habilidade necessária para que a aprendizagem ocorra. Em decorrência, esses alunos são submetidos a classificações e ordenações, regidas por uma lógica hierárquica, que os inferioriza e os descaracteriza (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 26).

Se pensarmos que a escola é um espaço que prepara os alunos para viver em sociedade, qual tipo de espaço estamos criando para os nossos alunos? Estamos, de fato, preparando esses sujeitos para lidar com a diversidade no “mundo real” ou somente fazendo o mínimo exigido pela lei? Esses são questionamentos que devem ser elucidados continuamente nos espaços

educacionais. No caso de professores de inglês que ensinam alunos surdos, por exemplo,

[m]esmo que a universidade não favoreça espaços específicos para a formação de professores de inglês para surdos, ela pode discutir sobre as variadas formas de se ensinar e aprender língua inglesa no Brasil, considerando os diferentes objetivos de se aprender a língua e também a diversidade cultural e linguística existente local e globalmente (Coura, 2022, p. 83).

Em seguida, Rosa foi questionado se costuma utilizar gêneros do discurso em sala de aula e ele afirmou que embora “*dê um foco maior na gramática, por ser algo mais acessível*” ele tem tentado “*usar mais o livro, que é onde você encontra mais trabalhos com gêneros textuais*” (Rosa). Parece-nos que existe uma crença bastante forte entre muitos professores de língua inglesa de que ensinar a gramática do inglês é a possibilidade mais próxima de aprendizagem que os alunos de escolas públicas podem ter. É necessário o entendimento de que, apesar de ser uma das particularidades da língua a serem aprendidas, a aprendizagem de uma língua vai além de suas questões fonológicas e morfossintáticas vistas numa perspectiva puramente formal ou dura. Logo, é necessário que exista um ensino pautado nos usos da língua e de como esse aluno pode pôr em prática aquilo que aprende na escola em suas interações sociais, como no caso da sociolinguística variacionista que trabalha a língua em uso, ou seja, os aspectos fonético-fonológicos e morfossintáticos em uso, por exemplo.

Questionei ainda quais gêneros ele costuma utilizar e ele pontuou que: “*gêneros relacionados ao mundo digital, rede social, e-mail, mensagem comment, aplicativos, nesse sentido*” (Rosa). As ponderações de Rosa corroboram o proposto por Almeida (2021) em relação à aprendizagem de inglês por surdos: esse processo pode ser facilitado pelo uso de tecnologias. Almeida (2021), inclusive, indica alguns gêneros do meio virtual que podem ser utilizados para engajar esses alunos.

Ao questionar se ele nota alguma especificidade na escrita em língua inglesa por parte dos alunos surdos, Rosa afirmou que “*na escrita até que não vejo tanta diferença não*” (Rosa). Todavia, durante o tempo que o primeiro autor acompanhou os alunos em sala de aula, ele pode perceber que, na maioria das vezes, ao escreverem em inglês, eles costumavam somente copiar e não havia reflexão sobre as atividades que estavam realizando. Ainda que,

como sugerem Gonçalves e Padilha (2021), exista uma progressão no processo da escrita que parte da cópia, passa pela reescrita até que o aluno chegue à escrita de modo mais autônomo, é importante que esses alunos sejam instigados a refletir sobre o seu processo de escrita, o que parecia não ocorrer naquele contexto.

Em relação à percepção de Rosa sobre os papéis do TILSP e da instrutora de Libras que acompanhava os alunos no contraturno na formação dos seus alunos surdos, ele afirmou que não possui muita propriedade para discutir sobre a questão, mas que acredita que *“o intérprete tenta captar o essencial e transmitir o essencial. Mesmo assim, não sei como é que ele consegue se aprofundar, detalhadamente nos assuntos”* (Rosa). Rosa complementa afirmando que deve ser algo bastante desafiador, pois os TILSP precisam realizar a interpretação de todas as disciplinas das diferentes áreas do conhecimento.

A colocação de Rosa sinaliza a reflexão sobre algo bastante relevante: o papel do TILSP em sala de aula. É importante frisar que esse profissional, muitas vezes, possui uma formação no nível de ensino médio que, em teoria, o habilita a realizar a tradução e interpretação em diferentes contextos, tal qual o contexto educacional. Todavia, como esperar que profissionais, que em sua maioria possuem formação técnica de ensino médio, dominem e façam a tradução de diversas disciplinas do currículo de diferentes áreas do conhecimento?

Como pontuam Almeida e Moraes (2024), esse fator se agrava quando direcionamos nossos olhares para as aulas de língua inglesa, tendo em vista que se trata de uma língua a qual esses podem não ser familiarizados. Logo, são necessárias, também, mais reflexões do papel desses profissionais em sala de aula e de como possibilitar um processo formativo, seja ele inicial ou continuado, que permita uma formação mais direcionada para esses sujeitos.

Perguntamos a Rosa se ele acreditava que o acompanhamento no contraturno pela instrutora de Libras ajudava esses alunos e ele afirmou que *“com certeza! O pessoal do apoio aqui é guerreiro, viu? Sem eles acho que seria muito mais difícil eu acredito”* (Rosa). Nota-se aqui a importância de um acompanhamento personalizado que ajude na potencialização da aprendizagem desses alunos, tendo em vista que, como mencionado por Rosa, o acompanhamento no contraturno tem trazido resultados positivos para o desenvolvimento do conhecimento desses alunos em sala de aula. Principalmente, porque as aulas de língua inglesa que têm alunos ouvintes possuem uma velocidade mais rápida, o que pode fazer com o que o aluno surdo acabe perdendo parte do conteúdo (Gonçalves; Padilha, 2021). Afinal, por haver três línguas envol-

vidas no processo tradutor, acaba-se demandando mais do TILSP (Almeida; Moraes, 2024).

Por fim, questioneei Rosa o que ele aconselharia para professores de inglês que possuem alunos surdos e ele menciona que:

primeiramente, conhecer o mundo do aluno. Se especializar mais, aprender Libras, por que não, né? Eu coloco isso na minha cabeça, mas nunca consigo estudar mais, aprender mais. E conversar com o apoio de especialistas também. Tentar. Refletir quais seriam os melhores meios para o aluno alcançar ou conseguir adentrar mais no assunto, explorar a participação. Trabalho conjunto com o apoio (Rosa).

Ainda que não exista “somente uma forma, um caminho, uma metodologia de se ensinar inglês para surdos” (Coura, 2022, p. 88), percebe-se na fala do professor que ele reconhece a importância de conhecer a língua de sinais e de ter uma proximidade com a realidade de seu alunado. Todavia, é necessário serem oferecidas possibilidades para isso ocorrer, afinal, a realidade dos profissionais da educação é bastante dinâmica, desafiadora e envolve diversas demandas. Como exigir, então, que esses profissionais realizem processos formativos fora de suas cargas horárias e de suas extensas rotinas sem nenhum incentivo por parte dos órgãos públicos e das instituições de ensino nas quais estão inseridos? Logo, como pontuam Almeida e Moraes (2025), as discussões relacionadas ao processo de aquisição de línguas também fazem parte das políticas públicas e linguísticas e devem ser discutidas mais profundamente nas agendas acadêmicas e políticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo teve como objetivo analisar as perspectivas de um professor de inglês de uma escola pública da cidade do Recife-PE, acerca do ensino de língua inglesa para alunos surdos. A análise dos dados gerados com o professor oferece *insights* valiosos sobre a complexidade inerente ao ensino de língua inglesa para alunos surdos no ensino básico brasileiro. Os resultados da pesquisa evidenciam uma lacuna significativa entre o conhecimento teórico e a prática pedagógica, especialmente no que se refere à necessidade de uma formação docente mais robusta e específica em Libras e em metodologias de ensino inclusivas. Inclusive, a formação

inicial do professor, com uma carga horária limitada de Libras, parece impactar diretamente seu repertório de estratégias para lidar com as especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos. Para além das problemáticas presentes na formação inicial, foi possível verificar a falta de formação continuada que abarque questões referentes a comunidade surda.

A pesquisa destaca a importância de uma reflexão contínua sobre o papel dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais e Língua Portuguesa (TILSP) em sala de aula. Embora esses profissionais desempenhem um papel crucial na mediação da comunicação, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam estruturadas de modo a promover uma interação mais direta e autônoma entre o professor e o aluno surdo, evitando a criação de barreiras comunicacionais. A análise também aponta para a persistência de concepções que priorizam a oralidade no ensino de inglês, mesmo para alunos surdos, o que sinaliza a necessidade de desconstruir abordagens que não consideram a Libras e a visualidade como principais elementos para a aprendizagem desses estudantes.

Ao trazer à tona as perspectivas de um professor que atua diretamente nesse contexto, este estudo contribui significativamente para o debate acadêmico sobre o ensino de inglês para surdos. Inclusive, as implicações desta pesquisa sugerem a urgência de investimentos em formação continuada para professores, na revisão dos currículos de licenciatura em Letras inglês para incluir conteúdos mais aprofundados sobre a educação de surdos e na promoção de um diálogo interdisciplinar entre professores, linguistas e profissionais da área.

