

ORGANIZADORES

Daniane Pereira

Liliane Pereira Barbosa

Maria Alice Mota

Joeli Teixeira Antunes

Raquel Schwenck de Mello Vianna Soares

LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA

ensino, educação bilíngue
e políticas públicas

ORGANIZADORES

Daniane Pereira

Liliane Pereira Barbosa

Maria Alice Mota

Joeli Teixeira Antunes

Raquel Schwenck de Mello Vianna Soares

LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA

ensino, educação bilíngue
e políticas públicas

I São Paulo I 2024 I



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

L755

Língua de Sinais Brasileira: ensino, educação bilíngue e políticas públicas / Organização Daniane Pereira... [et al.]. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Demais colaboradores: Liliane Pereira Barbosa, Maria Alice Mota, Joeli Teixeira Antunes, Raquel Schwenck de Mello Vianna Soares.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-971-0

DOI 10.31560/pimentacultural/2024.99710

1. Língua de Sinais Brasileira. 2. Educação Bilíngue de Surdos. 3. Políticas Linguísticas de Surdos. 4. Literatura Surda. 5. Identidade Surda. I. Pereira, Daniane (Org.). II. Título.

CDD 370.71

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação - Formação docente

Simone Sales • Bibliotecária • CRB CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 as autoras e os autores.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patrícia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patrícia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Imagens da capa	Freepik
Tipografias	Acumin, Rockwell
Revisão	Liliane Pereira Barbosa Maria Alice Mota
Organizadores	Daniane Pereira Liliane Pereira Barbosa Maria Alice Mota Joeli Teixeira Antunes Raquel Schwenck de Mello Vianna Soares

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 4

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica

Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patrícia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai

Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Prefácio 11

CAPÍTULO 1

Cleidiane Almeida Rocha Veloso

Derly Rodrigues Ferreira

Marco Aurélio Santiago Corrêa

Laudiceia de Souza

**A importância da introdução a leitura
e escrita de sinais para as crianças surdas.....13**

CAPÍTULO 2

Crisiane de Freitas Soares

**A plataforma online *SingPuddle* como
recurso de escrita da libras em *SignWriting* 37**

CAPÍTULO 3

Daniane Pereira

Luana de Almeida Loiola

Luana Isabel Gonçalves de Lima

Raquel Schwenck de Mello Vianna Soares

**Políticas linguísticas e educação
bilíngue para alunos surdos.....60**

CAPÍTULO 4

Kassia Carlos Nobre

Joeli Teixeira Antunes

Cláudia Gonçalves Magalhães

Ana Paula Rosa Pessoa Fróes

Daiane Paula Soares Xavier

**Concepções e práticas inclusivas:
aluno surdo na rede municipal de ensino de Pirapora (MG) 81**

CAPÍTULO 5

Maria Leidiane Rodrigues Pereira Reis

Libras como L1 para pessoas surdas:

consequências da aquisição tardia..... 109

CAPÍTULO 6

Leni Aparecida da Rabelo Silva Mendes

Marcio Jean Fialho de Sousa

A literatura como base na construção da identidade surda:

a mulher surda na literatura brasileira..... 127

CAPÍTULO 7

Luana Isabel Gonçalves de Lima

A interseccionalidade entre raça e gênero:

uma discussão sobre a atuação das tradutoras

e intérpretes de libras/língua portuguesa

negras a partir de suas identidades sociais 143

CAPÍTULO 8

Maraísa Kíssila Oliveira Fernandes

Adriana Assis Ferreira

Mara Lúcia Ramalho

Aluno surdo:

inclusão escolar em Diamantina (MG)..... 171

CAPÍTULO 9

Carlos Antonio Jacinto

Crisiane de Freitas Soares

Rubens Ramos de Almeida

Curso de introdução ao sistema de escrita da libras (SignWriting):

relato de experiência da implantação de um curso

de extensão na Universidade Federal do Sul da Bahia..... 199

CAPÍTULO 10

Daniane Pereira

Joeli Teixeira Antunes

Veronícia Andreza Leite

História da comunidade

surda montes-clarense..... 226

Sobre as organizadoras..... 249

Sobre os autores 251

Índice remissivo..... 258

PREFÁCIO

Caro leitor,

em tempos de avanço no campo da Educação de Surdos no Brasil, a obra intitulada de “Língua de Sinais Brasileira: ensino, educação bilíngue e políticas públicas” vem ao encontro das pesquisas que dialogam com a educação bilíngue de estudantes surdos e contribuem diretamente para a construção e manutenção de políticas públicas, as quais garantem o direito linguístico, educacional e social dessa comunidade. A relevância deste livro se coloca, ainda, por ser um trabalho escrito a muitas mãos, resultado do exímio trabalho do Grupo de Estudos em Língua de Sinais Brasileira (GELIS), coordenado pela Professora Daniane Pereira, da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), em parceria com diversos pesquisadores, estudantes e representantes da comunidade surda. Em fase disso, ecoam-se vozes de trabalhos acadêmicos e vivências sociais na leitura dos capítulos. Esta obra é um convite a reflexões sobre as práticas educacionais inclusivas que têm como premissa a língua de sinais como língua de conforto e de instrução de estudantes surdos, a fim de propiciar o desenvolvimento da leitura e escrita em sua própria língua. Coloca-se como pano de fundo histórico e social, as políticas linguísticas que concebem a educação bilíngue como o caminho possível para o pleno desenvolvimento da identidade surda. A Literatura é apresentada neste contexto, especialmente, na centralidade da mulher surda como escritora, a fim de dar visibilidade e reconhecimento às inúmeras produções literárias femininas, fortalecendo-as e evidenciando as suas contribuições nas produções atuais. Imersos nestas discussões, o leitor é levado a se conscientizar de questões sensíveis que envolvem a interseccionalidade entre raça e gênero em uma discussão sobre a atuação de tradutoras e intérpretes negras a

partir de suas identidades sociais. Partindo de relatos de experiências, esta obra nos apresenta caminhos para compreender a inclusão escolar por meio de vivências reais da comunidade de Diamantina (MG) e através da implantação de um curso para aprendizes de *SignWriting*, resultante de uma ação extensionista de uma universidade baiana. Além de trazer ao conhecimento do leitor, um panorama das práticas inclusivas em comunidades mineiras, da cidade de Pirapora (MG) e da comunidade monte-clarense (MG). Tais práticas se fundamentam na força da cultura surda e da valorização de sua língua natural como fatores necessários para a inclusão em contextos educacionais. O compilado de textos aqui apresentado traz contribuições significativas para a tríade: ensino, educação bilíngue e políticas públicas e abre caminhos para novas reflexões e aprofundamentos teóricos e práticos nas áreas com as quais faz interface.

Cordialmente,

Hadassa Rodrigues Santos

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (PUC MG)

Professora Adjunta da Universidade Federal
de Juiz de Fora (UFJF)

1

*Cleidiane Almeida Rocha Veloso
Derly Rodrigues Ferreira
Marco Aurélio Santiago Corrêa
Laudiceia de Souza*

A IMPORTÂNCIA DA INTRODUÇÃO A LEITURA E ESCRITA DE SINAIS PARA AS CRIANÇAS SURDAS

SUMÁRIO

RESUMO

O processo de ensino da leitura e da escrita em Língua de Sinais para crianças surdas no âmbito escolar é um desafio na Educação Inclusiva. Essa realidade suscitou uma revisão da literatura sobre o recurso *SignWriting* (Escrita de Sinais), cujo sistema de escrita auxilia no processo de alfabetização/letramento no ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da Língua Portuguesa. A Educação Inclusiva no Brasil tem inúmeros desafios relacionados a diferentes questões, seja elas estruturais, de formação de profissionais, seja de políticas públicas. De forma geral, pensando em discutir maneiras de superar esses desafios, este artigo tem como objetivo expor a importância de os alunos surdos em fase de aprendizado adquirir a modalidade escrita da sua língua materna, a Libras, e, dessa forma, ser motivado a aprender a Libras, a modalidade de leitura silenciosa¹ e a escrita da Língua Portuguesa. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica com base em artigos científicos com a temática de ensino de letramento em escrita de sinais. Concluímos que a leitura e a escrita em Língua de Sinais para crianças surdas e a inserção dessa metodologia na grade curricular escolar lhe permitiria conhecer e dominar a sua língua materna de tal forma que isso seria um facilitador para o aprendizado da Língua Portuguesa na sua modalidade escrita e, conseqüentemente, essas crianças teriam não só um melhor desempenho nas disciplinas curriculares, como estaria preparada para interagir e conviver em uma sociedade de maioria ouvinte.

Palavras-chave: Educação de surdos. Escrita de sinais. Libras. Língua Portuguesa.

1

Leitura silenciosa é uma modalidade de leitura realizada mentalmente, sem intervenção dos órgãos vocais.

INTRODUÇÃO

O aluno surdo no Brasil depara-se com diversas barreiras comunicativas durante o uso de sua língua, e em sua formação educacional não é diferente. Sabendo que na base curricular da educação brasileira a Lei n.º 14.191/2021 trata da modalidade de educação bilíngue de surdos e dispõe em seu art. 79, parágrafo 2º e inciso III sobre os programas incluídos no Plano Nacional de Educação, que têm como objetivo o desenvolvimento de currículos, métodos, formação e programas específicos, incluindo os conteúdos culturais do sujeito surdo. No entanto, até o momento, não há a existência de um currículo educacional no ensino da escrita de sinais durante o processo de aprendizagem da modalidade escrita.

Porém, o aluno surdo precisa aprender a Língua Portuguesa escrita, mas, no processo de alfabetização, a grande maioria das escolas não faz diferenciação da metodologia utilizada para ensinar a escrita de português e o letramento ao surdo. Isso tem dificultado muito a aprendizagem do surdo. Sabemos da necessidade de o aluno surdo aprender a modalidade escrita da Língua Portuguesa, uma vez que este vive numa sociedade letrada, cuja cultura e língua são prioritariamente ouvintistas², e, portanto, o mesmo necessita adquirir domínio da escrita desta sociedade para nela exercer a sua cidadania, informando-se dos seus direitos e informando suas necessidades de conquistas.

Esse artigo visa como objetivo geral realizar a análise dos alunos surdos em fase de aquisição da língua materna, e, tem como objetivo específico, expor o quão importante é para esses alunos surdos em fase de aprendizado adquirir a modalidade escrita da sua

2

Termo ouvintismo: Skliar (1998, p. 15) *apud* Perlin e Strobel (2008): "um conjunto de representações dos ouvintes a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte."

língua materna e, assim, ser motivado a aprender a Libras e a modalidade de leitura silenciosa e escrita da língua oral, o Português.

A nossa motivação para desenvolver este estudo se dá pelo anseio e o desejo de tornar efetivo o aprendizado de qualidade para a criança surda desde o início do seu ensino regular. Ao divulgar os desafios e os benefícios do nosso tema nós suscitamos uma reflexão de leitores e estudiosos da área para a conscientização de que a inserção da leitura e a escrita em Línguas de Sinais na grade curricular do aluno surdo é uma demanda urgente e necessária para que esse indivíduo domine a sua língua materna.

Em vista disso, fundamentamos nos pressupostos teóricos da educação bilíngue de surdos, precisamente a utilização de ensino de escrita de sinais, através dos discursos já presentes nas pesquisas, como os olhares de Strobel (2009), Barretos (2015), Alves e Medeiros (2014), entre outros pesquisadores.

Para tanto, retraçaremos, inicialmente, a história da educação dos surdos, retomando aspectos dessa história desde o período da Antiguidade.

A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Na Antiguidade Clássica, em Esparta, na Grécia, os nascidos com deficiência eram exterminados por um conselho de anciãos, no período 400 a.C., e essa eliminação não era somente dos deficientes físicos ou mentais, mas também daqueles que nasciam fisicamente menos robustos que os demais (Rodrigues, 2012).

Em um grito de clemência, encontramos na história, a atuação da igreja católica na Idade Média, pregando o amor ao próximo. Mas esse amor também era seletivo, pois os surdos que não

falavam - iguais aos ouvintes - não tinham direitos sobre suas próprias vidas, como nas questões políticas, de heranças e casamentos, dentre outras. Portanto, a intolerância à cultura surda já vem desde essa época, uma vez que a igreja não aceitava que os surdos sinalizassem, mesmo que já houvesse modos de se comunicarem (não como o aceito pelos ouvintes - pessoas que utilizam e compreendem palavras -, mas por formas de comunicação que os permitam compreender e serem compreendidos, da melhor maneira possível).

Chegando à Idade Moderna, o ser humano achou um outro jeito de ser maldoso: abandonando as crianças com deficiência. Essas crianças, que antes eram usadas para receber mantimentos e doações do governo, agora eram abandonadas e rejeitadas, bem como os demais que apresentavam deficiência física e mental. Na Idade Moderna, encontramos registros dos primeiros hospitais psiquiátricos, que como uma espécie de “Deus”, tinham autorização para destinar a essa criança a vida ou a morte. Segundo Pessotti (1984, p. 1) “nessa conjuntura o deficiente passou a ser tutelado pela medicina, que tinha autonomia para julgá-lo, condená-lo ou salvá-lo”.

Essa história nos leva a um marco ocorrido nos séculos XVII e XVIII. No período de 1712 a 1789, Charles Michel de L'Épée, em sua pesquisa, conclui que apenas os gestos naturais não eram suficientes para a compreensão da linguagem e comunicação entre surdos e ouvintes, criando assim, em Paris, França, o sistema de linguagens de sinais e, juntamente com outros surdos, funda a primeira escola pública para surdos.

Esses e outros pontos históricos nos levaram às conhecidas fases da educação dos surdos, que de acordo com Mendonça (2019), são:

- a. **fase oral:** defendida no congresso de Milão, em 1880, em que se acreditava que a oralidade era a forma mais eficaz para a educação de surdos. Mesmo com a presença de professores surdos no local, esse método de educação venceu os demais debates e foi defendido como a melhor forma para a extensão da educação nas escolas, desconsiderando toda e qualquer experiência prévia de alunos e professores. O método oral utiliza-se da ampliação da fala para que haja a ampliação da audição;
- b. **fase da comunicação total:** visava misturar a língua de sinais e a língua portuguesa, foi muito criticada pelos seus próprios apoiadores na década de 1970 a 1980; e
- c. **fase do bilinguismo:** surgiu na década de 1980 e acredita-se que o sujeito surdo é bicultural e necessita aprender as duas línguas.

No começo deste texto, trouxemos questões que nos instigam a verificar se os surdos eram atuantes ou apenas coadjuvantes em sua história. Com base na breve revisão realizada, podemos inferir que, por mais que estivesse presente muitos integrantes da comunidade surda no congresso de Milão, o resultado não seria diferente. O retrocesso veio em nível mundial e evidencia que as pessoas surdas, no caminhar pela história de sua educação, continuam sendo apenas coadjuvantes.

UM RESGATE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

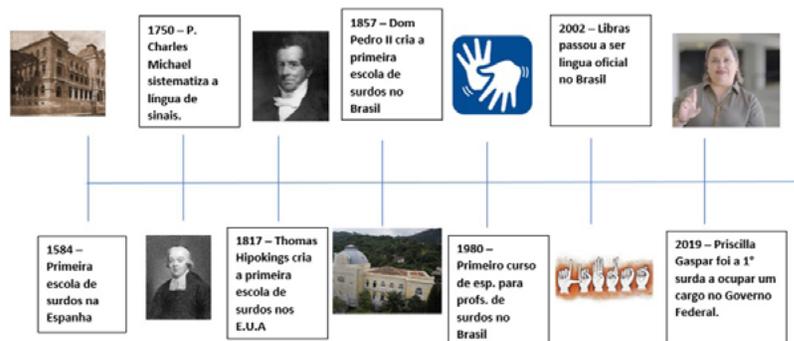
A compreensão da história da evolução da educação é muito importante para a pessoa que entra na caminhada formativa de um educador, seja em qualquer área que escolher atuar. Mas, mais importante que isso, é o professor que deseja atuar na educação infantil e ensino fundamental, por ter que viver e compartilhar da

rotina de crianças e adolescentes com deficiência auditiva que estão começando nessa rotina escolar com muitos obstáculos sociais. Um deles seria o não conhecimento da história da educação dos surdos, que deu a eles, atualmente, todos os direitos que eles têm.

Por esse motivo, o intuito, neste momento, é apresentar o percurso histórico da sociedade surda até os atuais direitos conquistados, incluindo um espaço igualitário na educação. E esse percurso na história da sociedade perpassa por eventos em vários países, inclusive no Brasil.

De forma geral, vamos apresentar, na figura 1, uma imagem ilustrativa dessa caminhada histórica e, a partir de então, debater sobre cada data.

Figura 1 - Linha do tempo da história da educação de surdos no mundo



Fonte: Elaboração dos autores (2023).

Ao observar o esquema de linha do tempo apresentado na Figura 1, podemos tecer muitos comentários, mas o principal deles refere-se à chegada da educação de surdos no Brasil, em 1857, por uma motivação elitista. Questionamos se a atenção a uma criança surda seria dada se não fosse o neto do Rei, em uma monarquia em que não poderiam tolerar pessoas com incompetência (que na época era o sinônimo da deficiência). Então, houve, por parte do Rei,

uma grande movimentação para que seu neto fosse assistido por alguém especializado, o que desencadeou a construção da primeira escola para surdos no Brasil. Ou seja, fica nítido que a ação do rei não passou de uma questão pessoal e familiar e não um projeto assistencialista para todas as crianças com deficiências da época.

Como podemos ver, as datas adentram territórios europeus e brasileiros, bem como períodos históricos e governos diferentes. Isso prova que as discussões sobre as histórias que contribuíram para a construção da educação de surdos foram muito discutidas por protagonistas que puderam auxiliar para esse avanço. Nossa pergunta é: quantos desses protagonistas são surdos? Os surdos puderam fazer parte da construção de sua própria história ou foram apenas coadjuvantes? Esses questionamentos encontram respaldo no que nos diz Strobel (2009):

Conhecer a história dos surdos não nos proporciona apenas a ocasião para adquirirmos conhecimentos, mas também para refletirmos e questionarmos diversos acontecimentos relacionados com a educação em várias épocas. Por exemplo, por que atualmente, apesar de se ter uma política de inclusão, o sujeito surdo continua excluído? (Strobel, 2009, p. 8).

Um dos grandes avanços que tivemos, enquanto comunidade que visa evoluir na educação de direitos, foi a escrita de sinais, sistematizada em 1880, e que veio crescendo em suas características e singularidades, respeitando a cultura de cada país e carregando essas características em seus símbolos.

A ESCRITA DE SINAIS

O processo civilizatório foi muito importante para a evolução da escrita, que se desenvolveu de forma não linear e teve influência

de vários sistemas ao longo do tempo. A escrita se faz primordial para a construção histórica e geográfica de um povo, pois certifica a estabilidade da sua língua, permitindo que ela perdure por gerações. Atualmente, o povo surdo tem uma escrita que é a *SignWriting*³.

A escrita de sinais surgiu pela necessidade de registrar a história, o conhecimento e a convenção escrita da Língua de Sinais (Libras). Segundo Gesser (2009), até a década de 1970, as línguas de sinais eram consideradas ágrafas, ou seja, sem escrita, pois não possuíam uma forma de registro próprio. Barreto; Barreto (2015) afirmam que:

Por uma ou outra razão, as comunidades surdas estiveram satisfeitas apenas com sua comunicação face a face. A cultura surda, por consequência, permaneceu essencialmente apenas em sua via expressiva, isto é, sinalizada, o que seria equivalente às demais línguas em sua modalidade oral (Barreto; Barreto 2015, p. 56).

É importante citar que existem diversos tipos de escritas, sendo a *SignWriting* o sistema mais utilizado no Brasil e no Mundo. A título de conhecimento, citaremos, de forma simplificada, os principais sistemas de escrita e de notação⁴ criados para registrar as Línguas de Sinais.

1. **Notação *Mimographic*:** publicada em 1822 pelo educador francês Roch Ambroise Auguste Bébien (1789-1839);
2. **Notação de Stokoe:** sistema criado pelo linguista e pesquisador norte-americano William C. Stokoe (1919-2000);
3. **Hamburg Notation System (HamNoSys):** sua primeira versão foi definida em 1984, na Universidade de Hamburgo, na

3 A palavra em inglês, "*SignWriting*" significa "Escrita de Sinais" no Brasil.

4 O sistema de notação é constituído por uma série de símbolos que revelam pensamentos de determinado campo de conhecimento, "Um sistema de escrita é uma notação para representar a estrutura da língua" (Martin, 2001 *apud* Barreto; Barreto, 2015, p. 62).

Alemanha. É baseado na notação de Stokoe, e o seu uso é direcionado para os linguistas;

4. **Sistema D'Sign:** criado em meados de 1990 por Paul Jouisson (1948-1991). O objetivo de Jouisson era amplificar o projeto de Stokoe (1960) e aplicar o método à Língua de Sinais Francesa, no entanto, faleceu antes de apresentar seu trabalho;
5. **Notação de François Neve:** foi desenvolvido em 1996 pelo pesquisador Neve, na Bélgica. Seu sistema tem como base o sistema de Stokoe (1960); e
6. **Sistema de Escrita das Línguas de Sinais (ELiS):** foi criado em 1997 pela Dra. Mariângela Estelita Barros e aperfeiçoado em 2008. Esse sistema tem como base os parâmetros apontados por Stokoe (1960).

Muitos desses sistemas não são recomendados para o uso diário por não serem de fácil compreensão, uma vez que a sua aplicação requer muito preparo e prática. Dessa forma, o seu emprego se faz comum entre os pesquisadores e os seus criadores.

No Brasil, existem três possíveis sistemas de notações aplicados à escrita da Língua Brasileira de Sinais:

- a. o sistema *SignWriting* parcialmente traduzido do Inglês/LSA - Língua Americana de Sinais (American Sign Language - ASL) e adaptado para Português/Libras em 1996, pela professora surda Dra. Marianne Rosse Stumpf, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul;
- b. o ELiS, criado em 1997 e aperfeiçoado em 2008 pela professora ouvinte Dra. Mariângela Estelita de Barros, na Universidade Federal de Santa Catarina; e
- c. o SEL criado em 2009 e aperfeiçoado em 2011, pela professora ouvinte Dra. Adriana Stella Cardoso Lessa de Oliveira,

da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Stumpf, 2005; Barros, 2008; Lessa-de-Oliveira, 2012).

O *SignWriting* é o sistema mais utilizado no Brasil e no mundo, principalmente pela comunidade surda e seus familiares, por profissionais que trabalham com os surdos, além de ser muito utilizado como objeto de pesquisas e estudos acadêmicos. Esse sistema foi criado por Valerie Sutton, em 1974, sendo inspirado no sistema de dança, de sua própria autoria, o *DanceWriting* e tem como função notar os movimentos de dança.

A criação da escrita de sinais surgiu após pesquisadores da Língua de Sinais Dinamarquesa procurarem formas de escrever seus sinais e chamou-lhes atenção o sistema de dança de Sutton. Dessa forma, a Universidade de Copenhague solicitou à Sutton que registrasse os sinais gravados em videocassete, e esse trabalho foi registrado no site do *SignWriting*, em 1974.

O *SignWriting* é um sistema que permite ler e escrever qualquer língua de sinais sem a necessidade de tradução para uma língua oral. Esse sistema faz uso de um grande conjunto de símbolos, e esses símbolos, ao serem combinados, representam um sinal específico na língua de sinais que expressa os movimentos, as formas das mãos, as marcas não manuais e os pontos de articulação. Segundo Barreto e Barreto (2015, p. 76), o *SignWriting* "é uma escrita visual direta e uma solução completa para escrever as Línguas de Sinais".

Por ser uma escrita icônica, a escrita de sinais tem sido qualificada por algumas pessoas, de forma errônea, como sendo apenas desenhos, conforme relata Barreto e Barreto (2015):

Por não estarem acostumadas a escritas de Traços Não Arbitrários, muitas pessoas se confundem chamando a Escrita de Sinais (*SignWriting*) de desenho. Desenhos são traços realizados para representar a realidade ou a imaginação. Se fôssemos chamar os grafemas da Escrita de Sinais ou os sinais escritos de desenhos, teríamos também

que dizer que as palavras grafadas <água>, <cachorro>, etc. e as letras <a>, , <c> e todos os demais grafemas das Línguas Orais também são desenhos. Mas não os classificamos assim. O registro gráfico de uma língua é denominado de escrita (Barreto; Barreto, 2015, p. 78).

No Brasil, o *SignWriting* começou a tomar forma em 1996, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), através dos estudos realizados por Dr. Antônio Carlos da Rocha Costa, Dra. Ronice Muller de Quadros, Prof.^a Dra. Márcia de Borba Campos e a Prof.^a Dra. Marianne Rossi Stumpf (surda). A pesquisa durou de 1996 a 2006. A Profa. Márcia colaborou principalmente no campo da computação, e a Prof.^a Marianne trabalhou com crianças surdas que estão se apropriando do sistema de escrita de sinais de sua língua materna, na Escola Especial de Concórdia, em Porto Alegre.