Em suma, ao identificar os desafios e as necessidades dos professores, é possível delinear caminhos mais eficazes para garantir uma educação bilíngue de qualidade que atenda às demandas específicas dos alunos surdos no ensino básico, promovendo assim uma inclusão educacional mais efetiva e equitativa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. L. BNCC e o silêncio da inclusão: políticas linguísticas, educação de surdos e ensino de língua inglesa. **ENTRETEXTOS (UEL)**, 2025. (No prelo).
- ALMEIDA, M. L. DE; MORAES, A. H. C. de. Translinguagem, educação (não) inclusiva e políticas linguísticas: reflexões sobre o ensino de inglês no Brasil a partir da

perspectiva de duas alunas surdas. **Gragoatá**, v. 30, n. 66, e63033. <https://doi.org/10.22409/gragoata.v30i66.63033.pt>

ALMEIDA, M. L.; MORAES, A. H. C. Prácticas de traductores e intérpretes de libras-portugués en clases de inglés durante la pandemia del Covid-19. **Fórum Linguístico**, v. 20, p. 9664-9676, 2024.

ALMEIDA, M. L. de. **TDIC no ensino de língua inglesa**: possibilidades na educação de surdos. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

ALMEIDA, M. L. de. **Writing in English**: tecendo reflexões acerca do ensino e da aprendizagem de língua inglesa para surdos. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Programa de pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 26 out. 2018.

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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/cCivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 26 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 02 dez. 2020.

COURA, F. A. Ensino de Inglês Mediado pela Língua de Sinais. In: RIBEIRO, Fernanda. **Práticas de ensino de inglês**. v. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

FERNANDES, S. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

GONÇALVES, M. M.; PADILHA, S. J. Práticas pedagógicas no ensino de inglês para surdo em países não anglófonos. In: BARROS, S. M.; GONTIJO, T. A. A.; MORAES, A. H. C. (Org.). **A surdez e a Libras no cenário investigativo-científico**: contribuições da Universidade Federal de Mato-Grosso-UFMT. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 15-30. 2021.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. de O. E. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: Editora CRV, 2022.

MORAES, A. H. C. **A triangulação Libras-português-inglês: relatos de professores e intérpretes de Libras sobre aulas inclusivas de língua estrangeira**. 2018. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Programa de pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2018.

MORAES, A. H. C. **Descrição do desenvolvimento linguístico em língua inglesa por seis surdos: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2012.

QUADROS, R. M. **A educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REIS, M. B. de F.; MORAIS, I. C. V. de. Inclusão dos surdos no Brasil: do oralismo ao bilinguismo. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, 2020. <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.62052>

TRIVINOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. Trad. J. Cipolla Neto; L.S.M. Barreto; S. C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. The genesis of higher mental functions. *In*: WERTSCH, J. V. (Ed.). **The concept of activity in soviet psychology**. New York: M. E. Sharpe, 1981.

O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES E INTÉRPRETES EDUCACIONAIS

Reflexões didáticas

Rogers Rocha¹

INTRODUÇÃO

O processo educacional contemporâneo tem avançado no sentido de promover a inclusão de estudantes com necessidades específicas, dentre os quais se destacam os surdos, cujas particularidades linguísticas e culturais demandam práticas pedagógicas diferenciadas. Nesse contexto, a atuação conjunta entre docentes e Intérpretes Educacionais emerge como um elemento essencial para a efetivação da educação bilíngue e inclusiva, garantindo que o aluno surdo tenha pleno acesso aos conteúdos curriculares e às interações sociais no ambiente escolar.

O presente capítulo propõe uma reflexão acerca da colaboração entre professores e Intérpretes Educacionais, considerando suas funções complementares no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo. A mediação realizada pelo Intérprete, somada ao planejamento pedagógico do docente, cria um espaço de diálogo e de construção de saberes que respeita a singularidade linguística dos surdos, promove a valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e assegura o direito à educação de qualidade.

Partindo de uma revisão histórica sobre a educação de surdos e das práticas excludentes promovidas pelo oralismo, discutiremos como a educação bilíngue se estabelece como modelo mais adequado e como a colaboração entre os profissionais envolvidos pode potencializar a aprendizagem e a

¹ Professor de Língua Portuguesa para surdos do curso de Letras Libras/Literatura Surda na Universidade Federal de Pelotas - UFPEL. E-mail: rogers.rocha89@gmail.com

inclusão escolar. Assim, este trabalho busca contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas colaborativas e reflexivas, pautadas no respeito à diversidade e na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A EDUCAÇÃO DE SURDOS AO LONGO DA HISTÓRIA

Durante séculos, os surdos foram considerados irracionais e excluídos do direito à educação formal. As concepções ocidentais mais antigas viam a surdez como um castigo divino, resultando frequentemente na marginalização e, em alguns casos, no sacrifício dessas pessoas (Nobre, 2011). O histórico da educação dos surdos é marcado por períodos de exclusão, pois a sociedade ouvinte não os reconhecia como parte integrante.

Até o século XV, todas as pessoas com deficiência eram alvo tanto da Medicina quanto da Igreja Católica. A Medicina buscava compreender essas condições por meio de estudos, enquanto a Igreja praticava a caridade, pois a doença era vista como uma punição divina (Honora; Frizanco, 2009). A partir dessa perspectiva patológica, acreditava-se que os surdos deveriam aprender a se comunicar oralmente em vez de utilizar a Língua de Sinais.

Com a disseminação do oralismo, educadores franceses e italianos promoveram o Congresso de Milão, em 1880, que consolidou a defesa do ensino exclusivo pela oralidade. Antes desse evento, já haviam ocorrido outros congressos com o propósito de reforçar o uso exclusivo da fala na educação dos surdos. No Congresso de Milão, decidiu-se que a Língua de Sinais deveria ser apenas um recurso auxiliar, e a oralidade passou a ser o principal objetivo educacional (Moura; Lodi; Harrison, 1997). Apenas um surdo participou do evento, mas foi impedido de votar e retirado da decisão final. O congresso determinou que “a fala é incontestavelmente superior aos Sinais e deve ter preferência na educação dos Surdos; o método oral puro deve ser preferido ao método combinado” (Honora; Frizanco, 2009, p. 25).

De acordo com Lane (1989), o oralismo se fortaleceu na Europa devido à influência do nacionalismo, elitismo e comercialismo, refletindo o orgulho das famílias em controlar totalmente a educação dos surdos, sem compartilhar essa função com professores surdos. Como consequência do Congresso de Milão, educadores surdos foram afastados das escolas, o que impediu sua organização contra o método oralista.

Na Itália, o oralismo foi adotado para facilitar o projeto de alfabetização nacional, promovendo uma unidade linguística. Esse método também recebeu

apoio das ciências humanas e pedagógicas, pois estava alinhado ao pensamento aristotélico, no qual a palavra representa o mundo das ideias e os sinais apenas o mundo concreto. A Igreja também aceitou o oralismo como forma de controle por meio de motivações espirituais e confessionais (Skliar, 1996).

Por muitos anos, o oralismo apresentou resultados insatisfatórios. Os surdos passavam longas horas na escola, mas com pouco aprendizado, sendo posteriormente encaminhados para profissões como sapateiro e costureiro. Aqueles que não conseguiam se adaptar ao oralismo eram considerados intelectualmente limitados. Não havia respeito pelas dificuldades individuais causadas pela perda auditiva severa ou profunda. O foco estava em “normalizar” os surdos, para que eles falassem e pudessem ser inseridos na sociedade sem exigir mudanças por parte dos ouvintes. O que não se compreendia era que, para muitos surdos, o desenvolvimento da fala não era organicamente possível (Honora; Frizanco, 2009, p. 26).

Diante da ineficácia do oralismo, surgiram movimentos em defesa da educação bilíngue, fundamentada na acessibilidade linguística dentro do ambiente escolar. Pesquisas indicam que esse modelo é mais adequado para crianças surdas, reconhecendo a Língua de Sinais como sua língua natural e utilizando-a como base para o ensino da língua escrita (Quadros, 1997).

A educação bilíngue para surdos pode ocorrer tanto em escolas bilíngues quanto em escolas regulares. No primeiro caso, os professores ministram aulas em Libras, enquanto, no segundo, há o apoio de Intérpretes Educacionais que colaboram com o professor regente. Esse modelo respeita a Libras como língua de instrução e primeira língua dos surdos. Metodologicamente, o bilinguismo é uma alternativa eficiente tanto em escolas especializadas quanto na educação inclusiva, pois incorpora elementos culturais e sociais à aprendizagem. Dessa forma, os surdos podem participar tanto da cultura surda quanto da sociedade em geral (Goldfeld, 1997).

Quadros (1997) ressalta que a educação bilíngue é um modelo de ensino voltado para garantir o acesso das crianças surdas a duas línguas dentro do contexto escolar. Estudos demonstram que essa abordagem é a mais apropriada, pois considera a Língua de Sinais como a língua natural dos surdos e, a partir desse pressuposto, favorece o aprendizado da língua escrita. Além disso, especialistas na área da surdez têm colaborado com a comunidade surda para fortalecer políticas educacionais bilíngues.

Com a implementação dessas políticas, muitos surdos passaram a frequentar tanto escolas bilíngues quanto escolas regulares. Nas escolas bilíngues, o ensino é conduzido em Libras, enquanto nas regulares a Libras

também está presente, mas mediada por intérpretes. O professor regente aprende e se adapta ao longo do processo. No entanto, muitos docentes ainda têm receio de iniciar suas aulas nesse novo formato e, frequentemente, questionam: “Tenho um aluno surdo, e agora?”

TENHO UM ALUNO SURDO E AGORA?

É completamente normal que os professores ao se depararem com alunos surdos em sua sala de aula fiquem preocupados sobre como desenvolver uma aula pensando em como melhor atendê-lo. Ao se deparar com aluno surdo na educação básica, o professor precisa começar uma jornada planejada para atender esse aluno.

Antes de pensar em aspectos de planejamento e didáticos, é preciso deixar claro que 95% dos surdos nascem em famílias de pais ouvintes. Isso quer dizer que os surdos na maioria das vezes não adquirem a Língua Brasileira de Sinais por conta de a família não compreender a Língua de Sinais e nem saber como lidar com seu filho na condição de surdo. Sendo assim, geralmente os alunos chegam na escola sem saber nenhuma língua.

O que de fato acontece é que o surdo por não ter a “audição”, ele vai compreendendo o mundo por meio visual. Vai se letrando pela visualidade. Assim, é de extrema importância que a criança aprenda o mais rápido possível a se comunicar por meio da Libras, pois no contexto da educação inclusiva, os surdos têm direito de obter o profissional Intérprete Educacional, mais conhecido como Intérprete de Libras, para poder compreender e acompanhar a aula.

É recorrente os professores, nesse momento, buscarem apoio nos Intérpretes Educacionais para solicitar informações a respeito do surdo. Essa atitude, é uma forma de aprender e de se adaptar para atender o aluno. É importante ressaltar que embora haja Intérprete em sala de aula, o professor também precisa aprender Libras para poder se comunicar diretamente com seu aluno.

O fato de haver Intérprete Educacional não exclui a possibilidade de o professor aprender Libras. Muito pelo contrário. Ele deve aprender a língua que é de seu aluno, pois ao conversar com seu aluno de forma direta, o docente conseguirá perceber aspectos sociais, linguísticos, psicológicos e cognitivos de seu aluno. Saber a língua do aluno é uma maneira de se humanizar e valorizar aquele ser humano na sua singularidade.

É fundamental reconhecer que cada criança é única, com suas próprias maneiras de pensar e aprender. Não apenas aquelas com limitações ou deficiências, mas todas as crianças têm singularidades que as tornam especiais. Por isso, é inadequado cobrar o mesmo desempenho de todas ou tratá-las de forma padronizada. A educação deve ser estruturada de modo a acolher e desenvolver as diferentes habilidades individuais (Beyer, 2006).

Assim, o docente precisa recorrer a cursos de Libras e formações para compreender esse aluno bem como dialogar com o Intérprete Educacional para desenvolverem uma melhor forma colaborativa de atuar. É necessário entender que o Intérprete Educacional é um profissional da inclusão, mas não podemos esquecer que o professor também é e os dois formam uma equipe para efetivação da inclusão da pessoa surda.

O DOCENTE E O INTÉRPRETE EDUCACIONAL

Lacerda (2009) considera a importância de o Intérprete Educacional ter preparo para atuar no ambiente educacional também como educador, atento às dificuldades, mediando e favorecendo a construção do conhecimento. A autora destaca que isso não significa substituir o papel do professor, pois é o professor o responsável pelo planejamento das aulas (conteúdos adequados, desenvolvimento, avaliação), porém o Intérprete Educacional pode colaborar² com os professores sugerindo atividades, colaborar com informações que ampliem os conhecimentos dos professores sobre o aluno surdo. A importância da atuação do Intérprete Educacional como colaborador se dá pelo fato dos professores não conhecerem aspectos relativos à surdez como educação de surdos e aspectos linguísticos dos mesmos.

Acreditamos em um ensino inclusivo e colaborativo em escolas regulares no qual tem como pressuposto a ideia de colaboração do profissional geral e o profissional professor da educação especial onde os dois coadunando um com o outro desenvolvendo os conteúdos para todos os estudantes com o objetivo do melhor aprendizado do estudante (Lunardi, 2019).

Ainda que sejam escassas as pesquisas sobre o ensino colaborativo na educação, essa abordagem representa uma aposta fundamental, especialmente quando direcionamos nosso olhar para o papel do Intérprete

2 O Ensino Colaborativo ou bidocência, tem como objetivo a colaboração coadunada entre professor de Educação Especial com o professor da Educação Geral tendo uma perspectiva de união entre os trabalhadores da educação buscando atingir o objetivo do coletivo da educação (Mendes; Lunardi, 2019), porém entendemos que o trabalho colaborativo se estende também entre o IE, professor regente e demais professores envolvidos (Rocha; Silva; Martins Filho, 2020).

Educacional sob essa perspectiva. O ensino colaborativo não apenas integra os profissionais da educação, mas também promove uma compreensão mais ampla e holística da dinâmica da sala de aula, com potencial para se estender a toda a escola. Nesse contexto, o Intérprete Educacional assume um papel essencial: ampliar a discussão sobre as necessidades e a identidade surda, trabalhando em parceria com o professor regente e demais educadores para construir um ambiente verdadeiramente inclusivo.

O Intérprete Educacional pode atuar em colaboração com o professor regente para o desenvolvimento do surdo no que se refere à adequação de material como aulas mais visuais na utilização de imagens, vídeos e materiais concretos. Avaliar a necessidade do uso de legenda ou de tradução em Libras nos vídeos expositivos apresentados em aula. Avaliar a necessidade da tradução em vídeo, tradução em Escrita de Sinais ou adequação (glosa) dos materiais propostos. Colaborar em informações sobre os maiores desafios que o surdo tem em relação à Língua Portuguesa por ser de uma modalidade diferente oral-auditiva considerada como sua segunda Língua-L2. Além disso, poderá colaborar em relação à comunicação, avaliação, organização da sala e até mesmo com conteúdo relacionado à surdez. As possibilidades colaborativas são inúmeras (Rocha; Silva; Martins Filho, 2020).

A importância de atuar em colaboração com o professor regente além de contribuir com informação sobre a educação, cultura e aquisição da linguagem deve-se ao fato de muitos alunos se inserirem na escola sem conhecimento da Libras. Belém (2010) afirma que nem sempre os alunos surdos dominam de forma ampla a Libras, pois a maioria deles é de origem de famílias ouvintes, tendo assim um contato tardio com Língua de Sinais. Skliar (1997, p.132) afirma que 95% dos surdos são filhos de pais ouvintes, os quais, na sua maioria, desconhecem ou rejeitam a Língua de Sinais. Outro aspecto relevante segundo Belém (2010) é que a maioria dos discentes surdos passaram por escolarização anterior sem experiência numa abordagem bilíngue de ensino, e sem experiências com Intérprete de Libras (Belém, 2010). Parece que nesse sentido, o Intérprete Educacional se sente responsável colaborar com o desenvolvimento da Libras para esses alunos que não possuem uma Língua para interagir, pois sem a palavra não haverá a ponte entre o aluno e o intérprete. Em relação à palavra, Bakhtin (1992) afirma que

[a]través da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se

sobre o meu interlocutor. A palavra é o território do locutor e do interlocutor. (Bakhtin, 1992, p. 113).

Para que haja a ponte necessária, o Intérprete Educacional em colaboração com professor regente deve favorecer a aprendizagem do aluno para o desenvolvimento da Língua considerando a Zona de Desenvolvimento Proximal, pois Vygotsky afirma que

[e]la é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1991, p. 58).

A Zona de Desenvolvimento Proximal, portanto, define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo, no caso aqui a falta da aquisição da linguagem e o conteúdo programático a ser ensinado para o surdo. O nível de desenvolvimento real define funções que já amadureceram em uma criança, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados (Vygotsky, 1991, p.58, p.86). Assim, entendemos que a função do Intérprete Educacional, seria, portanto, a de favorecer a aprendizagem como mediador entre a criança e o mundo no nível do desenvolvimento potencial em colaboração ao professor.

Diante desta problematização o Intérprete Educacional além de mediar o conteúdo ministrado em aula também contribui para desenvolvimento do aprendizado da Libras visto que é considerada a Língua materna do surdo. Será por meio dela que o aluno aprenderá os outros conteúdos e se desenvolverá. Se não houver a linguagem, não haverá aprendizagem do pensamento.

Segundo Vygotsky, há uma profunda conexão entre pensamento e linguagem. A linguagem – seja verbal, gestual ou escrita – funciona como uma ferramenta essencial de interação social e, conseqüentemente, desempenha um papel fundamental na formação do indivíduo. Mais do que isso, ela é o meio pelo qual desenvolvemos nossa capacidade de pensar (Ribeiro, 2005).

O Intérprete Educacional ao mesmo tempo que medeia conteúdo planejado para o aluno também utiliza de recursos linguísticos e extralinguísticos para que ele compreenda de forma acessível e, assim, aos poucos o discente

desenvolverá a sua Língua materna que como qualquer outra Língua, possui signos linguísticos que ao mesmo tempo contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.³

Segundo a perspectiva vygotskyana, as funções psicológicas superiores se caracterizam pela mediação dos signos, apresentando uma orientação interna voltada para o próprio sujeito. Essas funções são marcadas pela mediação semiótica, que ocorre através da utilização de símbolos e signos, sendo constituídas nas interações socioculturais entre indivíduos - especialmente por meio daqueles mais experientes em seu contexto cultural. Tais funções se desenvolvem mediante interações sociais que possibilitam a aprendizagem e apropriação de sistemas simbólicos diversos, como a linguagem oral, a escrita, os desenhos, os sinais de trânsito, entre outros (Tosta, 2012).

De acordo com Tosta (2012), a criança só constituirá suas funções psicológicas superiores por meio das mediações com outros sujeitos. Damasceno (1995) afirma que a mediação é um conceito de extrema importância na teoria de Vygotsky, sendo esta a ação em que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada por sistemas simbólicos, elementos intermediários entre o sujeito e o mundo.