Um movimento propulsor e de grande importância na divulgação desse sistema no Brasil ocorreu em 2001, com a publicação do livro *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue - Deit-Libras* - 2 volumes, dos autores Fernando César Capovilla, Walkiria Duarte Raphael e Aline Cristina L. Maurício. Foi uma publicação muito marcante para a Libras no Brasil, pois documenta e fornece descrições da forma e articulação dos sinais em três línguas: Português, Inglês e Libras, além de incluir para cada termo em Português a grafia em escrita de sinais (Capovilla; Raphael; Maurício, 2001).

Em 2005, Marianne Stumpf desenvolveu pesquisas em escolas de surdos aplicando o ensino da escrita de sinais, no Brasil e na França. Em 2006, a disciplina *SignWriting* é inserida na grade curricular (180h) do curso de Letras/Libras, da Universidade Federal de Santa Catarina. Inicialmente, os cursos foram ofertados em 2006 e 2010, na modalidade Educação a Distância, para mais de 1200 alunos surdos e ouvintes em todo o território brasileiro.

Em 2009, foi publicado o livro *Novo Deit-Libras - Língua Brasileira de Sinais* - 3 volumes, dos autores Fernando César Capovilla,

Walkiria Duarte Raphael e Aline Cristina L. Maurício. Essa publicação apresentou um acréscimo significativo na quantidade de sinais em relação à obra anterior e diversas outras inovações. Em 2011, surgiu a editora Libras Escrita, que editou a primeira publicação específica sobre o *SignWriting*, o livro: *Escrita de Sinais sem Mistérios*, dos autores Madson Barreto e Raquel Barreto. A obra ensina, de forma detalhada, a escrita de sinais.

Em 2017, foi publicado o livro *Dicionário da Língua Portuguesa de Sinais: A Libras em suas Mãos - 3 Volumes*, dos autores Fernando César Capovilla, Walkiria Duarte Raphael, Janice Temoteo e Antonielle Cantarelli. Esse livro demandou 25 anos de pesquisas e documentou mais de 13 mil sinais de Libras em entradas lexicais individuais, trazendo os verbetes correspondentes ao sinal em português e inglês, a definição do significado do sinal e dos verbetes, ilustrações e a descrição detalhada da forma do sinal, além de exemplos ilustrativos do uso funcional apropriado do verbo em frases e a especificação do escopo de validade geográfica em relação aos estados brasileiros. O Dicionário contém a escrita visual direta do sinal em *SignWriting*, permitindo ao leitor concentrar-se nos traços distintivos que possibilitam diferenciar sinais semelhantes. É possível ainda encontrar a descrição da etimologia do sinal pela análise dos morfemas que compõem sua estrutura, e uma breve análise do parentesco semântico entre o sinal e outros sinais que compartilham alguns de seus morfemas moleculares. O livro traz ainda a soletração digital em Libras por meio da fonte Capovilla-Raphael, permitindo à criança surda analisar a composição das palavras escritas e converter letras em formas de mão.

Nos últimos anos, diversas obras literárias em *SignWriting* foram publicadas, no quadro 1, apresentamos algumas delas:

SUMÁRIO

Quadro 1 - Obras literárias publicadas

Título	Autor(a)	Ano de Publicação	Informações complementares
<i>Uma menina chamada Kauana</i>	Karin Lilian Strobel	1997	Obra Bilíngue LP/SW; impresso; SW escrita na horizontal; disponibilização de glossário ao final da obra; somente capa colorida.
<i>Livrinho do Betinho</i>	Antônio Carlos da Rocha Costa e Ivana Gomes da Silva	2002	Obra bilíngue LP/SW; impresso; SW escrita na horizontal; ilustrações coloridas, conserva a descrição dos produtores igual consta na obra.
<i>Cinderela Surda</i>	Carolina Hessel, Lodenir Karnopp e Fabiano Rosa	2003	Obra bilíngue LP/SW; impresso; releitura do clássico Cinderella; SW escrita na horizontal; ilustrações coloridas.
<i>Rapunzel Surda</i>	Carolina Hessel, Lodenir Karnopp e Fabiano Rosa	2003	Obra bilíngue LP/SW; impresso; releitura do clássico Rapunzel; SW escrita na horizontal; ilustrações coloridas.
<i>Feijãozinho Surdo</i>	Liège Gemelli Kuchenbecker	2009	Obra bilíngue LP/SW; impresso + digital; SW escrita na vertical; ilustrações coloridas.
<i>O sol e as ovelhas</i>	Angélica Rizzi	2010	Obra Trilíngue: Língua Portuguesa/ Inglês/SignWriting; impresso; SW escrita na vertical; livro confeccionado em papel reciclado; ilustrações duplicadas: uma colorida e outra para colorir; livro interativo.
<i>Manuelito, o palhaço tristonho</i>	Angélica Rizzi	2014	Obra Trilíngue: Língua Portuguesa/ Inglês/SignWriting; impresso; livro confeccionado em papel reciclado; SW escrita na vertical; ilustrações duplicadas: uma colorida e outra para colorir; livro interativo

<i>Os mistérios do Jardim de Mimi e Lulu</i>	Alessandra Ayres	2015	Obra bilíngue: LP/SW; impresso; Ilustração colorida; SW escrita na vertical.
<i>Negrinho e Solimões</i>	Tatyana Sampaio Monteiro	2014	Obra bilíngue LP/SW; Impresso + digital; SW escrita na vertical; digital: tradução em Libras no DVD; ilustração colorida; disponibilização de glossário ao final da obra.
<i>Onze histórias e um segredo: Desvendando as lendas amazônicas</i>	Arlice Lopes Monteiro et al. Organizadora: Taísa Aparecida Carvalho Sales	2016	Obra bilíngue LP/SW; impresso + digital; SW escrita na vertical; Digital: tradução em Libras no DVD; ilustração colorida
<i>Antônio, o viajante</i>	Melânia de Melo Casarin	2018	Obra bilíngue LP/SW; impresso; digital disponível por meio de QR Code; ilustração colorida; SW na vertical

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Daniela Gomes e Arlene Batista (2019).

A maioria das obras citadas no Quadro 1 é bilíngue: Língua Portuguesa (LP)/ *SignWriting* (SW) e estão disponíveis na modalidade impressa. Observa-se que, nos livros, os primeiros títulos foram escritos de forma semelhante à Língua Portuguesa, isto é, na horizontal. Ressalta-se que, após várias pesquisas e estudos da área, os sinais passaram a ser registrados na forma vertical, que, para o público surdo, é um ponto extremamente relevante, uma vez que facilita o entendimento dos sinais, do conteúdo e do contexto.

A escrita de sinais pelo sistema *SignWriting* é considerada por Strobel (2008) como um artefato cultural linguístico e um fato histórico para o povo surdo, pois se expressar em Libras na forma

escrita era considerado como uma utopia em outros tempos. Esse registro preserva os termos e modos de sinalizar que, com o tempo, caem no esquecimento. Da mesma maneira, o registro escrito é uma ocasião oportuna de se produzir cultura baseado em como o surdo compreende o mundo.

A IMPORTÂNCIA DA ESCRITA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA SURDA

O processo de alfabetização da criança surda parte principalmente do ambiente no núcleo familiar. Os estímulos para o desenvolvimento do processo de alfabetização iniciam-se através do *input*⁵, sendo as experiências proporcionadas pelo sujeito no uso da linguagem. Segundo Borges e Salomão (2004), o *input* linguístico refere-se a uma comunidade ou grupo de falantes, representando seus modelos socioculturais e o uso da linguagem dentro dessa comunidade com suas diferenças sociais.

Evidentemente as crianças surdas, estimuladas dentro do seu ambiente linguístico, interagem com a sua própria língua. De acordo com Alves e Medeiros (2017), a maioria das crianças surdas nasce em lares de famílias ouvintes. Essa carência de contato linguístico com a Libras, sua língua materna, resulta no atraso durante a aquisição da escrita da Língua Portuguesa. Mediante esse percurso, o ensino da Língua de Sinais deve ocorrer antes do ensino da Língua Portuguesa.

5 Teoria criada por Macnamara (1967) apud Marcelino (2009) e aprofundada por Krashen (1982;1985) apud Augusto (2022). As habilidades de compreensão, sejam elas na comunicação oral ou na escrita, primeiramente durante o processo de aquisição de um conhecimento, advêm da importância do contexto extralinguístico. Nesse contexto, o professor utiliza de recursos visuais, sendo o input a informação fornecida pelo professor, cada criança adquire conhecimento conforme o tempo de maturidade de cada uma. Logo, Krashen (1982) defende um insumo comunicativo fornecido de forma natural, ao qual a criança, sentindo a necessidade, poderá estar em contato, tendo em vista que de nada adianta expor a criança a uma grande quantidade de informações que ela não compreende.

Saindo do ambiente familiar, adentramos na escola, esse percurso inicia-se com o aluno surdo tendo acompanhamento com o docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Durante o processo de aquisição da modalidade escrita da Língua Portuguesa, denominada L2, percebemos, em alguns estudos, que o ensino da escrita de sinais realizados através do professor do AEE resulta ao aluno surdo a compreensão e interpretação de texto, as regras gramaticais e a estrutura da Libras. Isso ocorre através das estratégias pautadas nos recursos visuais, sabendo que o letramento se constitui pela visão, na fala de Silva (2017) os professores, em vez do uso progressivo da escrita ou da oralidade, lançarão mão de recursos didáticos visuais, contemplando a cultura e propiciando interação e socialização entre os alunos. Esses recursos tratam de elementos que se tornam grandes aliados no desenvolvimento cognitivo do aluno surdo.

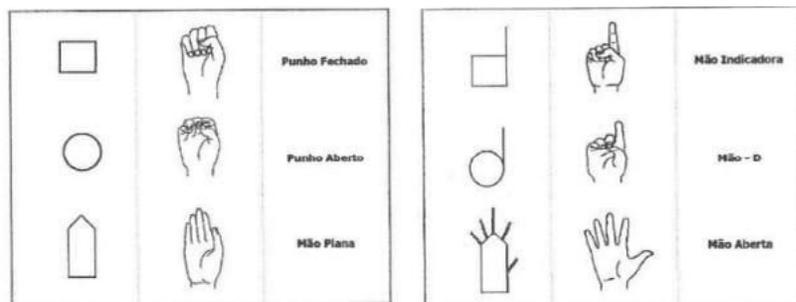
A experiência visual faz parte do cotidiano do aluno surdo, deixemos claro que, durante o ensino da leitura e escrita de sinais, o docente tem a tarefa de uso de imagens para a ampliação de conhecimento de mundo, sejam fotos de cidades, da família, de paisagens, pinturas e recortes de revistas incorporados à cultura e a intelectualidade.

As pesquisas de Stumpf (2005), Barreto (2015) e Dallan (2012) *apud* Pereira e Oliveira (2020) destacam o desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural proporcionado pela escrita de sinais. Destacamos a experiência de Stumpf (2005) *apud* Moreira e Rosada (2020). Por volta dos nove meses de idade, Stumpf perdeu a audição e, como surdo, em sua vida acadêmica realizou um estudo com diferentes grupos de surdos e ouvintes em várias faixas etárias. No resultado de seu estudo com a alfabetização em *SignWriting*, percebeu a importância da diferença da escrita e dos modos de representação dos desenhos às crianças surdas. Essa criança surda, mesmo não conhecendo a escrita de sinais, involuntariamente escreve em Libras

e, apesar disso, na modalidade escrita do português, ela precisa de um esforço intelectual.

No decurso do aprendizado da criança surda, ela aprende os três símbolos básicos de configuração de mãos (figura 2), produzindo pequenas frases, a exemplo, Moreira e Rosada (2020) retratam sobre o sinal de identificação do sujeito surdo, ocorrendo o processo de decomposição dos sinais, elementos gráficos, morfológicos, fonológicos, sintáticos. Esse esforço diário permite um avanço na sua própria escrita.

Figura 2 - Configurações básicas de mãos



Fonte: Vicente e Costa (2017) baseado em Capovilla (2005).

Como em qualquer outra língua, a escrita de sinais é uma representação semiótica, sendo o “processo de formação de significação, onde o signo representa qualquer coisa a alguém” (Pivetta et al., 2012, p. 262). Moreira e Rosado (2020) afirmam que:

Trabalhando a função semiótica (representação de objeto ausente pelo símbolo), a criança passa a compreender a diferenciação entre significantes e significados e, pelo estilo dessa escrita de sinais ser constituído também por sinais ideográficos, muitos dos sinais são rapidamente reconhecidos (Moreira; Rosado, 2020, p. 201).

Esses trabalhos demonstram a necessidade do reconhecimento do sistema de grafia do *SignWriting* como a escrita da Libras, uma vez que a leitura faz parte dos recursos visuais, e o sujeito compõe o ambiente educacional inclusivo. Dessa maneira, a implantação da escrita de sinais no currículo educacional reforçará o conhecimento dessa grafia na comunidade surda e ouvinte.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para contextualizar a presente pesquisa de cunho qualitativo, metodologicamente, foi realizado um levantamento bibliográfico preliminar, mediante revisão de literatura sobre a história dos surdos no Brasil e a escrita de sinais, de obras que abordam a escrita de sinais como método de ensino de aquisição da modalidade escrita da Libras e da Língua Portuguesa, a saber: Barreto (2015); Augusto (2022); Pereira e Oliveira (2020); e Moreira e Rosado (2020). Esses trabalhos serviram consideravelmente para os passos metodológicos percorridos.

A pesquisa bibliográfica foi realizada utilizando o descritor no site *Google escrita de sinais e Escrita de sinais com crianças surdas*, e no site da CAPES, com a busca “escrita de sinais com crianças surdas no AEE”, sendo, neste último, encontrado um único artigo de Macedo (2020)⁶ com esta similaridade. Desse modo, o método de pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador realizar procedimentos antecipados de planejamento buscando a resolução através de seu objeto e problema de pesquisa, nos termos de Brito *et al.* (2021).

6 Macedo (2020), com sua pesquisa intitulada “Letramentos multimodais para o ensino do Português como segunda língua para surdos”, tem como objetivo a construção de um vídeo multimodal, retratando o trabalho no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Lakatos e Marconi (2003) compreendem que a pesquisa bibliográfica tem fases distintas, sendo elas: escolha do tema que se refere ao assunto que deseja provar ou defender; elaboração do plano de trabalho, com realização de revisão da literatura, sendo essa de cunho fundamental, porque a fonte secundária provém de informações apresentadas em artigos, revistas, livros, jornais, documentos, sites e entre outros; identificação do tema a ser estudado; localização, que se refere à identificação das obras que interessam ao pesquisador; compilação, que é a busca desses materiais contidos na fonte secundária; fichamento, que serve para a transcrição de dados das fontes bibliográficas; análise e interpretação que determinam a crítica do trabalho, isto é, o pesquisador necessita interpretar o significado das anuências contidas; e a redação, que refere-se à produção textual apresentada na linguagem científica, sendo o texto uma abordagem de conceito de cunho científico.

É importante mencionar que o contato com a educação inclusiva nos trouxe a proposta inicial de um estudo de caso com os docentes atuantes nas salas de recursos multifuncionais, mas, devido ao curto espaço de tempo, decidimos realizar uma abordagem qualitativa com o método de pesquisa bibliográfica, revisando a literatura do tema proposto. A necessidade dessa metodologia de pesquisa, no campo da Língua Brasileira de Sinais (Libras), é importante para salientar que a mesma atua como facilitadora do aprendizado da Língua Portuguesa, senão oral, na modalidade escrita, contribuindo para um melhor desempenho dos alunos em suas respectivas disciplinas. Nós, como educadores, temos que nos comprometer a utilizar novas metodologias sempre buscando novos conhecimentos e inovações, respeitando a realidade de nossos alunos. Sabe-se que a escrita de sinais surgiu pela necessidade de registrar a história, o conhecimento e a convenção da escrita da Libras. Esperamos que nosso trabalho possa contribuir com a educação dos alunos surdos, garantindo a eles o direito a uma formação com qualidade e assim garantindo seus direitos de exercer sua cidadania de forma plena e atuante na nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o material coletado, entendemos que a *SignWriting* é referência no processo de ensino-aprendizagem da criança surda. Tivemos importantes avanços com a promulgação de leis e decretos decorrentes das pesquisas científicas que contribuíram para a evolução da educação dos surdos em nosso país. Porém, ainda é necessária uma maior abordagem do tema através de um estudo de caso que objetive avaliar a metodologia utilizada pelos docentes no AEE, uma vez que a Lei n.º 14.191/2021 dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

Tratar sobre as crianças surdas é de suma importância, pois, por estarem inseridos em uma sociedade de maioria ouvinte que tem como língua oficial a Língua Portuguesa, a inserção dessa metodologia na grade curricular escolar lhe permitiria conhecer e dominar a sua língua materna - Língua de Sinais - de tal forma que isso seria um facilitador para o aprendizado da Língua Portuguesa na sua modalidade escrita e, conseqüentemente, essas crianças teriam não só um melhor desempenho nas disciplinas curriculares, como estariam preparadas para interagir e conviver em uma sociedade de maioria ouvinte.

É necessário romper com o fantasma do retrocesso, de contextos nos quais as pessoas surdas não tinham o reconhecimento de suas vozes. Vivenciar dos direitos igualitários e de espaços inclusivos para que crianças, jovens e adultos tenham o direito de formação cidadã e social completa, em uma sociedade que compreenda e aceite a pluralidade dentro e fora dos muros das escolas, e que essas pessoas possam ler e escrever sobre suas visões de mundo e futuro.

REFERÊNCIAS

STUMPF, Marianne Rossi. **Coleção Letras-Libras**: Eixo de formação específica. Florianópolis - UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/escritaDeSinais/scos/cap15513/1.html>. Acesso em: 27 ago. 2022.

AUGUSTO, Rita de Cássia. Input e output na perspectiva dos sistemas complexos dinâmicos adaptativos. **Revista Letra Magna**, [S. l.], v. 18, n. 29, 2022. DOI: 10.47734/lm.v18i29.2059. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/magna/article/view/2059>. Acesso em: 27 set. 2022.

BARRETO, Madson; BARRETO, Raquel. **Escrita de Sinais sem mistério**. Salvador: Libras Escrita, 2015.

BRITO, Ana Paula Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de.; SILVA, Brunna Alves da. **A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação**. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2354/1449>. Acesso em: 22 out. 2022.

BORGES, Lucivanda Cavalcante; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. **Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/XhvNtFRx5VQbKJbPLC8xprG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2022.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; TEMOTEO, Janice Gonçalves; MARTINS, Antonielle Cantarelli. **Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: A Libras em Suas Mãos**. São Paulo: Ed. USP, 202, v. 3. ISBN 13: 9788531416453. Disponível em: <https://www.edusp.com.br/loja/produto/1251/dicionario-da-lingua-de-sinais-do-brasil--a-libras-em-suas-maos-3-volumes>. Acesso em: 27 ago. 2022.

CRISTIANO, Almir. **Valerie Sutton: Quem é Valerie Sutton?** Libras, 2017. Disponível em: <https://www.libras.com.br/valerie-sutton>. Acesso em: 27 ago. 2022.

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

GUMIERO, Daniela Gomes; SILVA, Arlene Batista da. Literatura infantojuvenil impressa em Língua de Sinais: novos leitores, novos protocolos de leitura. **Contexto** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras - UFES, n. 35, 2019, p. 356-376. ISSN 2358-9566. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/28097>. Acesso em: 27 ago. 2022.

MACEDO, Yuri Miguel. Letramentos multimodais para o ensino do Português como segunda língua para surdos. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v. 6, n. 2, p. 357-369, 2020. DOI: 10.29051/el.v 6i2.13805. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/13805>. Acesso em: 3 out. 2022.

MARCELINO, Marcello. Aquisição de segunda língua e bilinguismo. **Intercâmbio**, [S. l.], v. 35, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/35647>. Acesso em: 27 set. 2022.

MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Intercâmbio**, [S. l.], v. 19, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3487>. Acesso em: 27 set. 2022.

MENDONÇA, Joyce da Silva Cruz de. **Educação de surdos e bilinguismo**. Ill Cintedi, Ed. Realize, 2019. *E-book*. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2018/TRABALHO_EV110_MD1_SA7_ID712_03082018110144.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.

MOREIRA, Daniele Santana; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva. A importância da escrita das línguas de sinais: mapeando propostas e resultados de aplicação na literatura acadêmica nacional. **Revista Espaço**, 1990-2019 INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos, n. 54, DOI: <http://dx.doi.org/10.20395/rev.v0i54.684>. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/684>. Acesso em: 27 ago. 2022.

OLIVEIRA, Maria do Socorro de Sousa; OLIVEIRA, M. G. de Sousa. Escrita de sinais: elemento essencial na ampliação da comunicação e expressão do surdo no ensino aprendizagem de Libras? **Revista UFPI** - Universidade Federal do Piauí: Anais Eletrônicos do VII COGITE - Colóquio sobre Gêneros & Textos, 2020. ISSN: 2675-2239. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/ancogite/article/view/11641>. Acesso em: 27 ago. 2022.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Disciplina:** fundamentos da educação de surdos. Florianópolis, 2008. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura e Bacharelado em Letras/ Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmninnbpcajpcglclefindmkaj/https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

PIVETTA, Elisa Maria; SAITO, Daniela Satomi; FLOR, Carla da Silva; SOUSA, Richard Perassi Luiz de. Análise semiótica da língua de sinais. Paraíba: PPGL/UFPB **Sociedade Brasileira de Professores de Linguística** – SBPL, v. 18, n. 2, 2013. ISSN on-line 2446-7006. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/actas/article/view/18432/10361>. Acesso em: 14 out. 2022.

QUADROS, Ronice Muller de. **Um capítulo da história do SignWriting.** *Site*. Disponível em: <http://www.signwriting.org/library/history/hist010.html>. Acesso em: 27 ago. 2022.

RODRIGUES, Pedro Eurico. **Esparta.** InfoEscola Navegando e Aprendendo. *Site*. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/esparta/>. Acesso em: 14 out. 2022.

SILVA, Reginaldo Aparecido. **Os recursos visuais:** da leitura semiótica à prática de leitura literária e letramento de alunos surdos. *In:* Sílvia Ester Orrú *et al* (Org.). 1. ed. Poços de Caldas: UNIFAL-MG, 2017, v. 1, p. 01-1020. Disponível em: <porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=24&idart=491>. Acesso em: 14 out. 2022.

STROBEL, Karin. **História da Educação de surdos.** Florianópolis, 2009. Licenciatura em Letras-Libras na modalidade a distância - Universidade Federal de Santa Catarina. *E-book*. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 27 ago. 2022.

VICENTE, Sheila; COSTA, Maria Cândida de Oliveira. **Grafia de Libras (Signwriting):** algumas considerações. Seminário Literatura, História e Memória. Cascavel, 2018. ISSN: 2175-943X. *E-book*. Disponível em: <http://www.seminariolhm.com.br/2018/simposios/29/simp29art07.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

2

Crisiane de Freitas Soares

A PLATAFORMA ONLINE *SINGPUDDLE* COMO RECURSO DE ESCRITA DA LIBRAS EM *SIGNWRITING*

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99710.2

SUMÁRIO

RESUMO

O presente artigo apresenta parte da discussão abordada na Dissertação de Mestrado da autora, junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. A dissertação analisou o sinal de CASA em Libras registrado no *SignPuddle*. Essa plataforma assemelha-se a um banco de sinais colaborativo, gerando um dicionário e uma enciclopédia alimentada por seus usuários. Aqui apresento, especialmente, o recorte no qual trato do funcionamento da plataforma Online *SignPuddle* e seus desdobramentos para fins de busca e registro dos sinais escritos em *SignWriting*, demonstrando a necessidade de uma ampla divulgação da plataforma como meio de difusão e incentivo ao uso desse sistema em diversos espaços, auxiliando no desenvolvimento das práticas de ensino-aprendizagem mediado por um recurso tecnológico.

Palavras-chave: *SignWriting*. Plataforma *SignPuddle*. Escritas de Sinais.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por finalidade apresentar um recorte da dissertação de mestrado da autora, elucidando o papel da plataforma digital online *SignPuddle* para a Escrita da Língua de Sinais – ELS em *SignWriting* – SW. Para seus usuários, é complexa a maneira como se relacionam com a Língua Brasileira de Sinais – Libras – na modalidade escrita – e a forma como ela “passa” de uma modalidade para a outra: vídeos e/ou textos, visto que essas são modalidades diferentes. Por já atuar na área de interpretação da Libras, busquei, no ensino superior, formação adequada para o desenvolvimento da minha profissão. No curso de Letras/Libras Bacharelado, aprofundi-me nos estudos da Libras e a cada novo período letivo, novas descobertas.