Neste sentido, o Intérprete Educacional atua na mediação dos conteúdos a serem ministrados e ao mesmo tempo mediador do processo da aquisição da Libras pelo discente surdo. Parece à primeira vista que os alunos chegam quando criança sem saber se comunicarem, sem nenhuma Língua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas no Ensino Médio isso também ainda ocorre. Belém (2010) afirma que “verifica-se que uma grande parte dos alunos surdos, jovens, que chegam ao Ensino Médio ainda não possuem o domínio em uma ou ambas as Línguas de Sinais e Portuguesa” (Belém, 2010, p. 20).

Dessa forma, o papel do Intérprete Educacional envolve a mediação na construção da linguagem, atuando tanto na relação entre os conteúdos pedagógicos - repletos de símbolos e significados - quanto no desenvolvimento bilíngue, facilitando a construção conjunta da Libras e da Língua Portuguesa por meio de signos linguísticos.

Em se tratando de duas Línguas a serem aprendidas pelos surdos em uma perspectiva bilíngue inclusiva, é garantido o Atendimento Educacional Especializado - AEE para que o surdo garanta o aprendizado da Libras

3 A diferença essencial entre esse tipo de comportamento e as funções elementares será encontrada nas relações entre os estímulos e as respostas em cada um deles. As funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento (Vygotsky, 1991, p. 29).

e Língua Portuguesa de forma diferente da maneira dos ouvintes. Vale ressaltar que o ensino colaborativo também é compreendido não somente entre o Intérprete Educacional e ao professor regente, mas também com o professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE que garante o ensino de Libras como primeira Língua e a Língua Portuguesa⁴ como segunda Língua de acordo com o Capítulo IV do Decreto 5.626 que afirma:

Para compreender o processo de ensino-aprendizagem se faz necessário superar o paradigma educacional da “transmissão” ainda muito arraigado na concepção de professores e refletido em atividades educacionais, por um paradigma de mediação, que privilegie a aprendizagem por meio da interação professor-aluno mediada pela linguagem e na especificidade também pela presença do profissional intérprete educacional (Albres, 2015, p. 68).

Assim, a fala do professor em uma Língua é interpretada para outra Língua destinada ao aluno com objetivo específico promover a aprendizagem de determinado conteúdo ou conceito (Albres, 2015). Para Martins (2004, p. 37 *apud* Albres, 2015, 69), o professor se torna parceiro do intérprete, trazendo os conteúdos e mediando ao intérprete que nesta “trama”, torna-se mediador do mediador. Segundo Rocha, Silva e Martins Filho (2020, p.207) “este profissional atua de forma colaborativa com os demais profissionais para compartilhar informações acerca dos aspectos educacionais do aluno surdo”.

Neste sentido, o intérprete não é meramente um transmissor da fala do professor regente visto que sua participação no desenvolvimento dos conteúdos se detém antes mesmo do ato interpretativo ou tradutório de forma colaborativa. Segundo Lacerda (2009), tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Intérprete Educacional precisa se desdobrar atuando mais na construção da Língua e de conceitos do que propriamente como intérprete.

Portanto, o Intérprete Educacional e o surdo surgem na escola e se relacionam pela perspectiva da inclusão. O referido profissional atua como mediador e coparticipe do ensino-aprendizagem estudando o conteúdo para interpretação, pesquisando sinais, explicações sobre os conteúdos (Lacerda, 2010), e na construção da Libras e da Língua Portuguesa enquanto interpreta. A figura do Intérprete Educacional é de extrema importância, pois atua junta-

4 É garantido ainda no mesmo Decreto, em optar o aprendizado da Língua Portuguesa oral resguardando a família decidir ou não a escolha dessa modalidade.

mente com os professores na Zona de Desenvolvimento Proximal e contribui no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

DIDÁTICA E VERBOVISUALIDADE

A partir dessa reflexão acerca da relação tríade entre Intérprete Educacional, docente e aluno surdo, vale destacar que ainda muitas dúvidas permeiam esses profissionais que atuam com o discente surdo em sala de aula. Qual lugar ocupa o surdo na sala de aula? Como deve ser a posição das mesas em sala de aula? Como deve ser a posição do docente? Qual a posição do Intérprete Educacional? Iremos refletir sobre essas questões.

Para iniciar, é importante saber que o surdo é um ser visual e que precisa ter uma visualidade da sala como um todo, portanto, para que ele saiba quem está falando, precisará enxergar a sala. A posição em fila, das mesas, irá impossibilitar a visibilidade, pois o surdo não identificará quem estiver falando, pois, a pessoa que estiver atrás dele não será reconhecida porque não terá pistas sonoras da identidade da voz de cada um. Não será identificado por conta do campo visual. Apenas verá o discurso do Intérprete Educacional em Libras interpretado de um colega que nem pode se ver. Dessa maneira, o surdo não consegue associar a pessoa, os seus gestos, sua linguagem corporal com o discurso do intérprete. Logo, a posição em “u” ou meia lua como também é chamada, será a melhor posição. Considera-se aqui, nesse caso, que as aulas sejam interativas e que a participação dos alunos seja importante na construção do conhecimento, pois a educação bancária, termo usado por Paulo Freire, em que o professor apenas verbaliza e “enche” os educandos de conteúdo (Freire, 2005, p.72), não é a melhor forma de se ensinar. O formato em “u”, portanto, possibilita o diálogo entre aluno-aluno em que o aluno surdo possa visualizar quem fala, bem como ser visto na hora de sinalizar ou oralizar bem como facilita o diálogo aluno-professor.

A posição do professor geralmente é ao lado do quadro branco onde ele faz relação do que diz com o que está posto na apresentação, sendo imagem ou escrita. Tanto o que ele diz quanto o que está no quadro se complementam na produção de sentido, pois verbal e visual são linguagens complementares na geração de significados. Sua separação empobrece a expressão e dificulta a interpretação, já que o enunciado se constitui justamente na interação entre o que se vê e o que se lê (Brat, 2013).

Assim, quando o professor traz apresentações (figuras, imagens, palavras, cores, prints etc) significa que ele preparou, ensaiou, treinou para ministrar a aula atrelado a aquele suporte didático que são as imagens. Então sua voz e seu discurso estão atrelados às imagens. Se apresentasse apenas as imagens ou apenas o discurso, não obter-se-ia o sentido completo do que realmente o que se queria transmitir.

Se a aula fosse somente para ouvintes, talvez, o professor poderia se posicionar no fundo da sala de aula com a apresentação das imagens lá na frente e mudaria seu discurso à medida que as imagens iriam passando. Os alunos poderiam até ficar de costas para o professor, mas de frente para as imagens no momento da aula, pois devido à modalidade da língua portuguesa oral auditiva é possível enxergar ao mesmo tempo que se ouve. Assim, o que se vê vai fazendo sentido à medida que se ouve, isto é, o verbo e o visual se fundem.

Porém, é importante ressaltar que o surdo mesmo que esteja olhando para o Intérprete Educacional na hora da explicação, esse aluno também capta pela sua visão periférica os gestos e comportamento do professor. Nesse caso, o professor não deve sair do campo visual dos alunos surdos para que possam acompanhar a prosódia visual do docente também, isto é, além de prestar atenção no Intérprete Educacional ele também está percebendo os movimentos do professor de forma simultânea.

De acordo com Weininger (2022, p. 58) “pessoas surdas estão acostumadas a perceber e analisar a prosódia visual dos ouvintes” e quando os intérpretes e o professores estão distantes está em um contexto em que está se “eliminando a possibilidade de acompanharem as pistas prosódicas visuais” (Weininger, 2022, p. 58).

A posição do Intérprete Educacional na maioria das vezes permanece ao lado das imagens e sua movimentação dentro da sala de aula dependerá da possibilidade do aluno surdo em enxergá-lo. Para que a aula aconteça, é *sine qua non* a visibilidade do Intérprete pelo surdo.

Por conta da modalidade da Libras que é visuo-espacial, o Intérprete Educacional precisa estar também ao lado da apresentação visual e de frente para o aluno, pois tentar uma outra posição enquanto as imagens irão passando se torna algo completamente desconectado, pois Fernandes (2024, p. 6) afirma que “as dimensões verbal e não verbal de um texto constituem uma unidade de sentido imagética, lida e interpretada por meio de uma língua visuo-espacial (Libras), igualmente imagética”. A verbovisualidade é isso. A dimensão verbal atrelada aos recursos semióticos visuais é entendida

como uma única materialidade constitutiva do enunciado pelos surdos. O que se procura explicar com isso é que

o verbal e o visual casados, articulados num único enunciado, o que pode acontecer na arte ou fora dela, e que tem gradações, pendendo mais para o verbal ou mais para o visual, mas organizados num único plano de expressão, numa combinatória de materialidades, numa expressão material estruturada (Brait, 2013, p.50).

A presença do Intérprete Educacional em aula torna o conteúdo mais acessível ao aluno surdo, pois permite a associação entre as imagens apresentadas e a sinalização em Libras. Essa conexão visual-linguística facilita a compreensão e a assimilação dos conceitos.

Para otimizar o processo, o Intérprete Educacional deve posicionar-se próximo às imagens, permitindo que o aluno as observe simultaneamente à interpretação. Esse posicionamento estratégico possibilita a “codificação” dos elementos visuais por meio da Libras, criando uma relação direta entre imagem e sinal.

É fundamental que o profissional utilize recursos como o apontamento para direcionar o olhar do estudante, estabelecendo uma sequência lógica entre os elementos imagéticos e a sinalização. Esse procedimento garante o tempo necessário para o acompanhamento visual e a compreensão adequada.