Já no início do curso, no segundo semestre de 2008, deparei-me com muitas disciplinas que serviriam de base para a minha construção como TILS, em destaque, saliento a disciplina de Escrita de Sinais, chamando minha atenção, pois, até então, imaginava que a língua de sinais era ágrafa⁷. A partir desse momento, meu interesse pela ELS em *SignWriting* foi crescendo, pois via nessa escrita uma nova forma de poder REGISTRAR e ler uma língua visual-espacial.

A Libras, segundo Ferreira - Brito *et al.* (1998), é considerada uma língua natural tendo em vista a espontaneidade que ocorre na interação entre pessoas e porque, devido a sua estrutura, possibilita a expressão de qualquer conceito que decorre da necessidade de comunicação e expressão humanas, e por ela ser uma língua visual-espacial, permite essa expressão e comunicação por meio de movimentos gestuais, expressões faciais e corporais e do movimento das mãos, viabilizando a transmissão da mensagem desejada.

7

Ágrafa: que não tem representação escrita; que não está escrito, nem pode ser representado por meio da escrita: cultura ágrafa. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/agrafo-2/>. Acesso em: 03 maio 2023.

Já a Língua Portuguesa (LP), em contraposição a Libras, possui uma modalidade oral-auditiva, que se utiliza de sons articulados, percebidos pela audição como canal de comunicação e representado através dos grafemas⁸. Quando a colocamos em relação a Libras, é possível perceber tamanha complexidade existente nesse ato. Isso me levou a várias reflexões, inclusive no que se refere ao léxico⁹ e à estrutura gramatical que se estabelece nessa língua.

Essas percepções são visíveis, em particular, nos registros realizados em *SignWriting* da Libras, que, diferentemente da LP, já existe uma convenção para a sua escrita. Na Libras, ainda não temos uma única convenção, possibilitando o registro do léxico, conforme a sinalização do seu usuário, e ainda mais no que tange aos parâmetros fonológicos da língua, que podem ser percebidos através da ampla forma de escrita.

Essas indagações também são colocadas em xeque, quando tratamos de realizar o registro da ELS, em SW, através de um *software* de escrita, que possibilita o registro desses sinais nas mais variadas formas possíveis. Uma das possibilidades existentes para o registro da ELS em *SignWriting*, hoje, é o *software SignPuddle*, desenvolvido e criado por Stephen Slevinski, no ano de 2007, e vem sendo aprimorado a cada ano que passa melhorando o seu funcionamento. Esse *software* é disponibilizado através de uma plataforma *on-line* e gratuita, ou pela aquisição do próprio *software*, que é comercializado via redes sociais, mostrando grande poder de comunicação e tornando-o objeto de estudo de suma importância para o desenvolvimento da língua de sinais.

8 Entende-se grafema como a menor unidade gráfica que faz parte de um sistema de escrita: uma letra é um grafema; um sinal gráfico é um grafema. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/grafema/>. Acesso em: 4 jun. 2023.

9 O léxico é a reunião dos vocábulos de uma língua; vocabulário; conjunto de itens lexicais de uma língua. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/lexico/>. Acesso em: 4 jun. 2023.

Para tanto, esta pesquisa tornou-se relevante para o âmbito da linguística em função dos poucos estudos relacionados tanto à forma de registro utilizado, quanto ao rastreamento dos léxicos no *software* voltados à escrita da língua de sinais, principalmente no que tange ao *SignWriting*. Existem autores, como Ferreira-Brito (1995), Barth (2008), Barreto e Barreto (2015), Slevinski (2016), Bózoli e Stumpf (2018), Soares (2022), entre outros, que vêm abordando este tema e corroborando os estudos voltados a língua de sinais.

Portanto, um arcabouço teórico importante que embasou este trabalho está relacionado ao *SignWriting* e o *SignPuddle*, os quais são importantes objetos de análise por um complementar o outro. Através da conceituação destes termos é analisado o papel que cada um possui traçando um paralelo entre eles de forma a demonstrar como são influenciados e constituídos por esses conceitos, possibilitando um aprofundamento teórico-linguístico-funcional entre ELS em SW e a procura de seu registro.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para auxiliar na compreensão do funcionamento e serventia da plataforma online *SignPuddle*, se faz necessário, primeiramente, contextualizar o leitor, de forma breve, sobre o sistema de escrita *SignWriting* utilizada nesta plataforma para a realização do registro e procura de termos através da escrita da língua de sinais, neste caso, a Libras, utilizada pela comunidade surda brasileira como meio de comunicação e expressão a ela associada (Brasil, 2002).

Dessa forma, em 1972, a professora e coreógrafa norte-americana Valerie Sutton criou para uso próprio, um sistema de notação dos movimentos da dança chamado *DanceWriting*, que possibilitassem o registro dos movimentos utilizados em suas coreografias. Este

sistema de notação acabou por chamar a atenção de pesquisadores dinamarqueses, que convidaram Sutton para ir à Universidade de Copenhague aplicar o *DanceWriting* em transcrições de sinais produzidos em vídeos em língua de sinais (Barreto; Barreto, 2015).

Vale ressaltar que, durante este processo, Sutton deixou claro que não possuía conhecimento da Língua de Sinais Dinamarquesa, mesmo assim, tentou ao máximo registrar o maior número de detalhes possíveis da execução da sinalização assistida (Soares, 2022). Durante o processo, ela percebeu que, ao aplicar o seu sistema de notação à Língua de Sinais Dinamarquesa através do registro dos movimentos dessa língua, ela estaria, de fato, registrando uma língua (Barreto; Barreto, 2015). Foi então que, em 1974, originou-se o *SignWriting* - SW através da adaptação do *DanceWriting* à língua de sinais.

Os estudos de Sutton não pararam com a criação do SW, ela passou a "dirigir o *Deaf Action Committee* - DAC -, Organização não governamental localizada em La Jolla, Califórnia - Estados Unidos da América (USA), sem fins lucrativos, com o intuito de dar seguimento aos avanços da Escrita da Língua de Sinais em SW. Sua equipe, inclusive, acabou criando dois sistemas computacionais para a difusão e o desenvolvimento da ELS, entretanto, apenas o *SignPuddle*, divulgado em 2004, foi e é utilizado de fato, para a Escrita da Língua de Sinais, pois ele "possui uma plataforma *on-line* que permite a edição de dicionários bilíngues, busca por sinais, composição de sinais, edição de textos, assim como o envio de e-mail em diferentes línguas de sinais" (Soares, 2022, p. 56).

Vale ressaltar que, para fazer uso dessa plataforma, seus usuários necessitam possuir conhecimento em informática, pois sua navegação ocorre de forma virtual. Outra questão a ser destacada é que seus usuários são pessoas que necessitam ter, em primeiro lugar, conhecimento da língua de sinais a ser utilizada e, também, do sistema de Escrita em Língua de Sinais, entretanto, evidencia-se a necessidade de ser o sistema de escrita *SignWriting*. Dito isso,

o público-alvo dessa plataforma, então, são pesquisadores, alunos, professores, indivíduos, tanto surdos quanto ouvintes, que atuam com o SW ou que se identificam com ele, fazendo uso no seu dia a dia de forma particular e/ou profissional.

Somado a isso, saliento que a plataforma pode ser usada por indivíduos que saibam sobre o assunto, no sentido de terem conhecimento sobre ou, até mesmo, por sujeitos que estão em processo de aprendizagem da Libras e do SW, que desejam realizar os registros dos sinais/termos aprendidos, a fim de memorizar sua produção e até mesmo efetuar a sua leitura posteriormente. Vale frisar que ao fazer uso da plataforma *SignPuddle*, é fácil a percepção da existência de variações regionais dos sinais ali presentes, pois o seu registro é feito de acordo com a perspectiva expressiva do sujeito, ou seja, sob a ótica de quem produz o sinal, e não de quem o lê.

Sendo assim, as tecnologias hoje estão aí para auxiliar no desenvolvimento do ser humano, tanto na interação social, quanto no âmbito acadêmico, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos. No que tange aos sujeitos surdos, isso não é diferente, pois essa plataforma veio ao encontro de suas necessidades linguísticas, auxiliando a comunicação por meio da escrita e da leitura textual em línguas de sinais, através do *SignWriting*, contribuindo, assim, com a educação de surdos. Segundo as autoras Bózoli e Stumpf, 2018, p. 292:

Com o passar dos anos, a tecnologia vem progredindo e aprimorando as formas de comunicação. Os softwares podem ser utilizados como meios de escrever, transcrever, traduzir e editar textos. No caso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) há um software que permite escrever os sinais da Libras, assim, não é mais apenas uma língua falada através de gestos, mas que também pode ser escrita.

Como bem disse as autoras, essa plataforma possibilitou que a comunidade surda se expressasse em sua própria língua, nesse

caso a Libras, graças às legislações vigentes no país: como a Lei n.º 10.436 (Brasil, 2002) e o Decreto n.º 5.626 (Brasil, 2005). Através das regulamentações, é enfatizado que a Libras é a língua utilizada como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras, bem como uma forma de garantir aos cidadãos a formação de professores de Libras e a inserção dessa língua nos currículos acadêmicos como disciplina obrigatória para os cursos de Magistério, Fonoaudiologia, Licenciaturas, e optativas para os demais cursos. Somado a isso, a comunidade acadêmica e os pesquisadores surdos contribuíram com a possibilidade de efetuar registros e leituras dessa língua que até bem pouco tempo podia ser considerada ágrafa.

À medida que esse sistema de escrita foi sendo usado pelos usuários das línguas de sinais, o mesmo foi tomando uma proporção ao ponto de se espalhar pelo mundo. Isso foi possível porque o SW é um sistema de escrita que possibilita efetuar o registro e a leitura de qualquer língua de sinais, contando que o usuário a conheça. Somado a isso, ele se adapta às especificidades dessas línguas, assim como suas necessidades linguísticas. Essa disseminação só foi possível graças aos avanços tecnológicos que propiciaram a expansão do registro e da leitura em língua de sinais, nos mais variados países.

Segundo as autoras Bózoli e Stumpf (2018, p. 294) "o *SignPuddle* é um dos softwares específicos para o sistema *SignWriting*, desenvolvido pelo designer de softwares, Stephen Slevinski e concebido a partir de 2004". Desde então, a plataforma vem sendo aprimorada a cada ano que passa e pode ser encontrada em diversos locais, como mencionam as autoras:

- a. *SignPuddle* Online – é uma plataforma que requer uso de internet que permite acessar dicionários de diversas línguas de sinais escritas e inserir sinalários escritos pelos usuários.
- b. *PersonalPuddle* - é um *SignPuddle* para uso pessoal a ser instalado nos computadores *Mac* e *Windows*. Os usuários

podem utilizá-lo sem internet. Com a conexão de internet, o *PersonalPuddle* interage com o *SignPuddle* Online.

- c. *PocketPuddle* – é um *SignPuddle* portátil, ou seja, os usuários podem carregar consigo um pen-drive USB que vem com o *PersonalPuddle* totalmente instalado. É ideal para quem acessa diversos computadores e os dados podem ser salvos diretamente no pen-drive USB sem depender da conexão de internet.
- d. *Private WebPuddle* – é uma área exclusiva no *SignPuddle* Online com senha para usuários. O usuário pode armazenar dados pessoais e com a configuração personalizada, é possível incluir outros usuários para a interação em grupo.
- e. *SignPuddle WorkStation* – é uma estação de trabalho de *SignPuddle*, voltada para uso profissional específico e criação de produtos. O uso do computador requer capacidade de processamento de cálculos e gráficos superior aos comuns
- f. *SignPuddle Servers* – são servidores de *SignPuddle* executados através de redes de computadores, para a realização de projetos privados. Proporcionam os mesmos mecanismos de *Private WebPuddle* e *SignPuddle WorkStation*, além de fornecer um servidor de e-mails, sincronização de dicionários, atualizações de códigos e suporte técnico (Bózoli; Stumph, 2018, p. 294).

Como mencionado, a atualização se faz necessária justamente pela ampla utilização e inter-relação com outras formas de uso, como apontam as autoras. Neste momento, a versão 3.0 é a mais atual e encontra-se em desenvolvimento, abarcando dois grandes projetos. O primeiro é chamado de *front-end*, que serve de interações para o usuário, sendo possível visualizar e editar as informações com uma interface moderna e em diferentes dispositivos. E o segundo chama-se *back-end*, que serve para a manipulação dos dados, ou seja, para usuários externos e com possibilidade de contato direto com os dados da plataforma *SignPuddle* (Slevinski, 2016).

Já a versão 1.0, quando criada, tinha como objetivo propiciar a criação e edição de sinais, pesquisa de símbolos e consultas online através do dicionário. A versão 2.0 foi criada como forma de aperfeiçoar a versão 1.0, com alguns incrementos, como: ajuda online, suporte multilíngue e hospedagem de textos em várias versões, como menciona Barth (2008).

Atualmente, somente a plataforma gratuita online do *SignPuddle* é utilizada, proporcionando a criação de dicionários bilíngues para compor sinais, enviar e-mail em SW, editar textos, pesquisar sinais através da língua oral do país em questão, via língua de sinais escrita, e, até mesmo, por grafemas. Destaca-se, também, que a plataforma utiliza o *International SignWriting Alphabet – ISWA*¹⁰ –, ou seja, o conjunto de grafemas e símbolos que compõem essa escrita (Barreto; Barreto, 2015).

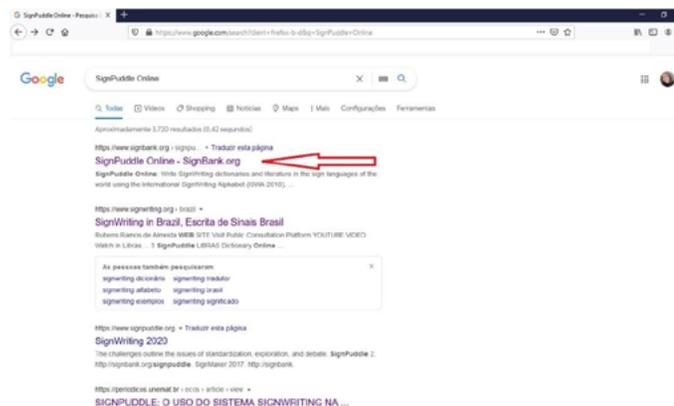
Após toda a contextualização histórica, apresento o passo a passo de como acessar a plataforma *SignPuddle* Online, utilizando interface gratuita disponível em versão para a Língua Portuguesa, facilitando, assim, o acesso a ela. Para isso, o primeiro passo é digitar na barra de navegação do Mozilla Firefox¹¹: *SignPuddle* Online e selecionar a primeira página, como mostra ilustração abaixo:

SUMÁRIO

10 ISWA 2010 - Alfabeto Internacional de SignWriting.

11 Faço uso do navegador Mozilla Firefox por apresentar um melhor desempenho da plataforma.

Figura 1 - Pesquisa na Mozilla Firefox



Fonte: Soares, 2022, p. 127.

Logo em seguida, o usuário será direcionado para uma nova aba em inglês, em que deverá selecionar a bandeira correspondente ao país desejado. No caso do Brasil, seleciona-se a bandeira correspondente ao país localizado no canto inferior direito, como mostra a ilustração.

Figura 2 - Site SignBank.org



Fonte: Soares, 2022, p. 128.

Após, abrirá outra página já traduzida para a língua selecionada, no caso o Português, em que deverá ser selecionado o dicionário ou a enciclopédia para acessá-la. Saliento que, apesar de haver duas possibilidades de acesso, a mais usada é o dicionário, com um total de 184.468¹² entradas cadastradas. Mas, caso haja interesse, o usuário pode acessar a enciclopédia, que possui um total de 13.810¹³ entradas cadastradas.

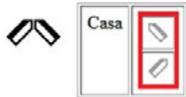
Figura 3 - Entradas de acesso à plataforma



Fonte: Soares, 2022, p. 130.

Vale destacar que no uso diário da plataforma não há diferença entre esses dois acessos: dicionário¹⁴ e enciclopédia¹⁵, pois

- 12 O quantitativo, aqui expresso, diz respeito ao acesso realizado no dia 22 de junho de 2023. Disponível em: <https://www.signbank.org/signpuddle2.0/index.php?ui=12&sgn=46>.
- 13 O quantitativo, aqui expresso, diz respeito ao acesso realizado no dia 22 de junho de 2023. Disponível em: <https://www.signbank.org/signpuddle2.0/index.php?ui=12&sgn=0&sgn=116>.
- 14 Segundo o Dicionário Online de Português, a palavra DICIONÁRIO tem a seguinte definição: “Compilação que contém as palavras de uma língua, apresentando seu significado, utilização, etimologia, sinônimos, antônimos ou com a tradução para outra língua: dicionário de português; dicionário de português-inglês. Livro em papel, eletrônico ou em outro formato que possui as informações presentes nessa compilação: O Dicio é um dicionário on-line de língua portuguesa”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/dicionario/>. Acesso em: 22 jun. 2023.
- 15 Segundo o Dicionário Online de Português, a palavra ENCICLOPÉDIA tem a seguinte definição: “Livro ou conjunto de livros que contém fatos sobre vários assuntos, dando informações sobre todas as áreas do conhecimento ou sobre um âmbito específico; normalmente organizado em ordem alfabética ou por tema. Coleção desses livros ou dessas informações disponibilizadas em um website ou CD-ROM”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/enciclopedia/>. Acesso em: 22 junho 2023.

ambas possuem as mesmas entradas de pesquisas, entretanto, com objetivos diferentes, que são imperceptíveis na primeira instância. O único detalhe perceptível na entrada do dicionário, e que na enciclopédia não ocorre, é que alguns sinais apresentam os fonemas utilizados a ele: como é o caso do exemplo CASA - , em

que se optou por registrar o fonema configuração de mão distinguindo a mão direita da esquerda. Entretanto, não há como argumentar de que essa é a diferença entre ambos os acessos, pois não foram todos os sinais que apresentaram essa estrutura, e a decisão de representar junto ao sinal os fonemas é de livre escolha do seu criador, o qual pode auxiliar no processo de leitura e escrita de um iniciante.

Contudo, vale ressaltar que em uma conversa com o Prof. Almeida, no curso de Extensão de Introdução ao sistema de escrita da Libras (*SignWriting*): Práticas de leitura e escrita por meio da plataforma *SignPuddle* – 2022, da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), em parceria com o Grupo de Estudos em Língua de Sinais Brasileira (GELIS), levantou-se o seguinte questionamento: “Há de fato diferença entre o dicionário e a enciclopédia no *SignPuddle*?” O professor muito solícito encaminhou o questionamento ao fórum de discussões “*SignWriting List*”, do qual fazem parte Sutton e sua equipe como colaboradores. Prontamente, no encontro seguinte do curso, o prof. Almeida me deu o retorno enviado por Slevinski, que deu a seguinte explicação¹⁶:

O dicionário é para entradas de sinal único. Eles podem ter uma definição de texto de sinal. A enciclopédia é para textos extensos. A entrada do sinal, se houver, seria o título da entrada. Em teoria, a enciclopédia é um lugar

SUMÁRIO

16

A conversa obtida encontra-se ao final da dissertação de Soares, 2022 disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/243747/PLLG0890-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y> - nos ANEXOS.

para preparar textos para as Wikipédias em língua de sinais na Wikimedia Incubator¹⁷.

Segundo orientação de Slevinski, de fato há distinção entre essas entradas de pesquisa, no entanto, são poucos os usuários que fazem uso de forma distintiva e correta delas, fazendo uso tanto do dicionário quanto da enciclopédia para um único fim, o de registrar sinais únicos.

Dando seguimento nas orientações de acesso à plataforma, após a escolha de entrada, entre o dicionário e a enciclopédia, o usuário é direcionado de acordo com a sua escolha. Ao acessá-la, deve abaixar a barra de rolagem do site até encontrar as palavras REGISTRO ou ENTRAR. Caso já possua o cadastro prévio, clique em ENTRAR, caso não, realiza seu cadastro, conforme orientação.

Figura 4 - Entrada ou Registro na plataforma



Fonte: Soares, 2022, p. 130.

Depois de selecionada a forma de acesso, o usuário será direcionado à página no qual solicitará sua senha e o *login* de acesso.

17

Link de acesso à Wikimedia Incubator: https://incubator.wikimedia.org/wiki/Category:Incubator:Test_wikis_of_sign_languages

Figura 5 - Senha e Login

Fonte: Soares, 2021, p. 130.

Preencha com os dados solicitados e clique em entrar. Pronto! Você já está dentro da plataforma *SignPuddle*, conforme mostra a página de rosto abaixo. Agora é só explorar.

Figura 6 - Acesso à plataforma

Fonte: Soares, 2021, p. 131.

Lembrando que é de extrema importância a realização do cadastro, pois só assim será permitida a edição e a inserção de sinais na plataforma, caso contrário, será apenas permitida a composição do sinal momentaneamente, sem permissão de salvá-lo para acesso posterior. Outro fator a ser destacado é que, pelo fato de a plataforma ser de livre acesso, ou seja, qualquer sujeito, surdo ou ouvinte, que possua o conhecimento mínimo da ELS em SW e do *SignPuddle* pode fazer uso dela, é possível encontrar um grande quantitativo de

sinais registrados para o mesmo termo, assim como suas repetições, não havendo um administrador que controle os sinais salvos, muito menos que corrija os que apresentam equívocos quanto a sua escrita. Temos como exemplo o registro do léxico casa: -

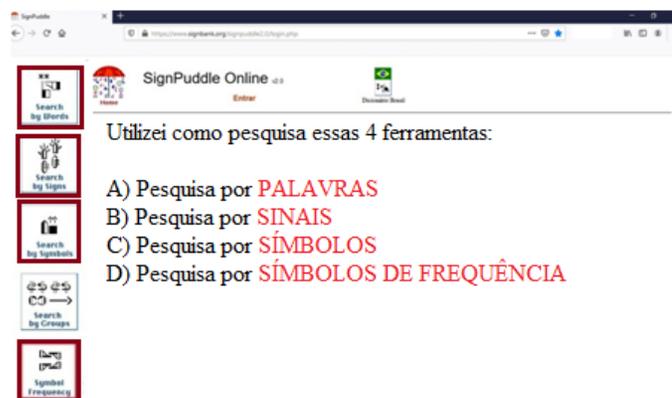


- onde

as duas configurações de mão estão posicionadas com os dorsos voltados para baixo, estando ela gramaticalmente registrada.

Para fins de pesquisa, se acabou optando pela realização da consulta dos sinais presentes na plataforma através de 4 categorias de busca, sendo elas por busca por SINAL, PALAVRA, SÍMBOLO e por SÍMBOLO DE FREQUÊNCIA, como mostra o passo a passo a seguir. Importante salientar que serão ilustradas apenas as entradas correspondentes ao Dicionário, visto que o processo é o mesmo para a enciclopédia.

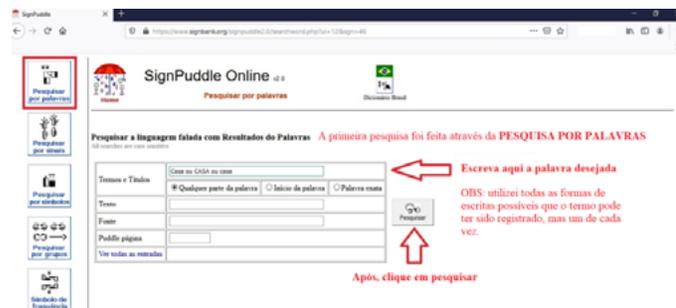
Figura 7 - Quatro categorias para a realização da pesquisa



Fonte: Soares, 2022.

Como demonstrado acima, foram utilizadas quatro categorias distintas para a realização da busca. Segue a ilustração da primeira categoria de acesso.

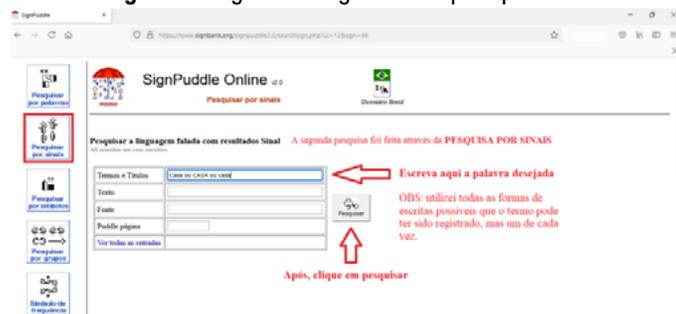
Figura 8 - Primeira categoria - Pesquisa por palavras



Fonte: Soares, 2022, p. 134.

Nesta primeira categoria, a forma de busca é através da escrita do termo desejado em Língua Portuguesa, nos mais variados formatos possíveis, como é o caso do léxico: CASA, C-A-S-A, Casa, C-a-s-a, casa e/ou c-a-s-a, possibilitando um vasto resultado do termo desejado. Após, passa-se para a segunda categoria: PESQUISA POR SINAIS.

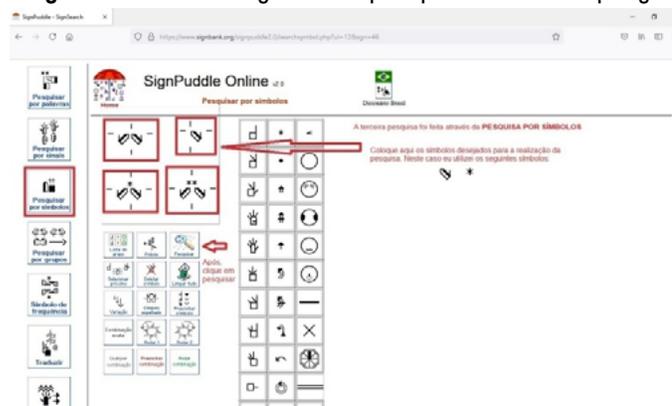
Figura 9 - Segunda categoria - Pesquisa por sinais



Fonte: Soares, 2022, p. 136.

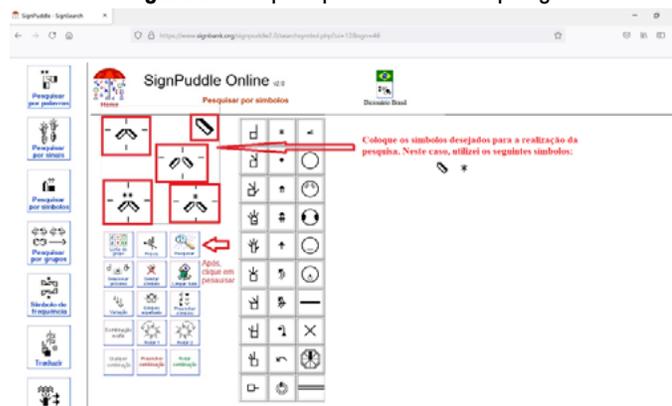
Nesta categoria, a busca ocorre através da inserção do léxico ao qual o sinal foi salvo, independentemente da forma como ele foi escrito. Já na terceira categoria: PESQUISA POR SÍMBOLOS COM E SEM POLEGAR, o resultado presente refere-se à configuração de mão utilizada para grafar o sinal, assim como a posição que o polegar assume no momento da utilização da configuração de mão.

Figura 10 - Terceira categoria - Pesquisa por símbolos com polegar



Fonte: Soares, 2022, p. 137.

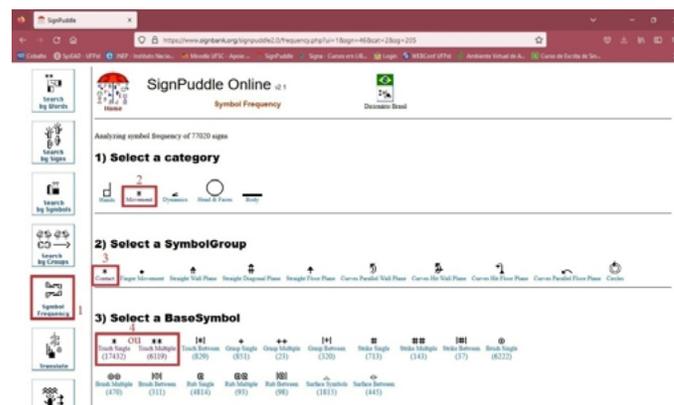
Figura 11 - Pesquisa por símbolos sem polegar



Fonte: Soares, 2022, p. 139.

E para finalizar o processo de busca por sinais no *software SignPuddle*, a quarta categoria: PESQUISA POR SÍMBOLO DE FREQUÊNCIA, em que é feita uma varredura no software de todos os sinais possíveis, previamente cadastrado, com os símbolos de frequência desejado.

Figura 12 - Quarta categoria – Símbolos de frequência



Fonte: Soares, 2022, p. 139.

Percebe-se, neste processo de busca pela escrita do termo no *SignPuddle*, que não há apenas uma única forma de se procurar a escrita e tampouco efetuar a leitura de um determinado termo, como ilustrado acima, o *software* possibilita quatro acessos de busca, que lhe permitirão um resultado mais detalhado e minucioso conforme for a entrada da procura do termo desejado, podendo ser desde a palavra em Língua Portuguesa, o próprio sinal ou até mesmo através dos símbolos que o compunham e a frequência presente do símbolo no sinal.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para dar conta mais especificamente deste recorte do estudo, foi realizada uma análise descritiva da plataforma online *SignPuddle*, como base de dados para a coleta e análise dos sinais escritos e lidos em *SignWriting*. Segundo Gonsalves (2003, p. 65, *apud* Paiva, 2019, p. 14) esse tipo de pesquisa “não está interessada no porquê, nas fontes do fenômeno; preocupa-se em apresentar suas características”, e, assim, poder interceder nas circunstâncias da pesquisa, utilizando como base o conhecimento científico apresentado.

Além disso, empregou-se a análise explicativa, buscando nortear a razão de a plataforma funcionar de uma forma e não de outra. Segundo Gil (2008, p. 28, *apud* Paiva, 2019, p. 14) este tipo de pesquisa “tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. É o tipo de pesquisa que mais aprofunda conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas,” partindo de informações reais para o que se deseja abordar.

Com isso, a abordagem empregada nesta pesquisa foi de cunho qualitativo, pois muitas vezes teve como propósito perceber, captar as informações do mundo e tentar, de alguma forma, explicar os acontecimentos da sociedade, tendo como premissa os fatos ocorridos em si, através de diferentes ângulos. Segundo Gil (2008, p. 175):

A análise dos dados nas pesquisas experimentais e nos levantamentos é essencialmente quantitativa. O mesmo não ocorre, no entanto, com as pesquisas definidas como estudos de campo, estudos de caso, pesquisa-ação ou pesquisa participante. Nestas, os procedimentos analíticos são principalmente de natureza qualitativa. E, ao contrário do que ocorre nas pesquisas experimentais e levantamentos em que os procedimentos analíticos podem ser definidos previamente, não há fórmulas ou receitas predefinidas para orientar os pesquisadores. Assim, a análise

dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador.

Dessa forma, a pesquisa buscou apropriar-se das informações presentes na plataforma utilizando a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), tendo como base de análise um de seus polos cronológicos: a exploração do material, no caso, do *SignPuddle*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia desta pesquisa surgiu em decorrência do uso direto da plataforma *SignPuddle* Online para fins profissionais e por ter tido a oportunidade de participar de um curso de extensão universitária sobre o Sistema de Escrita *SignWriting*, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE –, com carga horária de sessenta horas, com o professor Adam Frost; membro da equipe de Valerie Sutton, idealizadora do SW; atuando no ensino desse sistema. Poder ter participado desse curso no ano de 2008 foi de grande valia, pois nele consegui aprender a utilizar outros recursos disponíveis na plataforma, tendo em vista ter percebido a necessidade de buscar por conhecimentos técnicos na área da Escrita da Língua de Sinais e na leitura do *SignWriting*.

Partindo, então, do entendimento de que o ser humano faz uso de produtos culturais, como os signos linguísticos, para interagir com o seu meio, a linguagem nesse processo ganha um papel de destaque na construção desses sujeitos e de suas relações. No que tange aos sujeitos surdos, o processo não poderia ser diferente, pois sendo eles usuários de uma língua, no caso a Libras, é através dela que eles se relacionam socialmente.

Assim, tendo isso como premissa, os estudos voltados à língua de sinais vêm crescendo significativamente, e com atenção à

sua estrutura, composição gramatical, estudos semânticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos, fonéticos, pragmáticos, lexicais, e mais recentemente, as possibilidades de registros e leituras nessa língua.

Isso nos leva à reflexão de que as línguas possuem representações simbólicas. Ou seja, representação que é chamada de escrita, seja ela em língua portuguesa ou em Libras, no caso do Brasil, pois se compõem, ao longo dos anos, através da evolução de seus povos e de construções coletivas que possuem como resultado a representação escrita de uma língua.

Sendo assim, o registro da Libras é primordial à sua permanência e existência, mantendo-a viva dentro da comunidade que dela faz uso, a sua escrita também é uma forma de se recorrer à língua, principalmente através do acervo disponibilizado na plataforma *SignPuddle* Online e suas formas de escrita, auxiliando nos estudos da língua, nas suas notações e principalmente na sua utilização prática, tanto para produção quanto para compreensão.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Madson; BARRETO, Raquel. **Escrita de Sinais sem mistério**. 2. ed. ver. Atual. e ampl. – Salvador, v. 1: Libras Escrita, 2015.

BARTH, Creice. **Construção da leitura escrita em línguas de sinais de crianças surdas em ambientes digitais**. 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17610/000721258.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 1 jun. 2023.

BÓZOLI, Daniele Miki Fujikawa; STUMPF, Marianne Rossi. SignPuddle: o uso do sistema SignWriting na produção textual em Língua Brasileira de Sinais. **Revista ECOS**, vol. 24, Ano 15, n. 01, 2018.

BRASIL. **Lei 10.436 de abril de 2002**. Lei da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 22 maio 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Diário Oficial da União: 2005. Disponibilizado em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRITO, Lucinda F. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Fonologia, 1995.

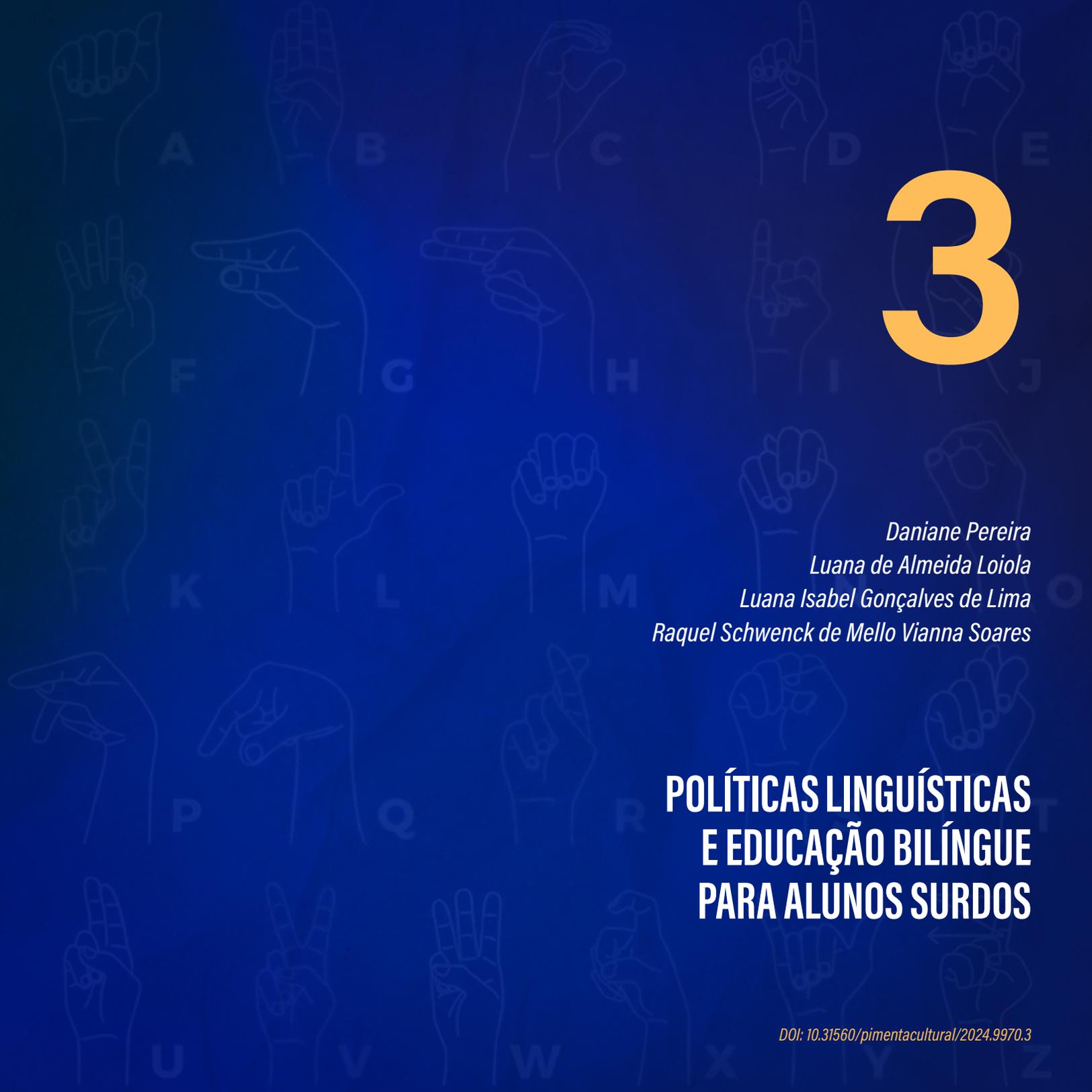
MENEZES, Jane Eire Silva Alencar; FEITOSA, Cléia Rocha de Sousa. (org.). **Língua Brasileira de Sinais**. Brasília: SEESP, 1998, vol. 3.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SLEVINSKI, Stephen E. Jr. **SignPuddle 3: Front & Back**. 2016. Disponível em: <http://www.signwriting.org/symposium/presentation0062.html>. Acesso em: 01 jun. 2023.

SOARES, Crisiane de F. **Uma análise fonológica para a escrita em SignWriting do léxico CASA, através da plataforma SignPuddle**: um estudo de caso. 2022. 206 f. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

PAIVA, Vera Lúcia M. de O e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.



3

*Daniane Pereira
Luana de Almeida Loiola
Luana Isabel Gonçalves de Lima
Raquel Schwenck de Mello Vianna Soares*

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA ALUNOS SURDOS

SUMÁRIO

RESUMO

Esse texto tem o intuito de discutir o uso da Língua de Sinais Brasileira (LSB ou Libras) no ensino para alunos surdos e sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem. No Brasil, a educação bilíngue para alunos surdos tornou-se uma modalidade de educação em que se oferece a LSB como primeira língua, e a Língua Portuguesa escrita, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, desde a Educação Infantil. Este é um trabalho de pesquisa bibliográfica sobre o bilinguismo como proposta para a educação de sujeitos surdos, pregando o aprendizado da Língua de Sinais antes do aprendizado da língua oral na forma escrita. O uso da LSB no ensino pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino para alunos surdos, pois permite que eles tenham acesso ao conteúdo de forma mais clara e precisa. Isso pode ajudar a diminuir as barreiras de comunicação e facilitar a interação entre professores e alunos, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais efetivos e enriquecedor para todos.

Palavras-chave: Educação. Bilinguismo. Língua de Sinais Brasileira. Surdos.

INTRODUÇÃO

Na Antiguidade as pessoas surdas foram sacrificadas, excluídas do convívio social, por serem considerados deficientes e incapazes (Pereira; Barbosa, 2015, p. 150-151). De acordo com Silva (2012), para a Igreja Católica, os sujeitos surdos eram vistos como seres que não tinham alma e eram descartados do meio político e/ou social. Já no âmbito científico, existem duas visões em relação à perda auditiva. A visão clínico-terapêutica, que obriga a pessoa a submeter-se a tratamentos, pois considera a surdez como uma deficiência, uma anomalia que deve ser tratada. E a visão socioantropológica, que acredita que as pessoas surdas possuem diferenças culturais e linguísticas que devam ser respeitadas.

O bilinguismo é uma abordagem educacional que visa fornecer aos estudantes surdos acesso a duas línguas, a Língua Brasileira de Sinais (Libras ou LSB), como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa (LP) escrita, como segunda língua (L2). O objetivo é promover a igualdade de oportunidades e a inclusão social dos sujeitos surdos na sociedade, ao mesmo tempo em que preserva a sua língua e cultura. O bilinguismo também pode ajudar os estudantes surdos a desenvolver habilidades linguísticas e cognitivas, melhorar sua autoestima e reforçar sua identidade cultural.

A Lei n.º 14.191 (Brasil, 2021) estabelece a obrigatoriedade da educação bilíngue para alunos surdos no Brasil. Isso significa que as instituições de ensino devem oferecer aos estudantes surdos o ensino em LSB e em LP escrita, de forma a garantir o acesso à educação, a inclusão social desta população, e o desenvolvimento pleno de sua linguagem e cultura. A lei também estabelece a formação de professores e profissionais da educação para atuarem nesse tipo de ensino.

Contudo, os professores parecem desconhecer que os alunos surdos precisam falar uma língua e escrever em outra. A LP é ensinada nas escolas como L1 para alunos surdos, talvez pela falta de conhecimento desses professores sobre a educação voltada para pessoas surdas.

Este trabalho objetiva discutir, através de pesquisa bibliográfica, a educação de pessoas surdas e o bilinguismo, a fim de promover o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos estudantes surdos, pois a educação bilingue também visa fornecer aos estudantes habilidades bilíngues e biculturais que os ajudem a se comunicar e a se integrar de maneira efetiva tanto na comunidade surda quanto na não surda.

REFERENCIAL TEÓRICO

A PESSOA SURDA E A LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA

Ao desenvolver este estudo bibliográfico, verificamos que, de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), mais de 9,6 milhões de brasileiros têm deficiência auditiva, correspondendo a 5,1% da população, sendo a deficiência auditiva severa observada em 2,1 milhões de pessoas.

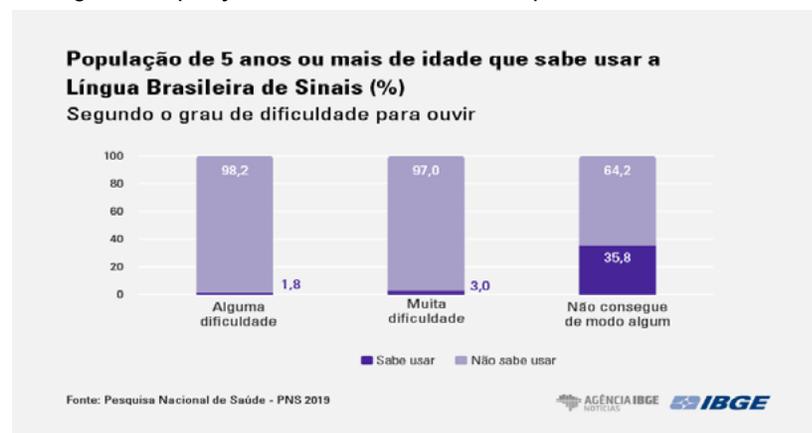
A Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) é uma pesquisa realizada pelo IBGE (2019) com o objetivo de produzir informações sobre a saúde da população brasileira. A PNS coleta informações sobre diversos temas relacionados à saúde, incluindo hábitos de vida (como alimentação, atividade física e tabagismo), doenças crônicas, acesso a serviços de saúde, utilização de medicamentos, entre outros. A pesquisa é realizada por meio de entrevistas presenciais realizadas

em domicílio, utilizando um questionário estruturado. A amostra da pesquisa é composta por cerca de 108 mil domicílios em todo o Brasil. Os resultados da PNS são utilizados para a elaboração de políticas públicas de saúde e para o monitoramento da situação de saúde da população brasileira. Além disso, a pesquisa também é importante para a produção de estatísticas oficiais sobre a saúde no país.

A PNS (IBGE, 2019) foi o primeiro estudo a abordar dados referentes à forma de comunicação das pessoas com deficiência auditiva no Brasil – primeira pesquisa referente ao uso da Língua de Sinais (LS) no Brasil, com pessoas com dificuldade para ouvir, acima de 5 anos de idade (Figura 1).

A pesquisa coletou informações de indivíduos com idade igual ou superior a 5 anos de idade que declararam ter dificuldade para ouvir. Dentre as perguntas realizadas, a pesquisa incluiu a pergunta sobre o uso de LS para comunicação, sendo essa a primeira vez que uma pesquisa nacional abordou esse tema.

Figura 1 – População de 5 anos ou mais de idade que sabe usar a Libras (%)



Disponível em: <https://desculpenaouvi.com.br/ibge-confirma-surdez-nao-e-sinonimo-de-libras/>.
Acesso em: 3 dez. 2021.

Os resultados da pesquisa indicam que dentre as pessoas de 5 a 40 anos de idade que manifestaram possuir deficiência auditiva, 22,4% usam a LSB como forma de comunicação.

A inclusão da pergunta sobre o uso da LS na PNS é considerada um avanço importante para a inclusão social das pessoas com deficiência auditiva no Brasil, pois evidencia a necessidade de políticas públicas voltadas para o ensino e a valorização da LS como uma língua natural e reconhecida para a população surda.

O gráfico nos mostra que 1,8 % das pessoas com alguma dificuldade de ouvir sabe falar a LSB; no grupo que manifestou possuir grande dificuldade de ouvir, o conhecimento é um pouco maior: 3%, e dentre o grupo que alegou não conseguir ouvir de modo algum, 35,8% usam a LSB. Ao considerar a população com mais de 5 anos com deficiência auditiva (com grande dificuldade de ouvir ou não consegue ouvir de modo algum), constatou-se que 22,4% usam a LSB.

Segundo a pesquisa, dentre as pessoas de 5 a 40 anos de idade que não conseguiam ouvir de forma alguma, 61,3% (43 mil pessoas) se comunicam através da LSB.

A língua, seja ela oral, seja sinalizada, é um fator preponderante para favorecer o desenvolvimento do indivíduo, pois, através dela, as barreiras da acessibilidade comunicacional são suprimidas. Conforme Pereira (2020, p. 140),

devemos considerar que as línguas oral-auditivas e as [Línguas de Sinais] apresentam diferenças em relação à modalidade de comunicação. São duas as modalidades de comunicação: enquanto as línguas oral-auditivas utilizam, como meio de comunicação, sons articulados perceptíveis pelo ouvido – em que seu canal de produção é a boca, tendo como canal de recepção os ouvidos –, as [Línguas de Sinais] não se realizam pelo canal oral-auditivo, mas, sim, pelo canal visual e espacial ou visual e motor, por isso são consideradas visuoespaciais.

No tocante ao aluno surdo, a educação bilíngue, através da utilização da LSB, como língua de instrução, e da LP escrita, proporciona uma formação mais efetiva ao discente, considerando suas diferenças culturais e linguísticas.

BILINGUISMO PARA PESSOAS SURDAS NO BRASIL E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Os primeiros educadores de pessoas surdas surgiram no século XVI, e as primeiras escolas para alunos surdos, no século XVIII. Com a proibição do uso da LS anunciada no Congresso de Milão de 1880, as escolas passaram a ensinar os indivíduos surdos por meio do oralismo.

O oralismo é uma abordagem educacional que enfatiza o uso da fala e da audição como meios principais de comunicação e aprendizagem para pessoas surdas. Isso significa que as crianças surdas são incentivadas a falar e a ouvir, ao invés de usar a LS. A abordagem oralista é criticada por muitos ativistas e especialistas da comunidade surda, que argumentam que ela nega a identidade linguística e cultural das pessoas surdas e pode limitar sua capacidade de comunicação eficaz.

Após o oralismo fracassar, os pesquisadores começaram a ponderar sobre a comunicação total na educação de surdos. É uma abordagem pedagógica que busca proporcionar aos alunos surdos uma comunicação completa e efetiva em suas vidas escolares. Esta abordagem busca combinar diferentes modalidades de comunicação, incluindo a LS, fala, leitura labial, escrita e recursos visuais, para garantir que o aluno surdo tenha acesso a todas as informações necessárias em sala de aula.

O bilinguismo, por outro lado, prevê o uso da LS como L1 – assim como a língua de instrução – e a língua oral escrita como L2 para sujeitos surdos.

A Declaração de Salamanca (1994) foi um documento muito importante para o desenvolvimento e a efetivação de políticas que proporcionassem uma maior inclusão às pessoas. Neste sentido, no que se refere ao aluno surdo, cada vez mais, sentiu-se a necessidade de proporcionar a ele condições para que se desenvolva de forma plena, como cidadão, com direitos e deveres em sociedade. Dentre estas condições, está o acesso à educação, conforme garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988):

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Constituição Federal (Brasil, 1988) é a primeira legislação brasileira a contemplar os direitos das pessoas com deficiência, na área da saúde, cidadania, educação e assistência social. Em seus objetivos fundamentais, a constituição traz “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art. 3.º, inciso IV). No artigo 205, expõe a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, sendo um dos princípios para o ensino e dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208).

A Constituição Federal é a primeira lei que reconhece a necessidade de uma comunicação para os surdos, que só aparece no ano 2000, ou seja, foram 12 anos de caminhada em busca do reconhecimento.