Seria inadequado apresentar imagens em uma posição distante da atuação do intérprete, já que os alunos surdos não conseguem processar visualmente dois focos simultâneos em locais separados. Da mesma forma, permanecer ao lado da imagem sem utilizar o apontamento como recurso de mediação visual torna ineficaz a proximidade física, pois não orienta adequadamente o olhar do aluno para os elementos relevantes.

Nesse caso, o Intérprete Educacional precisa estar aproximado da imagem bem como do docente. A posição desse profissional é de extrema importância para o “bloco visual” que o surdo irá acessar para a compreensão da aula expositiva. O bloco visual é a verbovisualidade em harmonia didática em sala de aula. A ilustração abaixo demonstra as posições dos profissionais, bem como dos alunos, para um processo didático constituído pelo bloco visual onde a centralidade é a imagem e ao seu lado os profissionais.

Figura 1: Bloco Visual na sala de Aula.



Fonte: Adaptado do chat gpt.

Portanto, a melhor forma de se organizar uma sala de aula é por formato em “u” para que o discente surdo possa dialogar com a turma de forma visual. A presença do docente e do Intérprete Educacional ao lado das apresentações para que a Libras se funda com as imagens completando o sentido pelo conceito de verbovisualização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo procurou explicar a educação de surdos no decorrer histórico compreendendo a filosofia oralista e a filosofia bilíngue para surdos. Compreendeu-se que o surdo na escola comum necessita do profissional Intérprete Educacional para cumprir com as leis que baseiam a educação bilíngue para surdo em que a Libras é a língua materna. O Intérprete Educacional medeia as interações em sala de aula e atua de maneira colaborativa com o professor da sala de aula agindo na Zona de Desenvolvimento Proximal e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Ele não é um simples transmissor dos enunciados produzido pelo professor e sim um agente educador que contribui na construção da aula considerando o aluno surdo em sala de aula. Compreendeu-se também que a didática em uma aula expositiva tem a ver com o conceito de verbovisualidade que determina o “bloco visual”, termo desenvolvido aqui, que reflete sobre

a posição do docente, da imagem apresentada e o Intérprete Educacional. Isso não significa que não possa haver outras formas de se ensinar e de ocupar outros espaços, mas que se propõe posições dos profissionais considerando a visualidade do aluno surdo em aulas expositivas na seguinte ordem Intérprete Educacional-imagem-professor ou professor-imagem- Intérprete Educacional, tendo a imagem como centralidade do bloco visual.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. A. **Intérprete Educacional**: Políticas e práticas em sala de aula inclusiva. Editora Harmonia: São Paulo, 2015.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Editora Martins Fontes. São Paulo, 1992.
- BAYER, H. O. **Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BELÉM, L. J. M. **A Atuação do Intérprete Educacional de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Médio**. Dissertação de Mestrado, Piracicaba- São Paulo, 2010.
- DAMASCENO B. P.; COUDRY, M. I. H. **Temas em neuropsicologia e neurolinguística**. São Paulo: Tec Art; 1995.
- FERNANDES, S.; PEREIRA, M. C. C.; RIBEIRO, M. C. M. A. (ORG). **Português Escrito para Surdos**: Princípios e Reflexões para o Ensino. Parábola, São Paulo, 2024.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2005.
- GOLDFELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Pexus, 1997.
- HONORA, M; FRIZANCO, M. L. E. **Livro Ilustrado da Língua Brasileira de Sinais**: Desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.
- LACERDA, C. B. F. **O intérprete de Libras em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. Porto Alegre: Mediação FAPESP, 2009.
- LANE, H. **The mask of benevolence**. Disabling the deaf community. San Diego: DawSignPress, 1999. Paperback.
- NOBRE, R. S. **Processo de Grafia de língua de sinais**: uma análise fono-morfológica da escrita em singwriting. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: Aquisição da Linguagem**. Artmed, Porto Alegre, 1997.

ROCHA, R.; SILVA, D. M.; MARTINS FILHO, L. J. **A Atuação Colaborativa do Intérprete Educacional em Escolas Regulares**. Revista Sobretudo, Florianópolis, 2020.

RIBEIRO, K. R. A produtividade do conceito de discurso bivocal no contexto do culto televisivo Show da Fé. **Revista Diginar do Programa de PósGraduação em Letras da PUCRS**. Porto Alegre, v.11, n. esp.(supl.1), s68-s82, setembro, 2018.

SKLIAR, C (Org). **Educação e exclusão: abordagem socioantropológica em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

TOSTA, C. G. Vigotski e o Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. **Perspectivas em Psicologia**. Volume 16, Número 1, Jan/Jun 2012, p. 57-67, Uberlândia, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. S. Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEININGER, M. **Qualidade de interpretação e mudanças no papel de intérpretes de libras: normas, ética, identidade, autopercepção, formação**. Tradução em Revista. PUCRIO, 2022.



THEATRO MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

Uma análise sobre o acesso e participação do público surdo

Débora Borba Cruz¹

Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz²

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a presença de intérpretes de Libras em espaços culturais tem sido amplamente debatida, especialmente no que se refere às competências tradutórias exigidas nessa prática. No entanto, a presença desse profissional não garante a plena participação dos surdos, pois fatores extralinguísticos influenciam diretamente sua experiência. Este estudo exploratório, de abordagem qualitativa (Gil, 2002), analisou elementos do Theatro Municipal do Rio de Janeiro que impactam os visitantes surdos, considerando a estrutura física, o site e as redes sociais da instituição. Os resultados indicam que, apesar de algumas iniciativas de acessibilidade, ainda persistem barreiras que limitam a inclusão, tornando essencial a ampliação e o aprimoramento das estratégias inclusivas para garantir o direito à cultura.

1 Bacharel e licenciada em Letras-Libras. Mestranda CMPDI UFF. ORCID: 0009-0008-8131-6811. E-mail: deboraborba@id.uff.br.

2 Licenciada em Letras – Port/Ing; Mestra em Estudos Linguísticos e Estudos de Tradução; Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem; Pós-doutoranda em Letras sob supervisão do Doutor Orlando Vian Júnior. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6566-8966>. E-mail: osilene@ines.gov.br

1. ACESSIBILIDADE AO SUJEITO SURDO: UMA QUESTÃO DE DIREITO

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) define como pessoa com deficiência aquela que apresenta limitação duradoura de ordem física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com barreiras ambientais e sociais, pode restringir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de oportunidades com os demais (Brasil, 2015). Nesse sentido, o amparo jurídico propõe “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015).

Em seu Art. 42, a LBI estabelece que *“a pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”* (Brasil, 2015), enquanto o Art. 53 define a acessibilidade como *“um direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social”* (Brasil, 2015).

Dentro desses critérios apresentados na LBI, a surdez é classificada como uma deficiência, por se tratar de uma limitação sensorial que afeta a audição, sem considerar outras comorbidades. Sob uma perspectiva socioantropológica, a surdez não deve ser compreendida como uma limitação física, mas como uma característica identitária que define uma comunidade linguística e cultural própria, cujo acesso à informação e à arte se dá visualmente e por comunicação espaço-visual, condição fundamental para sua plena inclusão na sociedade.

E a concepção sócio-antropológica concebe a surdez como uma diferença a ser respeitada e não uma deficiência a ser eliminada. O respeito à surdez significa considerar a pessoa surda como pertencente a uma comunidade minoritária com direito à língua e cultura própria (Strobel, 2008, p. 36).

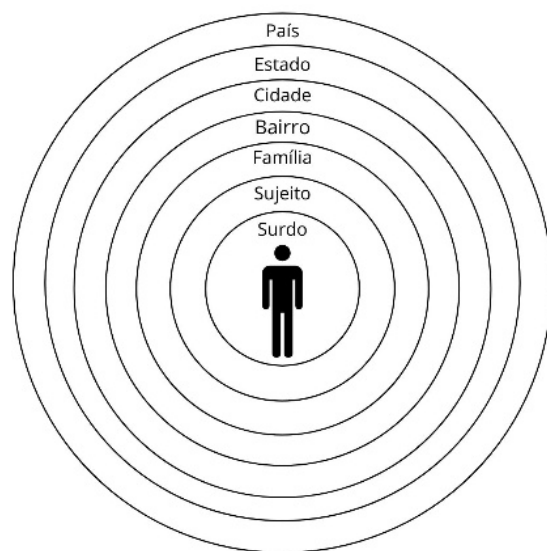
Antes da promulgação da LBI, a comunidade surda já havia conquistado o reconhecimento de seus direitos linguísticos por meio da Lei nº 10.436/2002, que estabelece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como *“meio legal de comunicação e expressão”*, incluindo *“outros recursos de expressão a ela associados (...) oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”*. Essa legislação foi posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, que definiu

diretrizes para (i) a difusão e o ensino de Libras; (ii) a formação de profissionais docentes (surdos e ouvintes) e (iii) a capacitação de tradutores-intérpretes.

A comunidade surda é reconhecida por possuir uma língua e cultura próprias, que emergem das suas especificidades, vivências e relações sociais. No Brasil, essa identidade cultural é construída com base na experiência única de ser surdo e está enraizada na Língua Brasileira de Sinais (Libras), que se configura como um importante veículo de expressão e comunicação. Isso, entretanto, não significa que a comunidade surda viva de maneira isolada ou em um espaço cultural homogêneo. Os surdos estão inseridos em uma nação com características culturais e sociais plurais, como é o caso do Brasil.

O Brasil é formado por uma população majoritariamente ouvinte e possui uma diversidade linguística, incluindo as línguas indígenas e de imigração, que coexistem com a língua oficial, o português, conforme estabelece o Art. 13 da Constituição Federativa do Brasil (Brasil, 1988). Essa multiplicidade de línguas e culturas no território brasileiro contribui para um cenário social dinâmico e complexo. Dentro desse contexto, o surdo brasileiro não é um ente isolado, mas um integrante ativo de uma sociedade plural, que compartilha uma história, uma língua e um território em comum.