No Brasil, o atendimento às pessoas surdas teve início no período imperial com a criação do Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro. Essa instituição foi criada por iniciativa do educador francês Hernet Huet, que veio ao Brasil a convite do imperador D. Pedro II para fundar a primeira escola para indivíduos surdos do país. Desde então, o INES tem desempenhado um papel fundamental na educação e inclusão social das pessoas surdas no Brasil, oferecendo uma educação bilíngue (LP escrita e LSB) de qualidade, além de desenvolver pesquisas e projetos que contribuem para a promoção dos direitos das pessoas surdas.

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996), todas as línguas são consideradas expressões de identidades coletivas e formas distintas de compreender e descrever a realidade. Assim, todas as línguas têm o direito de serem protegidas e promovidas para permitir o seu desenvolvimento e uso em todas as funções. Afirma que todas as línguas devem ser tratadas de forma igualitária, independentemente do seu estatuto ou número de falantes. Além disso, a Declaração reconhece que a diversidade linguística é um patrimônio da humanidade e deve ser valorizada e protegida.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos foi adotada em Barcelona, Espanha, em 1996, e é considerada um marco na promoção e proteção dos direitos linguísticos em todo o mundo. Ela reconhece a importância da linguagem na vida humana e enfatiza a necessidade de promover a diversidade linguística, bem como garantir o direito das pessoas de usar sua própria língua em todos os aspectos da vida social, cultural e política. O Art. 24 menciona os direitos das pessoas com deficiência e enfatiza em um dos seus artigos o direito de uma comunidade linguística a decidir o grau de presença da sua língua em todos os níveis de ensino. Dessa forma, os surdos fazem parte de uma comunidade linguística e têm esse direito assegurado.

A Lei n.º 10.436 (Brasil, 2002), reconhece a LBS e outros recursos de expressão a ela associados, como meio legal de comunicação e expressão das comunidades de pessoas surdas brasileiras.

O Decreto n.º 5.626 (Brasil, 2005), que regulamenta a Lei n.º 10.436 (Brasil, 2002) e o art. 18 da Lei n.º 10.098 (Brasil, 2000) inclui o bilinguismo para sujeitos surdos como uma das medidas de inclusão social, de educação e de desenvolvimento pleno de sua linguagem e cultura. De acordo com o decreto, o bilinguismo significa o ensino simultâneo da LP e da LSB para estudantes surdos, permitindo que eles possam se comunicar e se desenvolver plenamente na sociedade. O objetivo é garantir acesso à educação, comunicação e cultura para indivíduos surdos, tornando-os sujeitos ativos e plenos na sociedade.

O Plano Nacional de Educação (Brasil, 2008) assegura a educação inclusiva como um direito político, cultural, social e pedagógico em defesa de todos os alunos, constituindo a inclusão a concepção de direitos humanos e equidade e sem nenhum tipo de discriminação, dentro e fora da escola. As dificuldades enfrentadas no âmbito educacional evidenciam a necessidade de exterminar as práticas discriminatórias e predominar a educação inclusiva assumindo o espaço central no ensino e repensar em estratégias que colaborem com a educação bilíngue de qualidade para todos os educandos.

A Lei Federal n.º 13.146 (Brasil, 2015), também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, é uma lei federal brasileira que estabelece direitos e garantias para as pessoas com deficiência em diversas áreas, como saúde, educação, trabalho, acessibilidade, cultura, lazer, esporte, turismo, entre outras.

Entre as principais medidas previstas pela lei, destacam-se a criação de políticas públicas para a inclusão das pessoas com deficiência, a promoção do acesso à educação inclusiva, a garantia de

acessibilidade nos espaços públicos e privados, a proibição de discriminação por motivo de deficiência, a reserva de vagas em concursos públicos e a exigência de adaptação de prédios e veículos para o transporte de pessoas com deficiência. Entrou em vigor em janeiro de 2016 e tem como objetivo promover a inclusão e a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade brasileira. Em seu Art. 1º, assegura, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais às pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) afirma a necessidade de proporcionar uma educação que atenda a todas as necessidades do educando. Esta lei foi alterada, no artigo 3.º, pela Lei n.º 14.191 (Brasil, 2021) para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue a alunos surdos. Ela estabelece que a educação bilíngue de surdos é uma modalidade de ensino que deve ser oferecida a partir da educação infantil, “em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos”. Essa modalidade de ensino deve assegurar o uso e a valorização da LSB como L1, e a LP escrita como L2, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes surdos e o acesso a uma educação de qualidade.

A Lei n.º 14.191 também estabelece que a educação bilíngue de surdos deve ser ofertada por profissionais com formação e especialização adequadas, em nível superior, e que as instituições bilíngues de surdos devem contar com recursos e materiais pedagógicos específicos para atender às necessidades dos estudantes surdos.

Com essa nova legislação, o Brasil avança na garantia dos direitos educacionais dos estudantes surdos, reconhecendo a importância da LS como meio de comunicação e aprendizagem, e valorizando a diversidade linguística e cultural do país.

Segundo esta lei, as escolas devem proporcionar uma educação bilíngue e de qualidade aos alunos surdos, ressaltando o respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária.

Segundo Pereira (2020, p. 150),

[...] a educação do indivíduo surdo deve se dar a partir do bilinguismo, ou seja, a [Libras] como L1 do sujeito surdo, e, a LP escrita, como L2. O bilinguismo, nesse caso, consiste em trabalhar com [essas] duas línguas no espaço escolar [...]. O bilinguismo, como um método educacional, propõe a oferta do letramento para o processo de ensino-aprendizagem da LP para sujeitos surdos, [e foi] iniciado na década de 1980, no Brasil.

Ainda de acordo com a Lei n.º 14.191 (Brasil, 2021), a educação bilíngue para estudantes surdos deve ser promovida em todos os níveis e modalidades de ensino desde a educação infantil, estabelece a formação de profissionais para atuarem na educação de sujeitos surdos e a implementação de políticas públicas para garantir a efetivação desta modalidade de ensino. Os professores precisam de formação específica para proporcionar uma educação bilíngue, de forma que seus alunos surdos tenham uma formação de qualidade e possam ser profissionais que atuem na sociedade.

Falar de formação de professores e dos desafios que enfrentam é assumir que concepções e conhecimentos sejam questionados, ressignificados, convertidos, coletiva e individualmente. Por isso insisto que não se trata de cursos rápidos ou instruções sobre estratégias de ensino sem que, articuladamente, se discutam questões de fundo que darão base para conhecimentos do cotidiano (Padilha, 2009, p. 125).

No tocante ao aluno surdo, a educação bilíngue, através da utilização da LSB, como língua de instrução, e da LP escrita, proporciona uma formação mais efetiva ao discente, considerando suas diferenças culturais e linguísticas.

Segundo Fernandes (2003), a educação bilíngue vai além do uso de duas línguas no processo de ensino e aprendizagem, exigindo posicionamento político e ético:

- a. a aceitação dos surdos como grupo que constrói aspectos de sua identidade linguística e cultural pelo uso de uma língua natural - a língua de sinais - tal como outros grupos étnicos minoritários;
- b. reconhecimento do estatuto científico da língua de sinais e sua incorporação à agenda de discussões das políticas públicas nacionais e ao currículo escolar;
- c. a superação da perspectiva clínica na educação de surdos, o que os submeteu/submete a uma pedagogia terapêutica nas práticas escolares;
- d. o reconhecimento do espaço prioritário dos adultos e profissionais surdos no processo educacional, favorecendo a formação da identidade das crianças e a vivência de aspectos culturais da comunidade surda;
- e. o estabelecimento de uma política de formação inicial e continuada de professores, em nível nacional, que contemple a questão da pluralidade escola;
- f. o domínio efetivo da língua de sinais por parte dos professores de surdos, em sua maioria ouvintes, necessário ao encaminhamento de questões essenciais à prática pedagógica como é o caso do aprendizado da língua portuguesa, por exemplo (Fernandes, 2003, p. 41).

A educação bilíngue para surdos exige dos educadores um novo olhar, uma vez que essa prática envolve muito mais do que simplesmente ensinar duas línguas para os alunos. É necessário considerar as concepções axiológicas envolvidas, ou seja, os valores e crenças que permeiam essa prática. Primeiramente, é preciso

entender que a educação bilíngue para sujeitos surdos parte do pressuposto de que a LS é uma língua legítima e que deve ser reconhecida e valorizada. Isso significa que os educadores devem compreender e valorizar a cultura e a identidade surda, além de reconhecer a LS como um meio efetivo de comunicação.

Além disso, a educação bilíngue para indivíduos surdos também envolve uma concepção de inclusão, ou seja, de que as pessoas surdas devem ser incluídas plenamente na sociedade, tendo acesso a todas as informações e oportunidades que as pessoas não surdas têm. Isso implica em garantir que os alunos surdos tenham acesso a uma educação de qualidade, que lhes permita desenvolver todas as habilidades necessárias para a vida em sociedade, e que isso seja feito de forma inclusiva, respeitando suas particularidades e necessidades.

Assim, a educação bilíngue para sujeitos surdos implica em uma mudança de paradigma em relação à educação de alunos surdos, passando de uma perspectiva de deficiência (visão médico-terapêutica) para uma perspectiva de diversidade linguística e cultural (visão socioantropológica). Isso exige dos educadores uma formação adequada e uma constante reflexão sobre as suas práticas pedagógicas, de forma a garantir que a educação bilíngue para alunos surdos seja realmente inclusiva, respeitando a cultura e a identidade surda e garantindo o acesso dos alunos surdos a uma educação de qualidade.

De acordo com Lacerda (2006, p. 164), pesquisas relacionadas ao desempenho escolar de alunos surdos brasileiros revelam que eles possuem um rendimento acadêmico muito aquém daquele alcançado pelos alunos ouvintes, mesmo suas capacidades cognitivas iniciais serem semelhantes, o que demonstra a necessidade de ferramentas que favoreçam o pleno desenvolvimento destes alunos.

O bilinguismo é importante para o desenvolvimento do indivíduo surdo, especialmente no contexto educacional. A educação bilíngue, que envolve a aprendizagem tanto da LS quanto da língua escrita do país, é fundamental para que as pessoas surdas possam se comunicar e interagir plenamente em ambientes sociais e escolares.

Além disso, a educação bilíngue permite que os sujeitos surdos possam desenvolver habilidades linguísticas e cognitivas de forma mais completa, já que a LS é a primeira língua dos indivíduos surdos e a língua escrita do país é muitas vezes aprendida como segunda língua. Dessa forma, o aprendizado da língua escrita como segunda língua, em um contexto bilíngue, proporciona um desenvolvimento mais amplo e integrado da linguagem.

Por isso, é importante que as escolas e instituições educacionais ofereçam práticas bilíngues para os alunos surdos, para que esses alunos possam ter acesso pleno ao conhecimento e se desenvolverem de forma significativa.

Interessante um adendo, para mencionar o Decreto n.º 10.502 (Brasil, 2020), que foi alvo de críticas por parte de entidades ligadas aos direitos das pessoas com deficiência, pois incentivava a exclusão de alunos com deficiência das escolas regulares e sua transferência para escolas especializadas, o que contrariava o princípio da inclusão previsto na Constituição Federal (Brasil, 1988) e que foi revogado através do Decreto n.º 11.370 (Brasil, 2023). Com a revogação do Decreto n.º 10.502 e a publicação do Decreto n.º 11.370, espera-se que a política de educação no Brasil seja alinhada com o princípio da inclusão e que sejam implementadas medidas efetivas para garantir o acesso e a permanência de todos os alunos nas escolas regulares.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este é um trabalho de pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica ou revisão bibliográfica é alcançada através da investigação em material teórico sobre o assunto pesquisado e utilizada na maioria dos estudos acadêmicos.

Pesquisa bibliográfica é uma técnica utilizada na produção de conhecimento científico e acadêmico que consiste na busca e análise crítica de fontes bibliográficas, como livros, artigos, teses, dissertações e outros documentos que possam ser relevantes para a elaboração de um trabalho acadêmico, conforme corrobora Severino (2007, p. 122):

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Para realizar a pesquisa bibliográfica, o tema e objetivos foram definidos, a fim de orientar a busca por fontes relevantes. Foi possível realizar a pesquisa em bibliotecas físicas e virtuais, como bases de dados online, bibliotecas digitais e acervos de periódicos científicos.

Ao encontrar as fontes relevantes, foi realizada a leitura crítica e a síntese do conteúdo, a fim de selecionar as informações que seriam utilizadas no trabalho e de identificar as lacunas no conhecimento que ainda precisavam ser preenchidas.

De acordo com Gil (2007, p. 44), uma revisão de literatura bem-sucedida requer pesquisa sistemática do problema a ser resolvido por meio de livros, artigos e vários outros métodos de compilação de revisão de literatura.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Constatamos, através da pesquisa, que os indivíduos surdos foram julgados tanto pela Igreja Católica como pela ciência, inicialmente. Como não usam a língua oral para a comunicação, eram vistos como anormais. Os sujeitos surdos contaram com muitas lutas e conquistas até poder ter o acesso à educação. Foram ganhando espaços e conquistando diversos direitos, com isso tiveram a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho e mostrar que a inclusão, além de necessária, é importante para toda a população.

A Constituição Federal (Brasil, 1988) afirma que todos tem direito à educação e, pautados nisso, a população surda lutou e conquistou o seu direito à educação, pois ela contribui para o desenvolvimento do indivíduo e auxilia no exercício da sua cidadania. A educação é uma maneira efetiva de que a inclusão possa existir, apesar de ainda haver muitos empecilhos, tanto os relacionados às questões da estrutura da escola, quanto os relacionados a cursos que garantam a capacitação efetiva dos profissionais da educação.

O bilinguismo é um fator crucial para o desenvolvimento do indivíduo surdo, proporcionando o desenvolvimento pleno de sua linguagem e cultura, conforme corrobora Pereira (2020, p. 165), "o contexto escolar deve estar apoiado na educação bilíngue. Práticas bilíngues proporcionam a aprendizagem da LP escrita como L2 por pessoas surdas, de forma contextualizada e significativa".

Enfim, é de suma importância a educação bilíngue para alunos surdos, oferecendo educação bilíngue no meio educacional, propiciando, assim, condições para o desenvolvimento pleno de sua linguagem e cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver este estudo, tivemos como intuito discutir o uso da LSB no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos, e sua contribuição para o desenvolvimento pleno de sua linguagem e cultura.

Constatamos que as pessoas surdas passaram por diversos preconceitos, não se calaram e conquistaram o reconhecimento de sua língua, a LSB, direito à educação e o direito a que essa educação seja bilíngue.

A educação bilíngue, que utiliza a LS como língua de instrução e a LP escrita como segunda língua, é uma abordagem eficaz na educação de alunos surdos.

Isso ocorre porque a LS é a língua natural dos sujeitos surdos e, portanto, permite que eles se comuniquem de forma mais efetiva e expressem ideias com mais clareza e naturalidade. Quando a LS é utilizada como língua de instrução, os alunos surdos podem participar mais plenamente da aula, compreender melhor o conteúdo e, conseqüentemente, aprender mais. O uso da LSB no ensino pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino para alunos surdos, pois permite que eles tenham acesso ao conteúdo de forma mais clara e precisa. Isso pode ajudar a diminuir as barreiras de comunicação e facilitar a interação entre professores e alunos, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais efetivos e enriquecedor para todos.

Além disso, a educação bilíngue reconhece a importância da LS como uma língua da comunidade surda, que tem suas próprias tradições, valores e maneiras de se comunicar. Portanto, essa abordagem considera as diferenças culturais e linguísticas dos alunos surdos e promove uma educação mais inclusiva e respeitosa.

No entanto, é importante notar que a implementação da educação bilíngue exige uma série de recursos e estratégias específicas, como materiais didáticos adaptados, a capacitação dos professores para ensinar de forma bilíngue, a disponibilização de recursos e tecnologia assistiva e o fomento à pesquisa e à produção de conhecimento na área da educação bilíngue para alunos surdos.

Portanto, é necessário um compromisso efetivo das autoridades educacionais para a implementação e aperfeiçoamento dessa abordagem, já que o acesso à educação bilíngue é crucial para o desenvolvimento linguístico, cultural e identitário das pessoas surdas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). In: BRASIL. **Constituição Federal, Civil, Processo Civil, Penal, Processo Penal**: legislação complementar e súmulas do STF e do STJ. 8. ed. São Paulo: Manole, 2010.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 30.

BRASIL. **Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/936694859/decreto-10502-20>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11370.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.370%2C%20DE%201%C2%BA%20DE%20JANEIRO%20DE,Inclusiva%20e%20com%20Aprendizado%20ao%20Longo%20da%20Vida. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm?fbclid=IwAR0UXorSDFqKr0Ws09XMcakzskRkmm2wr22qVgwo87K_ruzSIU0VuL8k8qo. Acesso em: 24 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Secretaria de Educação Especial. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.

FERNANDES, Sueli de Fatima. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios.** (Tese de Doutorado) Curitiba: Universidade Federal do Paraná. 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193718#:~:text=Buscamos%20realizar%20uma%20an%C3%A1lise%20de,ensino%2Faprendizagem%20da%20l%C3%ADngua%20portuguesa%2C>. Acesso em: 20 dez. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010:** características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/default_caracteristicas_religiao_deficiencia.shtm. Acesso em: 3 jan. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde.** 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/31447-um-em-cada-quatro-idosos-tinha-algum-tipo-de-deficiencia-em-2019>. Acesso em: 3 jan. 2023.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. de. (Org.). **A inclusão escolar de alunos surdos**: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzsYT537RWBNBcFc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

PADILHA, A. M. L. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? *In*: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. (Org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 113 a 126.

PEREIRA, Daniane. **Influência da língua de sinais brasileira na escrita de alunos surdos**. Cenários Linguageiros. v.3. Araraquara: Letraria: 2020.

PEREIRA, D.; Liliane Pereira Barbosa. Perfis de surdos montes-clarenses usuários da Libras empregadores e não empregadores da SignWriting. *In*: **Pesquisas linguísticas no sertão das gerais**: reflexões linguísticas. Saarbrück: Novas Edições Acadêmicas, 2015, v.1, p. 151-160.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994. Disponível em: <http://uniapae.apaebrasil.org.br/wp-content/uploads/2019/10/DECLARA%C3%87%C3%83O-DE-SALAMANCA-E-LINHA-DA-A%C3%87%C3%83O-SOBRE-NECESSIDADES-EDUCATIVAS-ESPECIAIS.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2022.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. 2006. Barcelona. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 15 fev. 2023.

The background of the entire page is a dark blue color. It features a repeating pattern of white line-art hands in various sign language gestures, each accompanied by a white letter of the alphabet. The letters are arranged in a grid: Row 1: A, B, C, D, E; Row 2: F, G, H, I, J; Row 3: K, L, M, N, O; Row 4: P, Q, R, S, T; Row 5: U, V, W, X, Y, Z. A large, bold, yellow number '4' is positioned in the upper right quadrant of the page.

4

*Kassia Carlos Nobre
Joeli Teixeira Antunes
Cláudia Gonçalves Magalhães
Ana Paula Rosa Pessoa Fróes
Daiane Paula Soares Xavier*

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS INCLUSIVAS:

**ALUNO SURDO NA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE PIRAPORA (MG)**

SUMÁRIO

RESUMO

O Decreto n.º 5.626/2005, que regulamentou a Lei de Libras, definiu, entre outros aspectos, que os sistemas de ensino devem garantir a inclusão de pessoas surdas ou com deficiência auditiva, por meio da organização de escolas e classes bilíngues, nas quais a Libras e a Língua Portuguesa sejam línguas de instrução. Neste contexto, este artigo tem por objetivo discutir como a política de Educação Inclusiva e o seu processo de implementação têm sido percebidos e colocados em prática nas escolas municipais de Pirapora (MG) para os estudantes surdos. Para tanto, organiza-se em uma abordagem qualitativa e contempla a revisão de literatura e a pesquisa de campo. Os principais autores que fundamentam o estudo são: Carvalho (2006; 2008), Goldfeld (2002), Mittler (2003), Quadros (1997; 2006), Sá (2002), Skliar (1999) e Santana (2007). A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, na Secretaria Municipal de Educação de Pirapora (SEMED), onde se coletou dados sobre o atendimento aos estudantes surdos na rede de ensino. Em seguida coletou-se dados em uma escola pública municipal onde ocorreram diálogos com a gestora e uma professora regente. Num terceiro momento, ouviu-se o presidente da Associação de Surdos de Pirapora. A análise dos dados permitiu a percepção de que a inclusão dos surdos exige o respeito pela sua cultura e a valorização de sua língua natural, sendo necessário que o aluno surdo tenha um espaço próprio, onde possa desenvolver sua língua natural.

Palavras-chave: Inclusão. Surdos. Escola Regular. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9394/1996 (Brasil, 1996), apresentou pela primeira vez a possibilidade do atendimento nas escolas regulares de alunos que até então estavam em escolas especiais. Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) consolidou uma série de avanços obtidos desde a LDBEN, definindo regras e direitos claros das pessoas com deficiência na escola.

O aparato legislativo que garante a inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular é moderno, como se pode notar, e coeso. Todos têm o direito de estar na escola regular, sendo que alguns necessitam de um atendimento educacional especializado para que lhes sejam asseguradas as condições de permanente aprendizagem. Mas, até que ponto as leis estão sendo consolidadas nas salas de aula?

Segundo Carvalho (2008), é imprescindível que o discurso sobre a Educação Inclusiva não se faça apenas pelo viés legislativo, dado que a inclusão perpassa pela necessidade de rompimento de barreiras, o que não acontece apenas por meio de decretos. Para incluir um aluno surdo, há necessidade de se criarem mecanismos que permitam que ele se integre social, educacional e emocionalmente com seus colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura.

A proposta da Educação Inclusiva não foi concebida apenas para determinados alunos e sim para todos, sem distinção, e não se restringe apenas em garantir a matrícula na sala de aula regular, mas para garantir cidadania, respeito e equidade. Então, questiona-se neste estudo: como ocorre o processo de inclusão do aluno surdo no ensino regular, das escolas municipais de Pirapora (MG)?

Nesta perspectiva, o objetivo deste estudo é discutir como a política de Educação Inclusiva e o seu processo de implementação têm sido percebidos e colocados em prática nas escolas municipais de Pirapora (MG) para estudantes surdos. Espera-se que este estudo seja relevante para a comunidade acadêmica, pois apresenta reflexões necessárias para se efetivar a inclusão de alunos surdos nas escolas regulares. A metodologia de pesquisa utilizada foi de cunho qualitativo, contemplando a revisão de literatura e a pesquisa de campo. Buscou-se dialogar com autores como Carvalho (2006; 2008), Goldfeld (2002), Mittler (2003), Quadros (1997; 2006), Sá (2002), Skliar (1999) e Santana (2007) e outros.

Na próxima seção, exploramos a abordagem teórica que sustenta este estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

O objetivo da Educação Inclusiva é incluir todos os alunos no ensino comum, respeitando a diversidade e as suas singularidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/1996 (Brasil, 1996) resguardou o direito a todos os alunos de frequentar o ensino comum – art. 58 e 59. A referida lei estabelece que a educação especial é dever constitucional do Estado e, para atender à demanda de alunos com necessidades especiais, a escola deve adequar currículos, métodos e técnicas, recursos educativos e organização específica, além da capacitação de professores para a integração desses alunos na classe comum.

Trata-se de um ideal fundamentado nos pilares da equidade e da necessidade de se construir instituições escolares que atendam a todos, que respeitem a diversidade sociocultural e, sobretudo, as diferenças individuais no processo de aprendizagem. Prima

por suprimir raízes excludentes que levam ao fracasso, abandono e negligência ao direito à educação. Requer romper com fatores históricos culturais concentrados nas limitações dos sujeitos, sejam estes relacionados ou não a uma deficiência.

Assim, pensar uma Educação Inclusiva representa romper barreiras há muito arraigadas nas instituições de ensino, são rompimentos culturais. O que sustenta esta luta é um fato óbvio, mas que necessita ser lembrado constantemente: a educação é universal, um direito de todos, não devendo haver distinção de nenhuma forma, deve ser assegurada e mantida em igualdade de condições a todos os cidadãos e cidadãs.

Carvalho (2008) pontua que a pretensão da Educação Inclusiva é

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos - inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (Carvalho, 2008, p. 5).

Ainda na perspectiva de Carvalho (2008), pensar na prática da inclusão significa tomar consciência da diversidade dos alunos e a valorizá-la. As escolas inclusivas são escolas para todos, o que implica um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer aluno. Trata-se, portanto, de uma reiteração dos princípios democráticos de participação social plena.

A proposta da Educação Inclusiva é demasiadamente complexa, porque, no caso dos estudantes surdos, a primeira barreira para o acesso pleno à educação relaciona-se à comunicação. Escolas inclusivas precisam proporcionar a estes alunos o rompimento

desta barreira, para que eles tenham pleno acesso e condições de permanência e sucesso em sua jornada escolar. Como isso ocorre, é o questionamento que move o presente estudo.

Os alunos surdos são parte de uma comunidade com suas próprias características culturais. Para atender estes alunos, profissionais da educação precisam adquirir conhecimento do que envolve a cultura surda e suas especificidades. Há muitos fatores cotidianos que os diferem dos alunos ouvintes e, infelizmente, muitas vezes passam despercebidos no âmbito escolar. A começar pela forma de comunicação, a própria comunidade surda tem variadas identidades e diferenças entre as pessoas com surdez, a partir do meio em que estão inseridas e por qual vertente tem sido influenciadas. De forma ampla, há duas questões influenciadoras, conforme explica Santana (2007),

Há uma espécie de competição, de disputa implícita ou explícita por fornecer a solução primordial para o problema da comunicação dos surdos. Em linhas gerais, essas soluções têm duas bases: uma oferecida pelas ciências biológicas, que geralmente veem o surdo como deficiente e, portanto, buscam a “normalidade” e a fala, dispondo de avanços tecnológicos (próteses auditivas, implantes cocleares) para oferecer ao surdo a possibilidade de ouvir e falar; outra sustentada pelas ciências humanas, que comumente enxergam o surdo como diferente e defendem a língua de sinais como sendo a língua do surdo e a ideia de uma cultura surda, direcionando o debate para uma questão de ordem ideológica. [...] Se, por um lado, normalizar implica fazer ouvir para falar, por outro, implica assumir o estatuto dos gestos (sintaticamente organizados) como língua, afirmando que “aqui há língua, uma língua diferente, como nós” (Santana, 2007, p. 21).

Quando se adentra na abordagem das ciências humanas, passa-se a aceitar o surdo em sua diferença e, buscar atendê-lo em suas necessidades. Dessa forma, não há uma exigência para que surdos se adequem aos ouvintes e sua cultura, mas sim, que o sistema

passa por essa adequação, especialmente no âmbito escolar; assim haverá uma efetiva inclusão dos alunos surdos e sua cultura.

Segundo Quadros (1997), quando se busca que uma criança surda aprenda a falar oralmente, ocorre a descaracterização dessa criança, desconsiderando sua diferença e seu déficit auditivo. Os surdos formam um grupo cultural e social, já que possuem uma língua própria. Não reconhecer essa cultura vai contra todos os ideais da Educação Inclusiva. Para Quadros (1997),

[...] a aprendizagem da língua oral tem o objetivo de aproximar o surdo, o máximo possível, do modelo ouvinte, a fim de integrá-lo socialmente, sendo a língua oral vista mais como objetivo do que como instrumento do aprendizado global e da comunicação (Quadros, 1997, p. 25).

O oralismo foi instituído como concepção de ensino para os surdos, a partir de 1980, logo após o Congresso Internacional de Educação de Surdos, que aconteceu em Milão. Como primeira medida de sua utilização, proibiu-se o uso da língua de sinais. Os alunos surdos eram obrigados a sentarem sobre as mãos ou ainda amarravam as mãos atrás das costas para aprenderem com maior facilidade a oralização (Goldfeld, 2002).

De acordo com Goldfeld (2002), as técnicas mais utilizadas no método oralista são o treino auditivo, o desenvolvimento da fala e a leitura labial. O treino auditivo consiste em estímulos através de aparelhos de audição para o reconhecimento e discriminação de ruídos ambientais e sons da fala.

No treino de desenvolvimento da fala, realizavam-se práticas de exercícios para a mobilidade e tonicidade dos órgãos como lábios, mandíbulas e línguas, além de exercícios de respiração e relaxamento. A Leitura Labial consiste na observação do posicionamento dos lábios do falante para que, junto com os sons ouvidos (ou não), a pessoa com deficiência auditiva consiga ter uma maior facilidade para compreender a mensagem falada pelo outro (Goldfeld, 2002).

O bimodalismo consiste no uso de sinais e da fala. O uso de sinais no bimodalismo é artificial, porque ele é usado apenas com a intenção de transmitir o que se fala, como se na verdade a língua falada oralmente fosse a mesma da língua de sinais, o que não é verdade.

Quadros (1997, p. 26) diz que “pode-se supor que haja parâmetros comuns entre a Libras e o português, mas, sem dúvida, há parâmetros diferentes, caso contrário seriam a mesma língua”. Em suma, o bimodalismo nada mais é que uma tentativa de ajustar a língua oral- auditiva na modalidade espaço-visual, o que nega a possibilidade da criança surda em criar uma língua natural.

A terceira proposta de método de ensino para surdos é o bilinguismo, uma proposta ainda em transição, pois ainda existem e são aplicadas em diferentes escolas para surdos a proposta oralista e a bimodal. Quadros (1997), assim conceitua o bilinguismo:

[...] é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita (Quadros, 1997, p. 27).

A educação bilíngue entra em contradição com o oralismo já que considera a língua espaço-visual como sendo de fundamental importância para a aquisição da linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à proposta bimodal, uma vez que defende que a língua de sinais é a língua natural dos surdos e não apenas um instrumento. O bilinguismo defende o ensino de duas línguas, tendo a língua de sinais como sendo a natural dos surdos, portanto, a que primeiro se aprende e, secundariamente, a língua que o grupo majoritário utiliza, no caso, o português, que deve ser ensinado como uma língua estrangeira.

Os estudos de Quadros (1997) sinalizam que, quanto mais cedo a criança interagir com pessoas surdas ou com usuários de Libras, melhor será seu repertório linguístico. O reconhecimento da Libras como um sistema linguístico oficial da comunidade surda é recente em nosso país. A Lei n.º 10.436/2002 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas e traz em seu bojo, a seguinte definição:

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

Considera-se, porém, nas práticas bilíngues para surdos, as particularidades e a materialidade da língua de sinais como natural, além dos aspectos culturais a ela associados. Língua natural, aqui, deve ser entendida como “[...] uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que é transmitida de geração em geração, e que muda – tanto estrutural como funcionalmente – com o passar do tempo” (Sá, 2002, p. 21).

Outro aspecto é que os surdos de pais ouvintes, na maioria dos casos, esses pais não conhecem a língua de sinais brasileira. O contexto de aquisição da língua de sinais é um contexto atípico, uma vez que a língua é adquirida tardiamente, mas, mesmo assim, tem *status* de primeira língua, como explica Quadros (1997):

Os aspectos relacionados às propostas bilíngues, em geral, extrapolam as questões políticas. Nesse sentido, apresentar-se-á uma reflexão sobre o caso específico de políticas públicas de Educação de Surdos que acabam interferindo nas formas que ‘bi’ do bilinguismo passa a tomar nas experiências brasileiras (Quadros, 1997, p. 14).

Quando se defende a língua de sinais como primeira língua, não se afirma que o desenvolvimento cognitivo depende exclusivamente do domínio de uma língua, mas se acredita que dominar uma língua garante melhores recursos para as cadeias neuronais envolvidas no processo de aquisição do conhecimento, como esclarece Sá (2002):

O que pretendem os defensores do bilingüismo (*sic*) é garantir uma língua para dar bases sólidas ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Caso a criança surda tenha uma língua natural, ela contará com a base para a aquisição de uma segunda língua, pois terá as condições ótimas para o desenvolvimento de sua cognição, de sua autoestima, de sua identidade (Sá, 2002, p. 23).

Portanto, uma educação bilíngue é muito mais que o domínio e uso, em algum nível, de duas línguas, é também um intercâmbio cultural, no qual ouvintes e surdos interagem e mutuamente, enriquecem-se. A língua de sinais é a mais adaptada aos surdos, uma vez que é uma forma linguística essencialmente visual, sem referência sonora. É a língua natural dessa comunidade, por meio da qual os surdos se comunicam com o mundo.

No Brasil, a língua de sinais utilizada é a Língua Brasileira de Sinais (Libras). O Brasil reconheceu a Língua Brasileira de Sinais por meio da Lei n.º10.436/2002, que determinou a inclusão desse conteúdo curricular em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos, definindo ainda que a Libras não substitui a Língua Portuguesa (escrita).

Pontuamos, a seguir, os procedimentos metodológicos que norteiam esta pesquisa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A perspectiva inclusiva ainda está em construção nas escolas de ensino regular. São muitas as barreiras que necessitam ser rompidas: professores despreparados para atender a essa demanda por mais formações que participem; desconhecimento de como mediar as dificuldades do aluno com deficiência; falta de um intérprete na sala de aula no caso de se ter um aluno surdo; e muitas outras. Logo, investigações que analisam esse processo são de grande importância para se trilhar estratégias que permitam romper estes obstáculos.

Neste estudo, a pesquisa de campo foi realizada em uma Escola da rede municipal de ensino de Pirapora (MG), aqui denominada pelo nome fictício E. M. X, na Secretaria Municipal de Educação e na Associação de Surdos de Pirapora. A escolha pela E. M. X deu-se por amostragem intencional, por ser a única escola do município com aluno surdo, no período desta investigação (2021-2022).

A coleta de dados ocorreu por intermédio de entrevista semiestruturada. Segundo Fonseca (2002), a entrevista é uma técnica alternativa para coletar dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação. Ela é semiestruturada porque está organizada em forma de questões (roteiro), sobre o tema que está sendo pesquisado, permitindo, dessa forma, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal.

Neste trabalho, a entrevista semiestruturada foi desenvolvida com o intuito de compreender as práticas inclusivas da rede de ensino municipal para com os alunos surdos, além de trazer o olhar da comunidade surda para este processo.

Foram entrevistadas uma analista da Secretaria Municipal de Educação, uma professora da Escola Municipal X e um integrante da Associação de Surdos. Para sigilo das identidades dos entrevistados, neste estudo, eles serão chamados pelo cargo que ocupam. As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre do ano 2022.

A partir das falas dos sujeitos que colaboraram com o estudo, realiza-se uma discussão à luz do referencial teórico apresentado na segunda seção desta investigação. Os resultados e discussões serão apresentados na próxima seção.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PIRAPORA (MG)

A Secretaria Municipal de Educação de Pirapora tem como finalidade programar e executar a política educacional na rede pública municipal de ensino, além de administrar o sistema de ensino, instalar e manter os estabelecimentos públicos municipais de ensino, controlando e fiscalizando o seu funcionamento, mantendo e assegurando a universalização dos níveis de ensino, visando assim, proporcionar os meios necessários à oferta e qualidade dos serviços sob a responsabilidade do Município (Pirapora, 2022).

A Secretaria organiza-se em setores e, neste estudo, buscaram-se as informações no setor pedagógico. Neste setor há serviços que se subdividem para atender as unidades de ensino e, o Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) foi de onde se obteve os dados para subsidiar a investigação. Neste setor, os dados foram coletados com a Analista.

O Serviço de Apoio à Inclusão está vinculado à diretoria pedagógica da SEMED e tem por função articular ações para atender na rede regular de ensino, o público-alvo da Educação Especial. O Setor atua seguindo a legislação do Estado e as diretrizes da Resolução SEE (MG) 4.256/2020.

Conforme o que foi apresentado pela Analista, em entrevista, são atribuições do Setor:

- a.** realizar assessoramentos às Unidades de Ensino para fins de orientação a os diretores, pedagogos, professores e demais profissionais, quanto aos documentos legais da Educação Especial e operacionalidade do AEE na perspectiva inclusiva;
- b.** realizar orientações aos professores, pedagogos e diretores e demais profissionais, no que diz respeito ao uso dos recursos, estratégias pedagógicas e adequações curriculares;
- c.** coordenar e acompanhar o processo pedagógico oferecido nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- d.** avaliar o espaço físico e o uso de materiais pedagógicos no âmbito das salas de recursos multifuncionais;
- e.** orientar as Unidades de Ensino sobre as mediações a serem realizadas com as famílias de estudantes público-alvo da Educação Especial;
- f.** avaliar a necessidade de encaminhamento de professores especializados nas diversas áreas da Educação Especial, assim como o encaminhamento de demais profissionais de apoio para os estudantes público-alvo;

SUMÁRIO

- g.** promover e organizar reuniões de trabalho e momentos de formação com professores, pedagogos, diretores e demais profissionais;
- h.** emitir pareceres, pronunciamentos e realizar análises dos Projetos Políticos Pedagógicos, no que demanda à Educação Especial, quando solicitado;
- i.** responder e dar encaminhamentos aos ofícios e demandas das Unidades de Ensino;
- j.** atender e orientar os professores, diretores, pedagogos, demais profissionais e comunidade no Setor de Educação Especial;
- k.** orientar as Unidades de Ensino quanto ao preenchimento do Censo Escolar;
- l.** elaborar documentos e formulários para a organização do AEE e do trabalho colaborativo dos professores especializados;
- m.** orientar as Unidades de Ensino em relação aos programas relacionados ao estudante público-alvo da Educação Especial;
- n.** participar dos Conselhos Municipais, Programa Benefício de Prestação Continuada na Escola (BPC), Fóruns e Seminários da área (Entrevista, analista, 2021).

No SAI, também se organizam os dados dos estudantes atendidos nas salas de recursos. Questionou-se à Analista sobre o quantitativo de estudantes surdos nas escolas municipais de Pirapora (MG).

Neste ano temos apenas uma estudante surda, ela está matriculada no primeiro ano do ensino fundamental. Desde que estou na SEMED, o que aconteceu em 2016, esta é a primeira vez que temos uma estudante surda. Já

tivemos estudantes com deficiência auditiva, inclusive temos neste ano também, mas surdo, somente agora; na verdade ela foi matriculada em 2021, no segundo período da Educação Infantil (Entrevista, analista, 2022).

A fala da Analista aponta um cenário escasso de surdos na rede municipal de ensino. Ela expôs que, em seis anos de trabalho, é a primeira vez que uma estudante surda é matriculada na rede. Pressupõe ainda a diferença entre surdos e deficientes auditivos e, segundo Quadros (2006), o que difere surdez de deficiência auditiva é a profundidade da perda auditiva. As pessoas que têm perda profunda, e não escutam nada, são surdas. Já as que sofreram uma perda leve ou moderada, e têm parte da audição, são consideradas deficientes auditivas.

Questionou-se à analista (Entrevista, 2022), como ocorre o processo de inclusão desta estudante na escola:

A aluna foi matriculada em 2021 na Educação Infantil, em pleno funcionamento do ensino remoto, atividades pedagógicas não presenciais. A escola no ato da matrícula comunicou a situação ao setor. A escola foi orientada a matricular-se também na Sala de Recursos. Entretanto, não temos professor de Libras e nem intérprete no quadro de profissionais. Assim, ficamos 2021 todo buscando legalizar a contratação destes profissionais. Para que a criança não ficasse desassistida, solicitamos à Superintendência Regional de Ensino (SRE) a matrícula na sala de recursos de uma escola estadual que possui o professor de Libras. E assim ela foi e continua sendo atendida. Hoje já conseguimos legalizar a contratação do intérprete e do professor de Libras, está em trâmite o processo, que tem previsão de findar-se no mês de julho de 2022 (Entrevista, analista, 2022).

A estudante surda da rede municipal de ensino teve o amparo apenas na sala de recursos de uma unidade de ensino do Estado. Observa-se que o município está em desacordo com as exigências legais de oferecer intérprete e professor de Libras para estudantes

surdos. Embora, tenham instaurado um processo para garantir esses profissionais, a criança está desassistida na sala de aula, tendo em vista que as aulas presenciais já retornaram.

O Decreto Federal n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, estabelece que alunos com deficiência auditiva tenham o direito a uma educação bilíngue nas classes regulares. Isso significa que eles precisam aprender a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita como segunda língua. Por isso, a Língua Brasileira de Sinais deve ser adquirida pelas crianças surdas o mais cedo possível – o que, em geral, acontece na escola –, preferencialmente na interlocução com outros surdos ou com usuários de Libras (Brasil, 2005).

Diante dessa fala, questionou-se à analista sobre a sua percepção de inclusão para essa estudante específica ao que respondeu:

A inclusão é um processo lento, é mais que garantir a matrícula do estudante, é preciso garantir condições de permanência e acessos. Estamos em um processo de construção que envolve romper com atitudes e investir na estrutura física e de pessoas. Esta criança em especial, está com o processo de inclusão precário, porque não está em uma escola bilíngue, professores e familiares não sabem Libras, ela precisa aprender logo Libras, e sua sala de aula onde passa a maior parte do tempo não está pronta para ensino o que não sabe. É lamentável a situação e muitas vezes nos sentimos impotentes dada as burocracias para garantir o direito de uma escola bilíngue, uma escola inclusiva para a comunidade surda (Entrevista, analista, 2022).

Quando a Analista cita as escolas bilíngues, refere-se à proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado essa proposta como sendo a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita (Skliar, 1999).

Skliar (1999) esclarece ainda que o objetivo linguístico da educação bilíngue é levar o aluno surdo a desenvolver habilidades em sua primeira língua (Libras) e, na segunda língua (Língua Portuguesa), a modalidade escrita. Isto é, espera-se que os alunos surdos desenvolvam a competência e o desempenho em duas línguas e não só o domínio da língua minoritária ou majoritária.

A inclusão de estudantes surdos está vinculada à comunicação, pois eles não são oralistas como a maioria, possuem uma linguagem própria, articulatória e visual. Quando não têm acesso a essa aprendizagem, omitem sua cultura e não são incluídos. O Decreto n.º 5.626/2005, que regulamenta a Lei n.º 10.436/2002, em seu capítulo VI, artigo 22, determina que se organize, para a inclusão escolar:

- I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II
- escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes de diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de libras – língua portuguesa (Brasil, 2005).

A criança surda precisa desenvolver uma identidade cultural com o seu grupo (os surdos). Quando há esse processo, ela apresentará uma socialização satisfatória e será mais facilmente incluída na sociedade ouvinte, porém, caso isso não ocorra, a criança apresentará sérias limitações sociais e linguísticas (Quadros, 2006).

Negligenciar o ensino de Libras é negligenciar o processo de inclusão de estudantes surdos. Mesmo que os trâmites legais estejam sendo articulados para a legalização da situação, não se pode, na perspectiva da coleta de dados realizada na SEMED de Pirapora (MG), apontar que os estudantes surdos vivenciam práticas inclusivas nas escolas municipais.

A INCLUSÃO DO ESTUDANTE SURDO NA PERCEPÇÃO DA PROFESSORA DA SALA DE AULA REGULAR

Diante dos dados apresentados pela Secretaria Municipal de Educação de Pirapora, esta investigação dirigiu-se à Escola Municipal X, onde se encontra matriculada a única estudante surda da rede. A escola retornou às atividades pedagógicas presenciais no mês de abril de 2022. O prédio da escola está passando por reformas, e a organização das turmas acontece hoje, em três espaços distintos, até que termine a reforma da escola.

Na escola, o trabalho de campo iniciou-se com uma conversa com a atual gestora, quando se obteve autorização para entrar em contato com a professora e, também, um breve relato sobre a situação da estudante.

Questionou-se à gestora sobre as orientações específicas para atendimento de estudantes surdos e sobre o atendimento educacional especializado específico para surdos. A Gestora afirma que foi a primeira vez que a escola recebeu uma estudante surda e realizou a matrícula como de práxis, sendo encaminhada a situação de surdez para o Serviço de Apoio à Inclusão da SEMED. Na escola, não há intérpretes nem professores de Libras, assim como também não possui professores fluentes em Libras. Sobre o atendimento educacional especializado, a escola possui uma professora da sala de recursos multifuncional que atende estudantes com deficiências.

A sala de recursos multifuncionais tem por objetivo desenvolver atividades suplementares e complementares para que as crianças com necessidades educativas especiais tenham condições de permanecer e acompanhar a sala de aula comum. Na escola em questão, esse atendimento ocorre em apenas um turno, em um dos anexos da escola. A professora que atua na sala de recursos não tem conhecimento sobre a língua de sinais (Libras).

De acordo com a gestora, na matrícula realizada em 2021, a família informou que a criança era surda e ela imediatamente aceitou a matrícula e comunicou à SEMED, sendo orientada a matricular a criança na sala de recursos da escola, porém, como a professora dessa sala não sabe Libras, foi bem difícil apenas receber a criança e não poder oferecer nada. Afirma:

Ainda no primeiro semestre de 2021, recebemos a orientação de enviar os dados da criança para uma escola estadual. Nesta escola ela iria comparecer três vezes na semana para ter aula com um professor de Libras, a família dela também não sabe Libras. A família aceitou o processo e levou a criança no contraturno das aulas. A professora regente em 2021 foi muito criativa nas atividades remotas, conseguiu envolver toda a turma e contou com parcerias que ensinaram alguns sinais de cumprimentos, ensinaram as crianças a datilologia do nome, um trabalho lindo. Neste ano (2022) ela está com outra professora já no primeiro ano do ensino fundamental, continua na escola estadual com aulas de Libras, aqui ainda não temos este profissional, mas tudo indica que logo teremos estes profissionais (Entrevista, gestora, 2022).

Como se percebe, a diretora apresenta um breve relato da trajetória da criança na escola. É importante o relato dela quanto à acolhida dessa criança, ainda na Educação Infantil, mesmo que em um grupo de ouvintes. A professora estimulou a inclusão. As ações que a professora buscou realizar, mesmo em atividades remotas, foram práticas inclusivas, como, por exemplo, apresentar para todos o universo da cultura e linguagem dos surdos.

O trabalho com o nome é prática recorrente da Educação Infantil e nos anos iniciais da alfabetização. Quando a professora faz uso dessa prática para inserir a Língua de Sinais, ela está realizando uma prática inclusiva e, mesmo ela não sabendo a Libras, recorreu a quem sabia para apresentar aos estudantes a datilologia.

A acolhida na Educação Infantil foi importante tanto para a aluna quanto para seus familiares. No Ensino Fundamental, o ano letivo iniciou de forma remota, as atividades presenciais retornaram apenas em abril do presente ano. Na turma do 1º ano do Ensino Fundamental, a Professora Regente não sabe Libras, nunca havia trabalhado com estudantes surdos, possui especialização em Educação Especial na perspectiva inclusiva, mas nenhum curso específico para a educação de surdos.

Para compreender esta nova etapa de escolarização e o processo de inclusão da estudante, questionou-se à atual professora, como foi para ela receber uma estudante surda no 1º ano do Ensino Fundamental. Ela afirma:

Quando soube que ela estaria na minha turma, logo entrei em contato com a colega do ano passado, que havia sido professora dela e pedi ajuda. Eu não sei nada de Libras, a turma é muito imatura e uma criança surda, fiquei desorientada, eu não tenho nada para oferecer para ela. Foi e está sendo desesperador porque ela vai para a aula e eu entrego a tarefa e fico gesticulando, como se ela fosse me entender. Até pensei em fazer o curso, mas minha rotina está complicada agora. (Entrevista, professora, 2022).

“Desorientada”. É interessante esse recorte porque define muito o sentir da professora nesta situação: alunos ouvintes, uma surda, nenhum apoio, ninguém sabia Libras, nem professora e nem aluna. O fato de os professores não terem capacitação em Libras dificulta o processo de ensino-aprendizagem dos surdos. O desenvolvimento cognitivo dos surdos, assim como dos ouvintes, está relacionado com o desenvolvimento linguístico. Goldfeld (2002) esclarece que, para o surdo, a somatória do monte de pedacinhos envolvidos no processamento cognitivo só será possível se ele puder usar a linguagem estruturada e natural.

Como afirma Quadros (2006),

Os alunos são dependentes das habilidades da sua primeira língua, particularmente, daquelas relacionadas ao letramento na primeira língua. Na perspectiva do desenvolvimento cognitivo, a aquisição de uma segunda língua é similar ao processo de aquisição da primeira língua. No entanto, deve ser considerada a inexistência de letramento na primeira língua. Os surdos não são letrados na sua língua quando se deparam com o português escrito. A escrita passa a ter uma representação na língua portuguesa ao ser mediada por uma língua que haja significação. As palavras não são ouvidas pelos surdos, eles não discutem sobre as coisas e seus significados no português, mas isso acontece na língua de sinais. Assim, a escrita do português é significada a partir da língua de sinais (Quadros, 2006, p. 33).

Observa-se a importância para o desenvolvimento cognitivo do surdo e para a aquisição da Língua Portuguesa que os professores de escolas de ensino comum tenham capacitação em Libras, para estarem não apenas ensinando o Português, como também, as demais disciplinas que necessitam de uma comunicação clara e significativa para a construção do conhecimento pelo aluno surdo. No caso em estudo, a criança está no ciclo inicial de alfabetização, então mais do que nunca necessita do apoio de profissionais capacitados para lhe ensinar.

Dentro dessa perspectiva, pode-se citar o Plano Nacional de Educação (PNE), estratégia 4.7, da Meta 4, que corresponde a:

garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) estudantes (as) surdos (as) e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos art. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (Brasil, 2014).