Figura 1 – Surdo como sujeito socio-cultural.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Diante dessa realidade sociocultural, a acessibilidade comunicacional torna-se fator essencial para garantir a plena participação da comunidade surda nas diversas esferas da sociedade, incluindo o acesso à arte e à cultura. A arte, em suas múltiplas manifestações, desempenha papel fundamental na construção de identidades e na expressão de experiências individuais e coletivas. Qualquer manifestação artística pressupõe conteúdo e informação, conforme Neto (2017), sobre o teatro (atuação):

Desde a antiguidade, o teatro vem acompanhando as discussões humanas das questões mais íntimas, as de âmbito macro. Tais problematizações têm trazido luz para as nossas formas de ver o mundo, pensar e agir. Nesse sentido, o teatro é um dos elementos de difusão cultural importantíssimo, pois traz consigo as discussões de um povo em um determinado contexto histórico, social e político (Neto, 2017, p. 42).

No que tange ao direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer, a LBI (Brasil, 2015) enfatiza a necessidade de garantir o acesso em formatos acessíveis, assegurando a participação plena das pessoas com deficiência nesses espaços. Esse princípio reforça o disposto no Art. 6º da Constituição Federal de 1988, que reconhece o lazer como um dos direitos sociais fundamentais, reafirmando o compromisso do Estado na proteção e promoção dos direitos dos cidadãos, por meio de medidas que favoreçam a acessibilidade e a inclusão no âmbito cultural e recreativo.

Mazzotta (2006) é citado nos estudos de Ribeiro (2008, p. 8) ao afirmar que “é fundamental que a acessibilidade seja interpretada como elemento indispensável para a inclusão social de todas as pessoas nos diferentes espaços da vida pública ou privada”. A partir dessa perspectiva, observa-se que o teatro não apenas reflete a sociedade, mas também atua como um espaço de transformação e inclusão.

Para que essa experiência seja verdadeiramente acessível, é fundamental considerar os diferentes públicos que compõem o cenário cultural, incluindo a comunidade surda. Segundo Abrahão (2017, p.5084), “a literatura conta a história de um grupo, de um povo, sua realidade, sua cultura, e podemos ver que a expressão literária pode ser tanto escrita, como sinalizada” e isso ocorre em qualquer manifestação artística.

A presença de intérpretes de Libras, tecnologias assistivas e a valorização da comunicação não verbal são recursos que ampliam o alcance

da arte, contribuindo para que as pessoas surdas usufruam de experiências completas e significativas. Dessa forma, a acessibilidade não deve ser vista como um recurso secundário, mas como uma necessidade fundamental para garantir a democratização da cultura e o direito à participação plena de todos os indivíduos.

Dada a relevância do Theatro Municipal do Rio de Janeiro como patrimônio histórico e artístico, e diante da importância do tema acessibilidade para pessoas surdas em ambientes culturais, esta pesquisa tem como objetivo central investigar as condições de acessibilidade oferecidas no espaço, especialmente no que tange à atuação de profissionais intérpretes de Libras e à participação de pessoas surdas em suas atividades culturais.

No contexto cultural da cidade do Rio de Janeiro, o Theatro Municipal do Rio de Janeiro, localizado na Praça Floriano, no centro do Rio de Janeiro, é reconhecido como uma importante sede brasileira de espetáculos e uma das mais relevantes da América do Sul. Ao longo de sua trajetória, esse espaço tem desempenhado papel central na difusão cultural do país, recebendo renomados artistas nacionais e internacionais e promovendo espetáculos de grande impacto sociocultural.

Figura 2: imagem do Theatro Municipal do Rio de Janeiro.



Fonte: Site Riotur³.

3 Disponível em: https://riotur.rio/que_fazer/theatromunicipal/. Acesso em: 15 mar 2025.

A construção do Theatro Municipal teve início em 1905, sendo inaugurado após quatro anos e meio de obras. Em seus 115 anos de história, o edifício passou por quatro grandes reformas que visaram melhorias estruturais e ampliação dos espaços, com o objetivo de aprimorar o atendimento ao público. Sua arquitetura, de estilo eclético, destaca-se pela fusão harmônica de elementos provenientes de diversos períodos e movimentos artísticos em uma única edificação, característica que consolida o teatro como uma das principais atrações culturais e artísticas da cidade.

No que diz respeito às atividades presenciais realizadas no Theatro Municipal, a programação anual inclui uma variedade de eventos, como apresentações de balé, orquestra, ópera, visitas guiadas, espetáculos musicais e de dança, entre outras atividades distribuídas por seus diferentes espaços. Parte dessas atividades é organizada diretamente pelo Theatro, enquanto outra parcela resulta da cessão de seus espaços para produções externas.

Diante da diversidade de atividades, é essencial considerar não apenas a programação artística oferecida pelo Theatro Municipal, mas também a forma como o público interage com o espaço e vivencia suas atrações. A acessibilidade deve ser um fator central no ambiente, garantindo que diferentes públicos, incluindo pessoas com deficiência, possam desfrutar plenamente das experiências proporcionadas.

Além dos espetáculos em cartaz, a própria estrutura do Theatro e sua história desempenham um papel significativo na experiência dos visitantes, tornando-se elementos fundamentais para a compreensão do patrimônio cultural que a instituição representa. Diante desse cenário, foi realizada uma pesquisa no Theatro Municipal do Rio de Janeiro, cujos procedimentos estão apresentados na próxima seção.

2. PROCEDIMENTOS E ETAPAS DA PESQUISA

Para alcançar o objetivo proposto neste estudo, foi realizada uma pesquisa do tipo exploratória, mediante técnica de observação participante. Segundo Gil (2002), a pesquisa exploratória busca

proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses [...]. Embora o planejamento da pesquisa exploratória seja bastante flexível, na maioria dos casos assume a forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso (Gil, 2002, p. 41).

A análise se deu no site oficial⁴ e nas redes sociais do Theatro Municipal do Rio de Janeiro⁵, além da realização de uma visita presencial, com o objetivo de compreender de que maneira o espaço cultural agrega a participação de pessoas surdas em suas atividades culturais. Essa estratégia permitiu articular teoria e prática, oferecendo subsídios para compreender os desafios e avanços no campo da acessibilidade cultural dentro desse patrimônio histórico.

3. VISITA E AVALIAÇÃO DO THEATRO MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

A exploração do Theatro Municipal tem início com a interação do visitante com sua imponente estrutura física, que, por si só, já se configura como uma das principais atrações. À medida que o público percorre diferentes espaços, detalhes da construção são revelados, desvendando os “segredos” por trás da arquitetura e evidenciando sua riqueza estética e histórica.

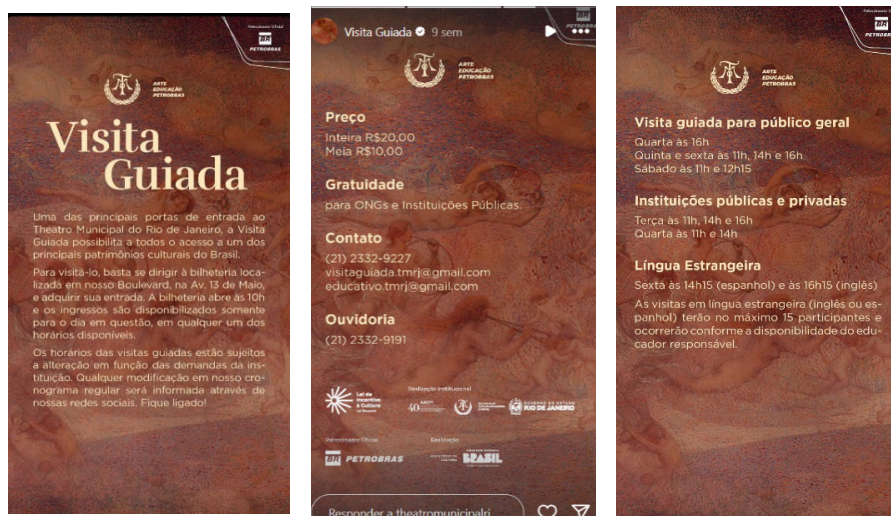
Além disso, a visita guiada proporciona uma imersão na trajetória da instituição, abordando não apenas sua história, mas também o contexto histórico da cidade e a relação do Theatro com seu entorno. Essa experiência permite uma reflexão sobre o período em que foi construído e as questões políticas que marcaram sua evolução, tornando-se, assim, uma vivência cultural de grande relevância para o público.

Nos destaque *Visita Guiada*, do instagram oficial do Theatro Municipal RJ (@theatromunicipalrj), as informações sobre a atividade estão disponíveis em português escrito. Seguido a postagem “a Visita Guiada possibilita a *todos* o acesso a um dos principais patrimônios culturais do Brasil”. Para adquirir o ingresso do dia, a pessoa deve comprá-lo na bilheteria que fica no Theatro. Há uma seção informativa sobre a visita guiada em língua estrangeira, espanhol e inglês.

4 <http://theatromunicipal.rj.gov.br/>; Acesso em: 06 mar. 2025

5 Instagram: @theatromunicipalrj; Facebook: Theatro Municipal do Rio de Janeiro; YouTube: @MunicipalTheatroRJ; spotify: Municipal para Você!

Figura 3 – Story do Theatro Municipal do Rio de Janeiro.



Fonte: Instagram @theatromunicipalrj.