As escolas bilíngues para sujeitos surdos não preconizam a perda auditiva, mas a especificidade linguística, garantindo a aprendizagem das duas línguas através da conversação, interação e contação de histórias. Pelo fato de o surdo transitar por duas culturas (surda e ouvinte), cabe ao ouvinte tornar o espaço favorável para o convívio e aprendizagem.

O processo de inclusão, entretanto, não é facilmente alcançado apenas através da instauração de uma lei e tampouco pode ser concluído rapidamente. Exige-se uma série de medidas gradativas de reformulação do ensino (Carvalho, 2006). A transformação que a legislação pressupõe somente pode acontecer se houver um esforço coletivo. A rotina da aluna não é inclusiva, ela chega à sala de aula e a professora tenta, por gestos, fazer com que ela compreenda a proposta da atividade. Nessa perspectiva, questionou-se à professora sobre a sua percepção de inclusão. Ela afirma:

Eu penso que incluir é dar todas as condições para que o estudante aprenda, para que suas necessidades sejam satisfeitas, é ter estrutura e professores de apoio. Do jeito que está aqui hoje, não é inclusão, por melhor que eu receba a criança, e os coleguinhas também, não se trata de inclusão, ela simplesmente foi matriculada na escola (Entrevista, professora, 2022).

A inclusão dos alunos surdos na rede regular de ensino requer dos seus profissionais conhecimentos produzidos em diferentes áreas para gerar saberes interdisciplinares, indispensáveis ao sucesso da inclusão. Segundo Mittler (2003, p. 25), “a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola”.

Portanto, não consiste na integração de pessoas com necessidades especiais na classe de aula regular. Significa que a escola precisa rever seu papel e se conscientizar de sua responsabilidade:

educar a todos, sem discriminação, aceitando que cada um é diferente do outro. O processo de trabalhar para a Educação Inclusiva ainda pode ser visto como uma expressão de luta para atingir os direitos humanos universais (Mittler, 2003).

A ASSOCIAÇÃO DE SURDOS DE PIRAPORA (ASP) E SUA PERCEPÇÃO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DA COMUNIDADE SURDA

A Associação de Surdos de Pirapora foi fundada em 2020, na perspectiva de inclusão social, sempre militando pelos direitos da pessoa surda na sociedade. A ASP possui caráter beneficente, educacional, assistencial, recreativo, profissional, desportivo e socio-cultural. Atualmente, a ASP não tem sede própria, conta com aproximadamente trinta filiados, dos quais dezoito são surdos, os demais fazem parte da comunidade surda.

A ASP tem como presidente e vice-presidente dois surdos graduados em Letras/Libras. O Presidente da ASP relatou um pouco da sua história:

Eu estudei até os treze anos na APAE, depois fui para uma escola municipal, onde a professora não sabia Libras, eu estava aprendendo na APAE, e na escola foi difícil, ela ia tentando, tentando e eu fui aprendendo, com muita dificuldade. No Ensino Médio eu tive um professor de Libras, na escola estadual tem o professor e o intérprete eu aprendi e comecei a me comunicar melhor. Entrei na faculdade pela cota de deficientes, foi um sonho, sou o único da minha família com graduação. Mas mesmo com diploma, é muito difícil trabalhar, os intérpretes conseguem mais fácil, nós surdos é muito difícil. Só conseguimos trabalhar em coisas pequenas (Entrevista, presidente ASP, 2022).

O relato da vida do Presidente da ASP reflete a luta diária dos surdos para conseguirem um espaço na sociedade ouvinte. Mesmo

sem ter o professor com Libras, ele batalhou e conseguiu sua graduação. Entretanto, em uma sociedade ouvinte, o surdo ainda batalha para ser incluído, mesmo com graduação, encontra muita dificuldade de inserção no trabalho. De acordo com o Presidente da ASP, a iniciativa por abrir uma associação ocorreu pelas dificuldades que ele teve. Queria fazer algo para os surdos, criar um espaço de interação e envolver a comunidade. Assim, quando questionado sobre a sua percepção de inclusão nas escolas de Pirapora (MG), relata o seguinte:

As escolas estaduais possuem salas de Libras com professor que ensina Libras, e nas salas de aula têm intérpretes, mas nas escolas municipais não tem. Então não tem como falar de inclusão, quando a cultura linguística do surdo não é respeitada. A ASP trabalha para envolver o maior número de pessoas na cultura surda, realizamos cursos, ajudamos em eventos com intérpretes, promovemos encontros, jogos, e muitas coisas que vão levando conhecimento sobre nossa língua, a todos os ouvintes (Entrevista, presidente ASP, 2022).

A ASP atua na cidade de Pirapora (MG), no intuito de promoção da cultura surda. Na percepção do presidente, as escolas municipais não são inclusivas. Numa perspectiva de inclusão de estudantes surdos, as escolas deveriam ser bilíngues. Uma sociedade inclusiva necessitaria ser bilíngue.

A seguir, externamos nossas considerações finais diante de tudo que o foi abordado e evidenciado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudantes surdos são pertencentes a uma comunidade que tem uma língua própria, uma cultura; assim ele tem o referencial para a construção de sua identidade e subsídio para a aquisição da

segunda língua, o português, que permitirá, por sua vez, o entendimento dos demais conteúdos curriculares na sala de aula regular. A ASP torna-se, nesta perspectiva, um espaço de identificação cultural para as pessoas surdas.

Uma sociedade inclusiva requer escolas que formem cidadãos que sejam capazes de incluir. Assim, pode-se dizer que a inclusão do aluno surdo exige uma educação bilíngue, tendo a língua de sinais (Libras) como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua. Isso significa que o professor da sala comum precisa ser conhecedor da língua de sinais. As duas línguas precisam coexistir para que se tenha verdadeiramente uma inclusão dos alunos surdos.

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como a política de Educação Inclusiva e sua implementação têm sido percebidas e colocadas em prática nas escolas municipais de Pirapora (MG).

A pesquisa apontou que, apesar de existir uma legislação vigente que garante a Libras como língua oficial dos surdos e professores e intérpretes nas escolas regulares que a dominem, as escolas municipais de Pirapora (MG) não possuem esses profissionais capacitados, logo, o processo de inclusão de alunos surdos não ocorre como deveria.

A análise bibliográfica aponta que incluir surdos nas escolas regulares requer o uso de duas línguas: a Libras e o Português. Escolas bilíngues trazem como proposta o ensino de Libras para surdos como primeira língua, e o português como segunda língua. O bilinguismo pretende proporcionar um ambiente linguístico em que a comunicação, através da Língua de Sinais e do português escrito, seja aprendida de maneira espontânea como acontece na aquisição de uma língua oral, favorecida em situações de aprendizagem em todos os meios: na família, na escola e em todos os outros lugares e a todo o momento.

Escolas bilíngues são necessárias para que se efetive a inclusão de estudantes surdos e enquanto essa proposta não se instaurar nas escolas de Pirapora (MG), o mínimo que precisa ser garantido nas escolas municipais são instrutores e intérpretes. Mesmo que haja apenas um estudante em toda a rede, faz-se crucial que as escolas estejam preparadas para assistir novos alunos surdos.

Diante desta pesquisa, é possível a afirmativa de que a rede ainda não conseguiu estruturar-se adequadamente para garantir o processo de inclusão dos alunos surdos e que essa deve ser uma ação a ser construída o mais rápido possível. Percebe-se que a fundação da Associação de Surdos é de fundamental importância para a promoção da comunidade surda e sua cultura, sendo um ponto de interação e formação em Libras, que tende a contribuir muito com as escolas e toda a comunidade piraporense.

A realização deste estudo não teve como pretensão o esgotamento do tema, mas abrir espaço para novos estudos, de forma que estratégias de maior envergadura social sejam apresentadas em prol da inclusão de surdos nas escolas regulares e, na sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 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 n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29 ago. 2021.

BRASIL. **Atendimento educacional especializado.** Pessoa com Surdez, 2007.
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> . Acesso em: 29 ago. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29 ago. 2021.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva:** com os pingos nos "is". 4. ed. Porto Alegre: Ed. Meditação, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. 2. ed. Porto Alegre, Meditação, 2008.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2. ed. São Paulo: Pexus, 2002.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. **Resolução SEE n.º 4.256/2021.** Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br>. Acesso: em 25 set. 2021.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Trad. Windiz, Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de surdos:** aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

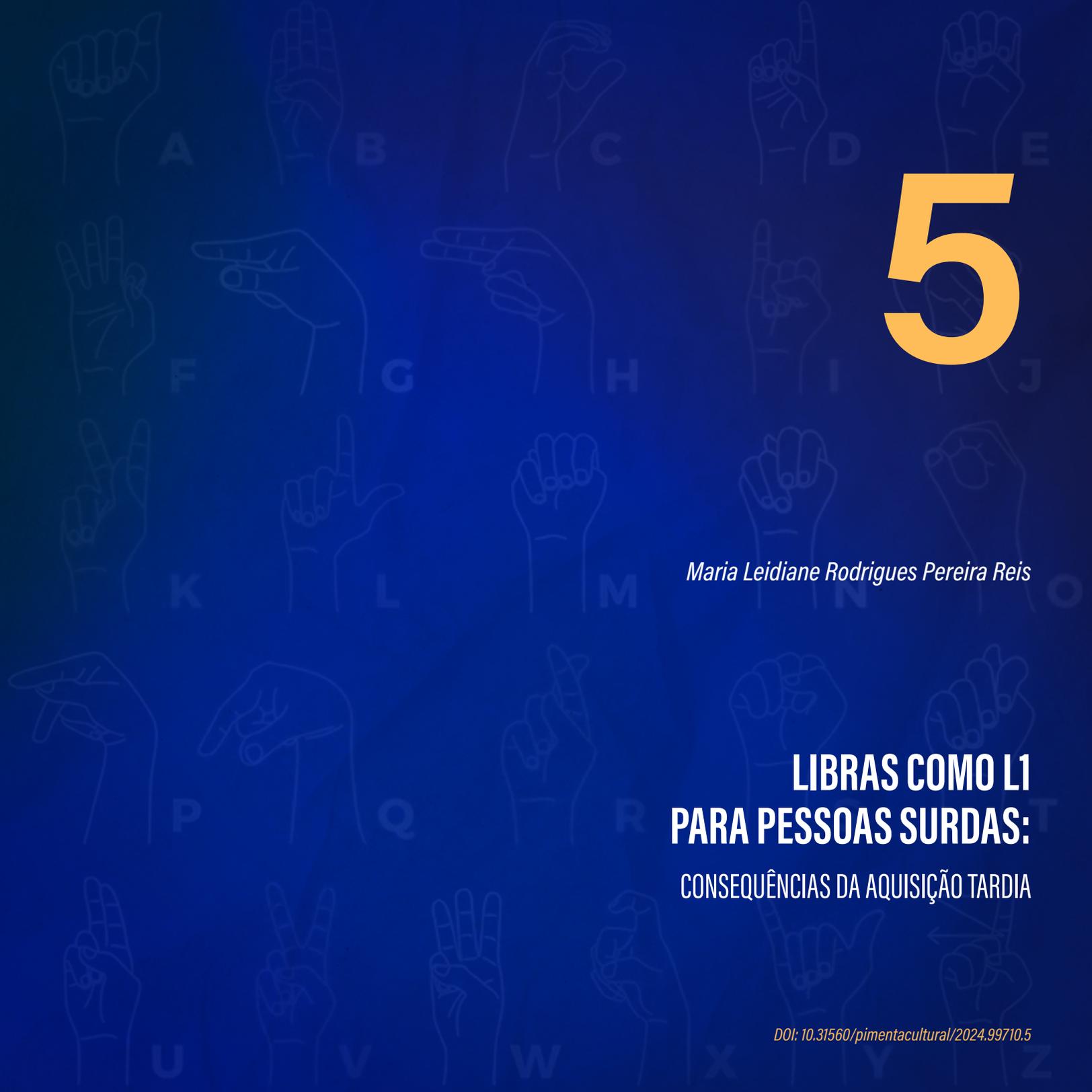
QUADROS, Ronice Müller. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos.** Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PIRAPORA. **Diretrizes para a educação especial na perspectiva inclusiva da rede de ensino municipal de Pirapora - MG**. SEMED/Pirapora, 2022.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Interfaces entre pedagogia e linguística. vol. II Porto Alegre: Mediação, 1999.



5

Maria Leidiane Rodrigues Pereira Reis

LIBRAS COMO L1 PARA PESSOAS SURDAS:

CONSEQUÊNCIAS DA AQUISIÇÃO TARDIA

DOI: [10.31560/pimentacultural/2024.99710.5](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2024.99710.5)

SUMÁRIO

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de apresentar e discutir estratégias de ensino da Libras para crianças surdas em idade escolar, de forma que contribua para o desenvolvimento de suas competências comunicativas. A metodologia consiste em uma revisão integrativa da literatura. Os dados foram coletados nas bases de dados LILACS, SCIELO e Google Acadêmico, entre os anos de 2015 a 2020, utilizando-se dos descritores controlados: aquisição Língua de Sinais e surdos; Língua de Sinais tardia *and* surdos adultos; Aquisição de Libras tardia *and* surdos. A amostra final foi constituída por cinco artigos selecionados após a análise dos títulos, resumos e textos na íntegra. Na seção de resultados, observou-se que a maioria dos trabalhos produzidos sobre estratégias pedagógicas para aquisição da Libras por criança surda em idade escolar apresenta preocupação maior com o processo de aprendizagem eficaz. Conclui-se que a aquisição tardia da Libras tem provocado uma série de danos ao desenvolvimento intelectual, comunicativo e de aprendizagem da pessoa surda, decorrente de muitos serem filhos de pais ouvintes. Grande parte da comunidade surda tem o primeiro contato com a L1 na instituição escolar, sendo a escola fundamental na alfabetização deles.

Palavras-chave: Estratégias. Ensino da Libras. Idade escolar. Competências comunicativas.

INTRODUÇÃO

Conforme Silva (2016), para que haja a concretização da Língua Brasileira de Sinais - Libras como primeira língua L1, ou seja, língua materna para as crianças surdas, é necessário que toda a comunidade escolar esteja engajada no processo. A experiência de estudantes surdos dentro da escola merece atenção, uma vez que tais alunos apresentam aspectos que destoam do padrão social vigente.

Segundo Lacerda (2006), há um número significativo de sujeitos surdos que passaram por vários anos de escolarização e, mesmo assim, ainda apresentam competência para aspectos acadêmicos muito aquém dos alunos ouvintes, apesar de suas capacidades cognitivas iniciais serem semelhantes.

Muitas crianças surdas possuem atraso no aprendizado, desestímulo, incompreensão, dentre outros. Ainda de acordo com Lacerda (2006), as crianças surdas encontram-se defasadas no que diz respeito à escolarização, sem o adequado desenvolvimento e com um conhecimento abaixo do esperado para sua idade, em virtude da falta de comunicação efetiva.

Desse modo, é essencial que essas crianças tenham domínio da Libras como L1, e que essa aquisição se dê preferencialmente no estágio inicial escolar para isso “é preciso um trabalho coletivo de toda a comunidade escolar para oferecer um ensino de qualidade dentro da própria linguagem da criança surda”, assim devem os ouvintes (professores, alunos e comunidade escolar) desenvolver suas habilidades comunicativas, tendo a Libras como segunda Língua (L2), possibilitando um ambiente interativo e de inclusão, que incentive a formação bilíngue (Lima; Freitas, 2017, p. 49).

Para que haja o desenvolvimento integral das habilidades intelectuais e sociais do indivíduo surdo, é imprescindível o entendimento da Libras (L1), porém a maioria desses sujeitos enfrenta diversas dificuldades no desdobramento de suas competências comunicativas. Primeiramente, no seio familiar, quando há a falta de estímulo, ou seja, muitos desses alunos são filhos de pais ouvintes e nunca tiveram contato com a Libras até ingressarem na escola. Posteriormente, na instituição de ensino, com escassez de recursos que favoreçam o processo de aprendizagem (materiais visuais), bem como de profissionais qualificados para trabalhar com esse público, dentre outros fatores que impossibilitam o processo de inclusão (Lima; Freitas, 2017).

Nessa perspectiva, indaga-se quais são as estratégias do ensino da Libras para crianças surdas em idade escolar, uma vez que é na escola que a criança surda adquire contato com a Libras, ou seja, é na base de sua escolarização que possuirá melhor capacidade de fixação dos conhecimentos, transformando-os de maneira significativa e, assim, disseminando sua cultura?

Lima e Freitas (2017) destacam que o professor precisa ter bastante paciência, amor e dedicação ao ensinar a criança surda, necessitando repetir várias vezes o mesmo conteúdo, buscando estratégias para atingir a aprendizagem da Libras.

Portanto, o presente estudo tem como objetivo apresentar e discutir estratégias de ensino de Libras para crianças surdas em idade escolar, de forma que contribua para o desenvolvimento de suas competências comunicativas. Compreendendo a Libras como instrumento de comunicação entre surdos e ouvintes, desenvolvendo assim, o vocabulário de sinais e seus significados.

REFERENCIAL TEÓRICO

A proposta deste estudo é reafirmar a importância das estratégias de ensino de Libras para crianças surdas em idade escolar, desenvolvendo o vocabulário de sinais, em relação com as linguagens visuais, expressões corporais, produções textuais, representações artísticas, dentre outras estratégias que facilitam a aquisição de linguagem e, conseqüentemente, a comunicação e inserção na sociedade. (Martins, 2010).

A Libras foi reconhecida como L1 das pessoas surdas brasileiras pela Lei n.º 10.436 (Brasil, 2002), entendida como:

[...] a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Segundo essa Lei, pode-se inferir que a Libras é um idioma com mesma estrutura gramatical que outras línguas orais, como o inglês, francês. Honora (2009) explana que as línguas de sinais são naturais, pois surgiram através da convivência entre as pessoas surdas.

É equivocado rotular as línguas de sinais como simples gestos ou mímica, pois estas se caracterizam por normas gramaticais singulares. De acordo com o apresentado, Brito (1997) salienta que:

A Libras é dotada de uma gramática constituída a partir de elementos constitutivos das palavras ou itens lexicais e de um léxico que se estruturam a partir de mecanismos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos que apresentam também especificidades, mas seguem também princípios básicos gerais. É dotada também de componentes pragmáticos convencionais codificados no léxico e nas estruturas da Libras e de princípios pragmáticos que permitem a geração de implícitos sentidos metafóricos, ironias e outros significados não literais (Brito, 1997, p. 23).

Ainda de acordo com a explanação de Brito (1997), as autoras Silva e Silva (2016) explanam que a pessoa surda possui um desenvolvimento assinalado por especificidades resultantes de sua condição linguística, cultural e biológica que dificulta acessar facilmente os discursos orais, pois utilizam um canal diferente dos ouvintes para se expressar. Segundo as autoras, as pessoas surdas se expressam por meio das mãos, da leitura visual, dos gestos e da expressão corporal, percebida pelos olhos, se comunicando e se estabelecendo linguisticamente.

A língua de sinais é marcada e se caracteriza de forma dissemelhante das línguas orais. As autoras afirmam que os sujeitos surdos necessitam da língua de sinais para se desenvolverem em todos os âmbitos, sejam culturais, educacionais, sociais, entre outros (Silva; Silva, 2016).

Quadros e Cruz (2011, p. 34) afirmam ainda que “[...] a aquisição da primeira língua de forma consistente em um período considerado normal oferece uma base linguística consolidada para a aquisição de uma segunda língua, assim como observado em outros contextos bilíngues”. Estes autores quiseram demonstrar que o contexto linguístico da pessoa surda está estreitamente relacionado à idade de aquisição, então, quanto mais cedo a criança se familiarizar com a Libras melhor será seu desempenho nos outros cenários, seja na aquisição de outra língua, como a Língua Portuguesa como L2, ou nas relações sociais.

Basso, Strobel e Massuti (2009) corroboram essa ideia dizendo que aquele estudante surdo que adquire a língua de sinais no início da escolarização terá experiências e competência linguística suficiente para não somente acessar o conhecimento, mas também transformar esse conhecimento de forma crítica e ativa. As autoras salientam ainda que a língua de sinais é a língua por meio da qual as identidades surdas são constituídas e a cultura surda se manifesta. Desse modo, é imprescindível pensar em estratégias metodológicas

de aquisição que atendam às reais necessidades das crianças surdas, tais como, utilização de aparatos tecnológicos que apresentem os conteúdos em sala de aula, explorando ao máximo as potencialidades visuais, inclusão, na grade curricular, de aulas que fomentem a aquisição do vocabulário básico de Libras pelos ouvintes, formas dinâmicas de se expressar com os alunos, por meio de atividades lúdicas, entre outras.

De acordo com as referidas autoras, a metodologia do ensino de Libras deve se adequar às diferenças produzidas dentro dos diversos espaços, observando as singularidades linguísticas e culturais, possibilitando o desenvolvimento do discurso surdo, podendo estas serem empregadas através de experiências lúdicas, como narrativas surdas, encontro surdo-surdo, tendo como ponto de vista uma criação própria em relação aos aspectos de uma linguagem visual, imagética, de expressão corporal e de representações artísticas, a produção em Libras, a qual envolve uma dinâmica de inter-relação entre corpo, espaço, movimento, entre outros.

Carvalho e Santos (2016) colocam que esse aprendizado se inicia desde o “berço”, ou seja, no seio familiar, ouvindo conversas e diálogos dos mais velhos. Porém, Lima e Freitas (2017) apontam que, infelizmente, as crianças surdas não têm os estímulos dos pais para a comunicação, pois há um número significativo de crianças surdas oriundas de pais ouvintes, e estes, por sua vez, desconhecem a língua de sinais, dificultando a comunicação entre os pares.

Nessa perspectiva, Carvalho e Santos (2016) esclarecem que se o canal de comunicação da criança surda não for o mesmo de seus familiares, a língua à qual ela está exposta, não será correspondente à sua língua. Diante disso, só seria possível a comunicação entre os envolvidos, se seus familiares aprendessem sua língua natural. Assim, Alves e Frassetto (2015) afirmam que quanto mais cedo a criança surda for apresentada a sua língua materna maior será a facilidade no desenvolvimento de sua linguagem.

Conforme Cruz (2016), as crianças e adolescentes evoluem com a exposição linguística/experiência linguística, ou seja, quanto mais precoce o contato com a L1 (Língua de Sinais), mais possível será a promoção do processo de aquisição esperado, de forma que possibilite a aprendizagem de uma L2 na modalidade escrita, como a Língua Portuguesa.

Em consonância, Lima e Freiras (2017) apontam, em seu estudo, que para a criança surda ter acesso a uma aprendizagem eficaz é necessário a aquisição da Libras e, posteriormente, a Língua Portuguesa. E, assim, com a aquisição da língua e dos valores partilhados pela comunidade de falantes, revela sua importância para o desenvolvimento da linguagem e fortalecimento da identidade linguística e cultural (Martins, 2018).

Para Lima e Freitas (2016), a metodologia mais adequada para a aprendizagem de uma pessoa surda seria uma educação bilíngue. Segundo Cruz (2016), o Brasil já avança nesse quesito com a Lei nº 13.005 (Brasil, 2014), que aprova o Plano Nacional de Educação, garantindo a oferta de educação bilíngue, em Libras como L1 e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como L2, para alunos surdos e/ou com deficiência auditiva de 0 a 17 anos, tanto em escolas e classes bilíngues quanto em escolas inclusivas.

Para que as crianças surdas obtenham uma aprendizagem satisfatória, Cruz (2016) defende que, além dos programas de intervenção/estimulação, essas precisam do estímulo à aprendizagem. Nesse sentido, Carvalho e Santos acrescentam: "se a criança surda não tiver estímulos precoces, tanto sociais quanto linguísticos, no que se refere à aquisição de sua L1, o aprendizado será tardio, acarretando prejuízos especialmente em sua comunicação" (Carvalho; Santos, 2016, p. 192).

A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos usados para o desenvolvimento deste estudo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Utilizamos como método de pesquisa a revisão integrativa de literatura, que tem a premissa de reunir e sintetizar os conhecimentos produzidos sobre determinado problema, permitindo, assim, a aplicação dos resultados na prática. Esse tipo de metodologia inicialmente era utilizado para áreas da saúde para a produção de protocolos, buscando integrar diferentes estudos e evidências disponíveis, pleiteando uma compreensão abrangente e atualizada do tema em questão.

De acordo com os autores Ercone, Melo e Alcoforado (2014), ao migrar esse tipo de pesquisa para a área da educação, temos a possibilidade de compreender melhor o que foi produzido sobre determinado tema, assim, desenvolver possíveis conclusões/intervenções sobre este.

Mendes, Silveira e Galvão (2008, p. 761) estabelecem etapas que objetivam garantir a precisão metodológica do estudo, sendo elas: o estabelecimento de hipótese ou questão de pesquisa; amostragem ou busca na literatura; categorização dos estudos; avaliação dos estudos incluídos na revisão; interpretação dos resultados; e, por fim, a síntese do conhecimento ou apresentação da revisão.