Contudo, até o momento em que esta pesquisa foi realizada, não foram encontradas informações voltadas especificamente para a comunidade surda. Por exemplo, não há vídeos em Libras com orientações sobre as atividades do Theatro, tampouco indicações sobre a disponibilidade de intérpretes ou a capacitação dos funcionários, como guias e atendentes da bilheteria, no uso da Língua Brasileira de Sinais.

Diante dessa ausência de acessibilidade linguística, um visitante surdo sinalizante provavelmente precisará enviar um e-mail em português para tentar agendar uma visita que contemple sua língua, diferentemente da maioria dos visitantes ouvintes, que podem comparecer ao local a qualquer momento, sem se deparar com qualquer entrave comunicativo. Dessa forma, a experiência do visitante surdo depende de um agendamento para que seu direito linguístico seja garantido, evidenciando uma barreira no acesso imediato ao espaço cultural.

Enquanto a instituição disponibiliza horários específicos para visitas guiadas em idiomas como inglês e espanhol, o público surdo brasileiro, que também integra esse patrimônio cultural, não conta com uma visita planejada que leve em consideração suas especificidades linguísticas e culturais. Isso evidencia uma lacuna na oferta de experiências inclusivas, reforçando a necessidade de estratégias que promovam acessibilidade mais ampla e efetiva.

Um exemplo positivo de visita guiada acessível pode ser observado no Museu do Amanhã, onde há mediadores surdos responsáveis por conduzir

os visitantes em Libras, “tradutores de libras para atendimento aos visitantes em todos os finais de semana”, conforme publicado no site da instituição⁶, e diversas atividades para a comunidade surda. O museu conta com uma equipe bilíngue, formada por surdos e ouvintes de diversas áreas, que planeja a acessibilidade não apenas para visitas e programações, mas também para a criação e catalogação de sinais específicos utilizados no ambiente.

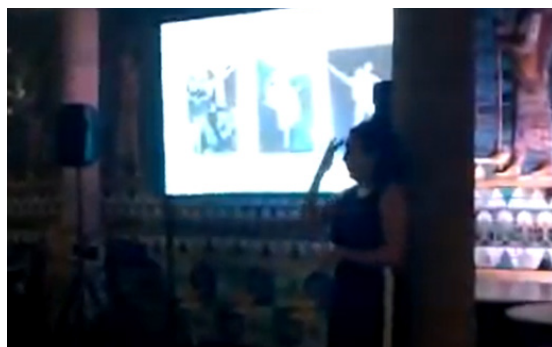
Essa abordagem adotada pelo Museu do Amanhã demonstra acessibilidade, indo além da simples presença de intérpretes e considerando as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. Esse modelo ressalta a importância de estratégias planejadas e contínuas para garantir uma experiência mais equitativa e inclusiva.

No contexto do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, percebe-se algumas iniciativas pontuais de acessibilidade. Durante as temporadas artísticas, o setor educativo do Theatro Municipal do Rio de Janeiro promove palestras gratuitas sobre os espetáculos em cartaz. Essas palestras ocorrem no Salão Assyrio, uma hora antes das apresentações, e, ocasionalmente, no próprio palco da sala de espetáculos.

Conduzidas por palestrantes convidados, as atividades proporcionam ao público a oportunidade de conhecer detalhes sobre as produções, as curiosidades, as montagens dos espetáculos e permite a interação direta com os especialistas, enriquecendo a experiência artística e cultural dos espectadores.

Durante essas palestras educativas organizadas pelo setor educativo, verifica-se a presença de um profissional Intérprete de Libras, contratado por uma empresa terceirizada especializada em serviços de acessibilidade. Foi difícil encontrar divulgações oficiais sobre a presença do intérprete nas palestras antes de 2023.

Figura 4 – Intérprete de Libras em maio de 2022⁷



Fonte: Acervo pessoal (2022).

6 <https://museudoamanha.org.br/>

7 A intérprete de Libras presente na imagem é a própria autora deste capítulo.

As palestras gratuitas ocorrem uma hora antes do início dos espetáculos e têm como objetivo proporcionar ao público resumo sobre as apresentações, os bastidores, o contexto narrativo, a trajetória dos autores entre outras informações pertinentes. Cada sessão conta com palestrantes distintos, o que torna desafiador o acesso prévio ao material que será discutido. Isso se deve ao caráter dinâmico e interativo dessas palestras, que variam conforme a abordagem dos convidados e a interação com a plateia.

Dada a variabilidade, o conteúdo apresentado pode assumir diferentes formatos: enquanto algumas palestras seguem uma linha mais acadêmica, mediante planejamento pessoal, outras, especialmente quando mediadas, assumem um tom mais espontâneo e pessoal, podendo, em alguns casos, improvisar os tópicos da palestra na hora. Essa flexibilidade pode comprometer e dificultar a preparação do intérprete de Libras, que não dispõe de um roteiro prévio para consulta.

Para minimizar essa dificuldade, o Theatro Municipal busca manter o mesmo intérprete de Libras ao longo das temporadas, quando possível, a fim de garantir maior familiaridade com a terminologia específica e com o estilo discursivo dos palestrantes mais frequentes. Entretanto, por tratar-se de um profissional terceirizado e não vinculado permanentemente à instituição, ocorre eventual rotatividade de intérpretes, o que prejudica a qualidade da interpretação. Essa inconsistência na equipe, aliada à falta de domínio prévio da terminologia técnica e da dinâmica das palestras, acaba por comprometer não apenas o processo tradutório, mas também a experiência de acessibilidade do público surdo durante o evento.

Com o objetivo de minimizar esses impactos, o profissional pode buscar esclarecimentos com o responsável pela organização da palestra e, em determinadas ocasiões, diretamente com o palestrante alguns minutos antes da programação. No entanto, essa interação fornece apenas uma contextualização geral do tema a ser tratado, sem possibilitar preparo aprofundado para a interpretação em Libras.

É importante destacar que muitos dos termos utilizados nas palestras não possuem sinais específicos em Libras ou não são amplamente difundidos na comunidade surda. As discussões, frequentemente, abrangem aspectos técnicos do balé, teoria musical e diversas outras áreas envolvidas na produção de um espetáculo, o que pode representar um desafio adicional para o processo de interpretação. Essa é a única forma de inclusão, para o público surdo, oferecida pela instituição durante a temporada artística.

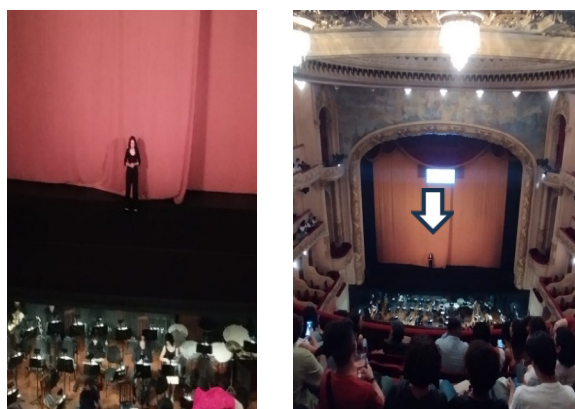
Antes do início das apresentações, é realizado um anúncio institucional sobre os patrocinadores e sobre o espetáculo, além da transmissão das informações de segurança, todas transmitidas exclusivamente em português oral por meio de um funcionário na cabine. No entanto, quando as palestras ocorrem no Salão Assyrio, não há interpretação dessas informações na sala de espetáculos. Além disso, não são disponibilizados recursos como vídeos em Libras ou telas com legendas para garantir o acesso às orientações institucionais e emergenciais transmitidas sonoramente.

Figura 5- Interpretação no Salão Assyrio⁸



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 6- Interpretação no Palco



Fonte: Acervo pessoal.

A interpretação em Libras no palco ocorre apenas em um único dia da temporada e durante o Projeto Escola, quando a palestra educativa é realizada no próprio palco, restringindo-se, portanto, a momentos específicos. Dessa forma, a presença do intérprete está exclusivamente vinculada às palestras, sem contemplar outros aspectos da experiência do público surdo, como os anúncios institucionais ou medidas de segurança.

Quando a palestra ocorre no palco e conta com a interpretação dos anúncios, pode-se presumir que todas as informações estão sendo devidamente acessibilizadas ao público. No entanto, a efetividade dessa medida é limitada pela própria estrutura do espaço. A distância entre o palco e os assentos dificulta a visualização do intérprete, tornando a interpretação inacessível para parte da plateia, conforme exposto na figura 6.

Além disso, a ausência de recursos audiovisuais, como telas ampliadas que facilitem a visualização do intérprete, compromete ainda mais a acessibilidade. Sem esses mecanismos de suporte, o público surdo permanece sem acesso linguístico adequado, evidenciando a necessidade de aprimoramento das estratégias de inclusão adotadas pela instituição.

No contexto estudado, espaço dedicado à apreciação artística e cultural, a inclusão deve ser tratada como um princípio fundamental. Iniciativas como a “Visita Sensorial”, realizada em parceria com a Petrobras e uma empresa de acessibilidade, demonstram um esforço para tornar o Theatro mais acessível ao público com deficiência visual.

Durante essa visita, os participantes têm a oportunidade de conhecer os bastidores, tocar figurinos e cenários, além de acompanhar o espetáculo com audiodescrição. No entanto, observa-se que não há uma iniciativa equivalente para a comunidade surda, cujas necessidades específicas, tanto linguísticas quanto culturais e sensoriais, ainda não são plenamente atendidas.

As plataformas digitais do Theatro Municipal do Rio de Janeiro incluem um site oficial, Instagram, Facebook, YouTube e um podcast no Spotify. No entanto, a acessibilidade desses canais ainda é limitada, uma vez que poucos vídeos disponibilizados nas redes sociais contam com o recurso de legenda ou janela de Libras. Essa limitação impacta diretamente a experiência de usuários surdos ou com deficiência auditiva, dificultando o acesso à informação e ao consumo de conteúdos audiovisuais produzidos pela instituição.

O site oficial, por sua vez, concentra grande parte das informações institucionais e programáticas do Theatro. A agenda das programações e espe-

táculos, os programas (material informativo das apresentações), e-books e detalhes sobre cursos oferecidos se encontram disponíveis no site.

Apesar de sua relevância como principal meio de comunicação institucional, o portal não dispõe de recursos de acessibilidade, como intérprete virtual de Libras ou ferramentas de navegação assistiva, o que restringe significativamente o acesso de pessoas surdas a esses conteúdos.

Dessa forma, embora sejam observadas iniciativas pontuais voltadas à inclusão do público surdo em determinadas atividades, a ausência de recursos de acessibilidade mais abrangentes, como legendas e demais dispositivos visuais, limita significativamente sua experiência. A falta de medidas que garantam plena acessibilidade compromete não apenas a compreensão do conteúdo apresentado, mas também a participação equitativa desse público nas atividades culturais oferecidas pela instituição.

A barreira linguística se manifesta não apenas na palestra, mas também nas orientações de emergência, que são transmitidas exclusivamente por meio do português oral. A ausência de tradução para Libras ou de recursos visuais para a comunicação dessas informações pode colocar a segurança dos espectadores surdos em risco, evidenciando a necessidade urgente de aprimoramentos na acessibilidade institucional.

Diante da apresentação e discussão sobre acessibilidade no Theatro Municipal do Rio de Janeiro, caminhamos para as considerações finais deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da acessibilidade no Theatro Municipal do Rio de Janeiro permitiu verificar o cumprimento das legislações vigentes e identificar avanços, limitações e possíveis melhorias na promoção da inclusão. Não foram identificados registros sobre disponibilidade de intérprete de Libras ou recursos de acessibilidade na maioria desses eventos.

A luta pela inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência é um movimento histórico com crescente reconhecimento e visibilidade ao longo dos anos. Mais do que um direito fundamental, a acessibilidade é um fator essencial para a promoção da cidadania plena, permitindo que todos os indivíduos participem de maneira equitativa nos diversos espaços sociais e culturais.

A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) representou um avanço significativo, ao reforçar a obrigatoriedade da adaptação dos espaços públicos

e institucionais, assegurando que pessoas com deficiência tenham acesso a ambientes culturais em condições de igualdade.

Embora o público surdo seja capaz de acompanhar visualmente uma apresentação de balé, sua experiência é comprometida pela falta de acesso a conteúdos complementares em Libras, como programas e materiais explicativos. Além disso, as palestras pré-espetáculo podem apresentar barreiras de compreensão devido à ausência de recursos adequados, e a música, elemento central nas performances, não é experienciada (sentida pela vibração). Dessa maneira, uma visita guiada adaptada às especificidades desse público poderia proporcionar uma experiência mais imersiva e significativa, ampliando sua participação no universo artístico do Theatro.

Diante da análise dos dados coletados e reflexões teóricas, conclui-se que a acessibilidade no Theatro Municipal do Rio de Janeiro ainda precisa ser planejada e estruturada de maneira mais abrangente, garantindo os direitos da comunidade surda com dignidade e cidadania.

As adaptações implementadas não devem se limitar ao cumprimento legal, mas sim refletir um compromisso genuíno com a democratização da Arte, já que as expressões artísticas transcendem o entretenimento, assumindo papéis sociais, culturais e educacionais de grande relevância. Logo, a exclusão de um grupo específico desses espaços representa não apenas uma falha institucional, mas também uma perda coletiva no enriquecimento da diversidade cultural.

Embora algumas iniciativas já estejam sendo desenvolvidas, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que o Theatro Municipal se torne verdadeiramente inclusivo. O aprimoramento contínuo das estratégias de acessibilidade é essencial para assegurar que a Arte, em todas as suas formas, seja vivenciada por todos, sem distinção.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, B. F. Literatura surda em performance: considerações sobre a arte visual vernacular (VV). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC, 2017, Porto Alegre. **Anais** [...] Porto Alegre: ABRALIC, 2017. Disponível em: <https://abralic.org.br/anais/arquivos/2017_1522245161.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 2004. Rio de Janeiro, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Art. 13. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm#:~:text=13.,Munic%C3%ADpios%20poder%C3%A3o%20ter%20s%C3%ADmbolos%20pr%C3%B3rios. Acesso em: 6 mar. 2025

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 6 mar. 2025..

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, LBI**. 13146/2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 10 mar. 2025.

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: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 10 mar. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

MARTINS, L. **Rio de Janeiro para cadeirantes 2 – teatro e exposição**. Disponível em: <<https://cadeiravoadora.blogspot.com/2011/12/rio-de-janeiro-para-cadeirantes-2.html>>. Acesso em: 10 março 2025.

MUSEU DO AMANHÃ. **Acessibilidade**. Disponível em: <https://museudoamanha.org.br/pt-br/acessibilidade>. Acesso em: 07 mar. 2025.

NETO, V. S. S. **A formação de tradutores de teatro para libras: questões e propostas**. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília, Departamento de línguas estrangeiras e tradução, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Brasília, 2017.

RIBEIRO, N. M. S. **Elaboração e validação de um instrumento de avaliação de acessibilidade para pessoas com deficiência física em locais de lazer**. 2008. 83 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

STROBEL, K. L. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. Tese de Doutorado em Educação. UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina. 2008. Disponível em: www.feneismg.org.br/doc/Tesis_Strobel_2008.pdf. Acesso em 10 março 2025

SOBRE OS ORGANIZADORES



Dr. Tulio Adriano Marques Alves Gontijo

Doutor e Mestre em Estudos da Linguagem - PPGEL/UFMT. Professor da Universidade Federal de Jataí. Coordenador do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFMT (2021 - 2024). Professor de Ensino Superior do Centro Universitário do UNIVAG (2019 - 2024). Membro do NEPEL - Núcleo de Estudos e Pesquisa Emancipatória em Linguagem. Graduado em Letras Libras pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Tradutor intérprete de Libras na Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT (2016 - 2024) e Coordenador acadêmico e de tradução da ACESSA. LIBRAS. Já atuou como Intérprete de Libras na Câmara Municipal dos Vereadores

da cidade de Goiânia (2014), como professor e Intérprete no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Goiás (2013 - 2016), e também na produção de material didático. Atualmente pesquisa nas áreas de Políticas de Tradução e Interpretação, Realismo Crítico, Análise Crítica do Discurso e Emancipação humana voltados a cultura e identidades Surdas.



Dra. Carina Rabello Cruz

Graduação em Fonoaudiologia pela Federação de Faculdades Metodista do Sul, formação em interpretação de Língua de Sinais Brasileira-Português pela Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS) e pelo Núcleo de Pesquisas de Políticas Educacionais para Surdos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestrado em Letras-Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Doutorado em Letras-Linguística Aplicada pela UFRGS. Fonoaudióloga. Conselheira no Conselho Regional de Fonoaudiologia da 7 Região do 5 Colegiado (2016 - 2019) e do 6 Colegiado (2019 -

2022). Atualmente, professora-pesquisadora no Instituto de Letras da UFRGS, Curso de Bacharelado em Letras, habilitação Tradutor e Intérprete de Libras-Português/Português-Libras, e no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, na linha de pesquisa Psicolinguística. Membro do Laboratório de Bilinguismo e Cognição (LABICO).



Dr. Vinícius Martins Flores

Doutor em Letras, com ênfase em Psicolinguística (UFRGS); Mestre em Letras, com ênfase em Linguística Aplicada (UFRGS); e Especialista em Aquisição de Linguagem e Alfabetização (FEEVALE). Possui graduação em Letras Libras - Bacharelado (UFSC) e em Pedagogia - Licenciatura (ULBRA). É professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras/UFRGS), atuando nas linhas de pesquisa em Psicolinguística e em Estudos do Léxico e da Tradução. Integra o LABICO (Laboratório de Bilinguismo e Cognição) da UFRGS e o Grupo de Pesquisa Educação e Processos Inclusivos (GPEPI) da UERGS. Coordena o GETTLibras (Grupo

de Estudos de Tradução e Terminologia) na UFRGS e leciona disciplinas de prática de tradução e interpretação e supervisiona os estágios de tradução/interpretação no curso de Letras Libras Bacharelado da mesma instituição. Coordena, ainda, o Polo UFRGS do Curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue (Libras/Língua Portuguesa), oferecido em parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Foi coordenador do curso de Letras Licenciatura/Bacharelado da UFRGS entre 2019 e 2023, tendo reassumido essa função na gestão 2025–2027. Presidiu o Fórum de Coordenadores de Graduação da UFRGS (FORGRAD) no biênio 2022–2023, com atuação em diversos grupos de trabalho e comissões voltadas à Graduação. Exerceu o cargo de vice-presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Tradução (ABRAPT) na gestão 2020–2022. Seus interesses de pesquisa incluem a Libras, o bilinguismo bimodal, a aprendizagem e a proficiência em Libras como segunda língua, o uso de tecnologias assistivas na educação de surdos, a tradução de materiais didáticos para esse público, a formação de professores ouvintes para o trabalho na educação bilíngue de surdos e a interpretação educacional.