A proposta do presente estudo foi apresentar e discutir, através da revisão integrativa, estratégias de ensino da Libras para crianças surdas em idade escolar de forma que contribua para o desenvolvimento de suas competências comunicativas, compreendendo a Libras como instrumento de comunicação entre surdos e ouvintes, desenvolvendo, assim, o vocabulário de sinais e seus significados.

Para tanto, foram utilizadas as seguintes bases de dados: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)* e Google

Acadêmico. Utilizou-se, nas buscas, as palavras-chave: Aquisição da Língua de sinais, surdos, língua de sinais tardia, crianças surdas, aquisição de Libras tardia. Para auxiliar nas buscas, foi utilizado o modelador booleano "and".

Para os critérios de inclusão em decorrência da análise dos trabalhos, foram adotados os seguintes parâmetros : (1) artigos em que houvesse a temática acerca das estratégias de ensino da Libras para crianças surdas em idade escolar; (2) trabalhos que tratassem da contribuição da Libras para o desenvolvimento de competências comunicativas em crianças surdas; (3) estudos produzidos entre os anos de 2015 a 2020; (4) periódicos com texto completos disponíveis *online*; (5) trabalhos realizados no Brasil; (6) artigos publicados em Língua Portuguesa.

Enquanto que os critérios de exclusão foram: (1) artigos que pautam acerca das estratégias do ensino sem especificar a Libras; (2) trabalhos realizados fora do período de 2015 a 2020; (3) trabalhos realizados com estudos fora do Brasil; (4) artigos em outro idioma diferente da Língua Portuguesa; (5) artigos repetidos nas bases de dados; (6) trabalhos que não fazem referência ao ensino da língua de sinais para a crianças surdas em idade escolar.

A princípio, a pesquisa foi realizada com a utilização das palavras: Aquisição Língua de sinais *and* Surdos. Foram encontrados 3.900 artigos. Dando continuidade, foi filtrado nos seguintes quesitos: período de jan./2015 a dez./2020, em Língua Portuguesa e apenas artigos. A quantidade de trabalhos encontrados foi 1.860 artigos. Em seguida, foi feita a leitura temática com verificações dos títulos dos trabalhos para selecionar os mais aptos à demanda da revisão (21 artigos). Seguindo a sequência, foi efetuada uma leitura dinâmica dos artigos selecionados, para analisar o que os autores traziam no corpo de cada texto (23 artigos). Desse quantitativo, selecionamos 3 (três) artigos.

Tomando o mesmo parâmetro, para ampliar a pesquisa, foram analisadas as seguintes palavras: Língua de sinais tardia *and* surdos adultos. Sendo assim, a quantidade de trabalhos encontrados foi 4.800 artigos. Em seguida, inseridos os critérios de exclusão (569 artigos). Após a verificação dos títulos dos trabalhos com base na leitura temática, restaram 32 artigos. E com a realização da leitura dinâmica dos artigos, ficaram 6 (seis) artigos, sendo que, não selecionando nenhum dos artigos (0 artigo).

Para a somatória dos métodos de pesquisa, também foram utilizadas as palavras Aquisição de Libras tardia *and* surdos, em que foram analisados o total de trabalhos encontrados (3.863 artigos). Com análise dos critérios de exclusão, restaram 1.460 artigos; com a leitura temática por temas, 68 artigos; e, por fim, foi feita a análise baseada na leitura dinâmica, encontrando 24 artigos, sendo 2 (dois) artigos selecionados.

Dessa maneira, diante das análises e buscas, selecionamos 5 (cinco) artigos para o presente estudo. Para a construção deste, foi utilizado como recurso o *software FreeMind* (disponível gratuitamente em: <http://freemind.sourceforge.net/wiki/index.php/Download>). Esse programa facilita a visualização das estratégias de busca de dados e apresentação dos mesmos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em resultados e discussões, devem-se apresentar os resultados encontrados durante a investigação (caso seja necessário, demonstrar a análise estatística), com interpretação dos resultados.

Na figura 1, apresentamos a construção da amostra de dados analisados, sendo apresentado em formato de mapa mental, conforme dados descritos, anteriormente.

Figura 1 - Mapa mental



Fonte: Pesquisador (2023).

Com base na Figura 1 e após as leituras dos artigos coletados na pesquisa, percebe-se a existência de poucos estudos que tratam das estratégias pedagógicas de ensino da Libras para crianças surdas em idade escolar.

A partir da triagem por leitura temática, vale destacar que 141 artigos foram selecionados, mas, em seguida, com a leitura dinâmica, apenas 53 tinham como temática as estratégias de ensino da Libras para o ensino da criança surda em idade escolar. E desses, 5 (cinco) artigos foram selecionados para uso no presente trabalho. Dessa forma, com base na análise encontrada, pode-se perceber que 1 (um) artigo foi selecionado na base de dados SCIELO e 4 (quatro) artigos na base de dados do Google Acadêmico.

A seguir, serão apresentados os dados referentes às análises dos materiais selecionados.

Tabela 1 - Quantidade de publicações por ano

Ano de publicação	Nº	%
2015	01	20,00
2016	02	40,00
2017	01	20,00
2018	01	20,00
2019	00	00
2020	00	00
Total	05	100

Fonte: Pesquisador (2023).

É possível perceber, na Tabela 1, que o ano de maior publicação de artigos com a temática estratégias de ensino da Libras para crianças surdas em idade escolar foi o ano de 2016, com 40% da amostra total. Percebe-se que, nos anos de 2019 e 2020, não houve nenhuma publicação a respeito da temática.

Com relação à categoria administrativa das instituições onde foram realizadas as pesquisas, obteve-se a Tabela 2:

Tabela 2 - Categoria administrativa de Instituição

Modelo	Nº	%
Pública	4	80
Privada	1	20
Total	5	100

Fonte: Pesquisador (2023).

A Tabela 2 aponta que 80% dos trabalhos produzidos são referentes a instituições públicas, contrastando com 20% de instituições privadas. Portanto, é possível notar que há uma maior presença desse público-alvo e de pesquisas sendo realizadas em instituições públicas.

O quadro 1 traz informações gerais acerca dos artigos selecionados:

Quadro 1 - Informações gerais sobre os artigos selecionados

Autor/Ano	Título	Objetivo	Conclusão
Carina Rebello Cruz (2016)	<i>Consciência fonológica na Língua de Sinais Brasileira (Libras) em crianças e adolescentes surdos com início da aquisição da primeira língua (Libras) precoce ou tardio.</i>	Verificar o nível de consciência fonológica da Libras em crianças e adolescentes surdos bilíngues, com faixa etária entre 9 e 14 anos, com início da aquisição da linguagem em diferentes períodos da vida (entre 0-4 anos de idade e após 4 anos de idade), e em adultos surdos bilíngues, com início da aquisição da linguagem até 4 anos, por meio de um Teste de Consciência Fonológica da Libras, que contempla os parâmetros configuração de mão (CM), locação/ponto de articulação (L) e movimento (M), analisando os possíveis efeitos do início da aquisição da linguagem nas crianças e adolescentes surdos.	Inserindo-se nas pesquisas relacionadas à aquisição da linguagem e à consciência fonológica, o presente estudo propôs uma investigação sobre a consciência fonológica em crianças e adolescentes surdos com aquisição da primeira língua (L1), a Língua de Sinais Brasileira (Libras), antes de 4 anos de idade (precoce) ou após 4 anos de idade (tardio) e em adultos surdos bilíngues, com início da aquisição da linguagem até 4 anos. Para conduzir essa investigação, foi elaborado e aplicado o Teste de Consciência Fonológica na Libras (TCF-Libras). Além disso, foi verificado o desempenho dos participantes conforme o aumento da exposição linguística, comparado ao desempenho entre adolescentes surdos e adultos surdos com início precoce da aquisição da primeira língua, a Libras, e analisado o TCF-Libras quanto ao grau de complexidade dos parâmetros e à influência da similaridade fonológica dos sinais na escolha das respostas do teste. Neste estudo sobre consciência fonológica na Libras, foram encontrados efeitos positivos da aquisição precoce da L1 e efeitos negativos da aquisição tardia da L1 em surdos. Os efeitos negativos de um início tardio da L1 foram constatados no desempenho do grupo com início tardio quando comparado ao grupo com início precoce.

<p>Denise Moura Carvalho; Layane Rodrigues de Lima Santos (2016)</p>	<p><i>Pais ouvintes, filho surdo: causas e consequências na aquisição da língua de sinais como primeira língua</i></p>	<p>Os processos de comunicação da criança surda assemelham-se à aquisição da criança ouvinte, se acontece de modo natural, com sua exposição à língua de sinais. Quando a criança surda é filha de pais surdos, a língua que aprende em seu ambiente está de acordo com as suas capacidades linguísticas, sendo-lhe a língua, portanto, acessível. Porém, como se dará esta aquisição para uma criança surda, filha de pais ouvintes sem o domínio da língua de sinais?</p>	<p>Tendo em vista que o ser humano aprende e se desenvolve a partir das interações humanas, conversas, diálogos, e que esta interação ocorre principalmente onde cada um vive e conhece pessoas, é possível perceber que, desde pequenas, as crianças veem adultos conversando, contando histórias, estabelecendo regras de brincadeiras, ou ainda, aprendem brincando com outras crianças, com as histórias dos mais velhos, efetivando, assim, seus primeiros contatos com sua língua, ou seja, a língua à qual está exposta nestas situações. No entanto, se o canal de comunicação da criança surda não for o mesmo de seus familiares, a língua à qual ela está exposta não será correspondente à sua língua. Isso só seria possível se seus familiares aprendessem sua língua natural.</p>
<p>Elizabete Gonçalves Alves; Silvana Soriano Frassetto (2015)</p>	<p><i>Libras e o desenvolvimento de pessoas surdas.</i></p>	<p>O objetivo dessa interação é a constituição da identidade surda, de se aceitar como uma pessoa normal, com potencialidades e limitações, e apenas surda, pois é por intermédio das relações sociais que o sujeito tem possibilidade de aceitação e representação de si próprio e do mundo, definindo, assim, suas características e seu comportamento diante dessas vivências sociais.</p>	<p>Este estudo sugere que há uma lacuna de conhecimento que precisa ser preenchida em relação à importância da Língua Brasileira de Sinais frente ao desenvolvimento de pessoas surdas. Assim, há a necessidade de que este tema seja mais explorado pela Psicologia, pois esta pode oferecer recursos necessários para o desenvolvimento dos processos cognitivos de pessoas surdas.</p>
<p>Linair Moura Barros Martins (2018)</p>	<p><i>Constituição identitária na aquisição tardia de língua de sinais.</i></p>	<p>Analisar o tempo compartilhado numa classe alfabetização/letramento de jovens e adultos surdos que estão em processo de aquisição tardia da língua de sinais e português escrito para identificar a importância da fala sinalizada espontânea no desenvolvimento da linguagem e constituição da identidade desses aprendizes.</p>	<p>No contexto do tempo compartilhado, os alunos tiveram a oportunidade de fazer novas leituras de mundo mediadas pela língua sinais, compartilhando valores da comunidade linguística. O uso do aparelho auditivo, as descobertas sobre si e sobre o outro, o mundo do trabalho, o relacionamento amoroso, os problemas do transporte, as experiências religiosas, dentre outros, foram tópicos trazidos pelos alunos.</p>

Maria Luzia Teixeira Lima; Maria Cecilia Martínez Amaro Freitas (2017)	<i>A aprendizagem da criança surda.</i>	Analisar o processo da aprendizagem em crianças surdas evidenciando o papel dos pais no estímulo à aprendizagem e como a escola deve constituir-se para auxiliar essas crianças a desenvolver suas potencialidades de aprendizagem. Por essa razão, a escola deve promover meios capazes da criança surda se sentir acolhida, e uma dessas formas é ensinar ao grupo escolar a comunicar-se, pelo menos basicamente, em Libras. Além disso, disponibilizar espaços sinalizadores para que a criança surda possa interagir com o meio com maior facilidade e não seja tratada com indiferença, e sim como indivíduo que tem capacidade e potencialidade de aprendizado.	Compreendeu-se como os pais representam um diferencial na aprendizagem dessas crianças, já que seu acompanhamento e o estímulo precoce auxiliam fortemente para um desenvolvimento mais pleno. Entretanto, observou-se que grande parte das crianças surdas não tem estímulos dos pais para a comunicação, pois há um número significativo de crianças surdas oriundas de pais ouvintes, e estes, por sua vez, desconhecem a língua de sinais dificultando a comunicação entre os pares.
---	---	--	--

Fonte: Pesquisador (2023).

O presente estudo teve como objetivo apresentar e discutir estratégias de ensino da Libras para crianças surdas em idade escolar de forma que contribua para o desenvolvimento de suas competências comunicativas, compreendendo a Libras como instrumento de comunicação entre surdos e ouvintes, desenvolvendo um vocabulário de sinais e significados.

Ao realizar a análise dos artigos resultantes da pesquisa nas bases de dados e descritos no quadro 1, observou-se que a maioria dos trabalhos produzidos sobre estratégias pedagógicas de ensino da Libras para crianças surdas em idade escolar, tem uma preocupação maior com aquisição do aprendizado da criança.

Sendo assim, é de fundamental importância a escola constituir-se para auxiliar as crianças surdas a desenvolverem suas potencialidades de aprendizagem. E o professor deve considerar as especificidades de cada criança e assim utilizar metodologias que as envolvam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS/CONCLUSÕES

A aquisição tardia da Libras tem provocado uma série de danos ao desenvolvimento intelectual, comunicativo e de aprendizagem da pessoa surda. Como mencionado em diversos debates, a maioria destas não foram incentivadas à aquisição do vocabulário de sinais em sua infância, ou seja, desde ao nascer, por serem descendentes de pais ouvintes. Hoje, grande parte da comunidade surda tem o primeiro contato com esta língua na instituição escolar, sendo a escola fundamental na alfabetização deles.

Neste sentido o presente estudo torna-se relevante, pois busca contribuir na melhoria da realidade escolar dos alunos surdos, apresentando metodologias adequadas para o ensino e aprendizagem da Libras. Também, objetiva gerar subsídios teóricos para pesquisas posteriores, uma vez que, há escassez de estudos sobre esta temática. E por fim, procura a valorização da cultura surda reafirmando a sua importância.

REFERÊNCIAS

ALVES, Elizabete Gonçalves; FRASSETTO, Silvana Soriano. Libras e o desenvolvimento de pessoas surdas. **Aletheia**, vol. 46, p.211-221, 2015.

BASSO, Idavania Maria de Souza; STROBEL, Karin Lilian; MASUTTI, Mara. **Metodologia de Ensino de Libras - L1**. 2009. 47f. Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS** (Série Atualidades Pedagógicas). In: Brasil, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 1997.

CARVALHO, Denise Moura; SANTOS, Layane Rodrigues de Lima. Pais ouvintes, filho surdo: causas e consequências na aquisição da língua de sinais como primeira língua. **Revista Sinalizar**, v.1, n. 2, p. 190-203, 2016.

CRUZ, Carina Rebello. **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 Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2016.

ERCOLE, Flávia; MELO, Laís Samara; ALCOFORADO, Carla Lúcia Goulart Constant. Revisão integrativa versus revisão sistemática. **Revista Mineira de Enfermagem**, v. 18, n. 1, 2014.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Livro ilustrativo da Língua Brasileira de Sinais**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedex**, vol. 26, n. 69, p. 163-184, Campinas, 2006.

LIMA, Maria Luiza Teixeira; FREITAS, Maria Cecília Martinez Amaro. **A aprendizagem da criança surda**. 2017. 51 f. (Curso de Pedagogia) - Centro Universitário de Anápolis - UniEVANGÉLICA, Anápolis/Goiás, 2017.

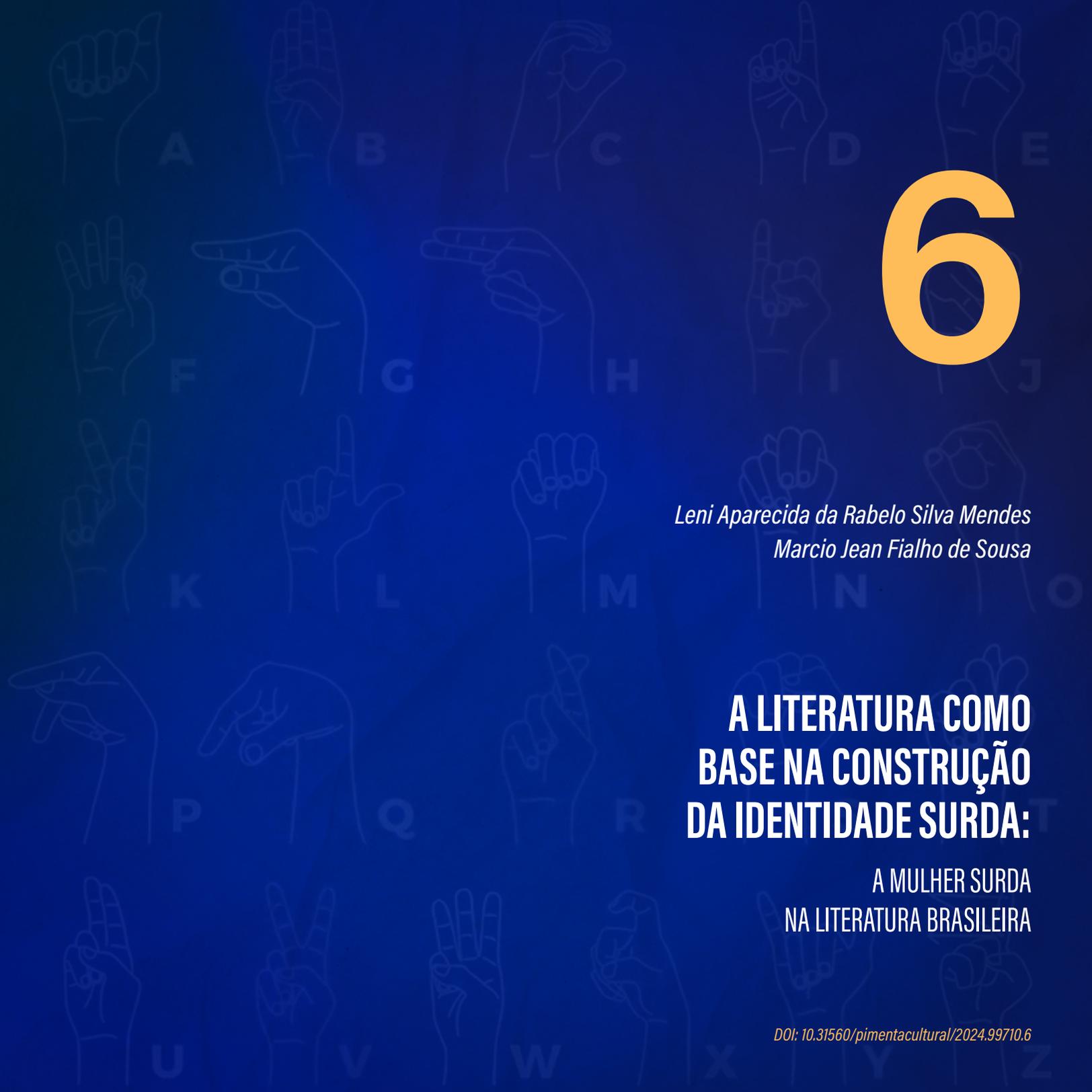
MARTINS, Linair Moura Barros. Constituição identitária na aquisição tardia de língua de sinais. **Cadernos RCC#12**, v. 5, n. 1, 2018.

MARTINS, Mônica Astuto Lopes. **Relação professor surdo / alunos surdos em sala de aula**: análise das práticas bilíngues e suas problematizações. 2010. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba UNIMEP- Piracicaba/SP, 2010.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. (2008) Revisão integrativa: Método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, 17, 758-764. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>. Acesso em: 13 jun. 2023.

QUADROS, Ronice Müller; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de sinais**: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 20, n. 1, p. 33-43, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n1/2175-3539-pee-20-01-00033.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.



6

*Leni Aparecida da Rabelo Silva Mendes
Marcio Jean Fialho de Sousa*

A LITERATURA COMO BASE NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SURDA:

**A MULHER SURDA
NA LITERATURA BRASILEIRA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99710.6

SUMÁRIO

RESUMO

Este trabalho trata-se de uma revisão bibliográfica que tem o objetivo de apresentar algumas reflexões acerca da presença da mulher surda como escritora no âmbito da literatura surda, buscando evidenciar e compreender a contribuição dessas mulheres para a literatura surda, visto que o escritor surdo e, particularmente, a mulher surda tem sido invisibilizada na história das literaturas oficiais nacionais. Também apresentar o desafio que foi para que as línguas de sinais fossem aceitas como língua, marco que seria responsável por trazer conforto linguístico aos surdos usuários das línguas de sinais, de modo que eles pudessem aprender, de forma, clara, a língua visual/espacial e a Língua Portuguesa como segunda língua. A elaboração deste trabalho baseia-se em embasamentos teóricos nos trabalhos desenvolvidos por Karnopp (2006, 2008, 2010) e Sousa (2020). Nesse percurso, foi possível perceber o quanto a língua de sinais é capaz de promover o sujeito surdo na sociedade diante de si e dos outros, assim como também perceber o quanto as escritoras mulheres surdas contribuem com a divulgação da cultura surda.

Palavras-chave: Língua de Sinais. Literatura. Mulher. Surdos.

INTRODUÇÃO

Este texto traça algumas reflexões acerca da presença da mulher surda na literatura e, para entender melhor esse contexto, é preciso trazer à tona, primeiro, a história da literatura. Segundo Baumgarten (2014), a história da literatura se desenvolveu e se afirmou no decorrer do século XIX, a partir da influência do positivismo, uma corrente de pensamento filosófico surgida na França, entre os séculos XIX e XX. Desenvolvida por Comte, que “defendia que o conhecimento científico era a única forma de conhecimento válido” (Baumgarten, 2014, p. 1) e que via na história a ciência capaz de resgatar o passado, recuperando os eventos tal como haviam verdadeiramente ocorrido.

Nesse contexto, a historiografia literária recupera os acervos e heranças culturais de um povo que, mesmo estando fora do cânone, é importante para a sua comunidade e para a história como um todo. Entre este contexto diaspórico, a comunidade surda está inserida. É nessa lacuna que este estudo pretende atuar, mostrando como a comunidade surda tem a sua representatividade, visto ser ela também uma forma de representação cultural de um povo que, diante de muitas lutas, conquistou seu direito de se comunicar em sua própria língua, as línguas de sinais. Dentro desse espaço da literatura surda, dar-se destaque à representação da mulher surda como escritora.

DA CONQUISTA À PRODUÇÃO LITERÁRIA DO SUJEITO SURDO

Assim como a escritora ouvinte Borman (1883, *Apud TELLES, 2011*), e outras escritoras femininas do século XIX, que foram silenciadas pelo cânone literário brasileiro, as escritoras surdas foram

duplamente silenciadas por serem minoria e por terem o acesso à língua de sinais interrompido.

Temos pouquíssimas referências desse período, pois a língua de sinais foi banida no Congresso de Milão, em 1880. Esse foi um congresso internacional de educadores surdos, que aconteceu na cidade de Milão, na Itália. Durante esse evento, foi realizada uma votação em que ficou proibido o uso das línguas de sinais. Isso foi um retrocesso muito grande na história da educação dos sujeitos surdos, pois, se como nos estudos da memória e a historiografia literária a herança e registros de um povo é que contam a sua história, logo, esse direito a suas tradições foi negligenciado.

Nesse sentido, Karnopp afirma que em uma tentativa de recuperação da história do povo surdo, atualmente, fazendo uso do direito conquista acerca do uso da língua de sinais,

Os surdos contadores de histórias buscam o caminho da autorrepresentação na luta pelo estabelecimento do que reconhecem como suas identidades, através da legitimidade de sua língua, de suas formas de narrar as histórias, de suas formas de existência, de suas formas de ler, traduzir, conceber e julgar os produtos culturais que consomem e que produzem (Karnopp, 2010 p. 172).

Desse modo, a língua de sinais possibilita ao indivíduo surdo produzir e divulgar sua cultura, logo, a produção de narrativas, piadas e poemas passam a ser transmitidos de geração em geração sinalizadas e por meio das línguas orais, como será apresentado.

A MULHER SURDA FORA DO CÂNONE

A primeira autora surda de que se têm notícias é Teresa de Cartagena, freira espanhola que ficou surda em 1453, aos 30 anos de idade e escreveu um texto em forma de ensaio, relatando a solidão após adquirir a surdez. Ela escreveu um ensaio discorrendo sobre a

surdez e sobre seus estar no mundo como sujeito surdo. A recepção de seu ensaio não foi muito boa, recebeu muitas críticas, dentre elas a do fato de ser mulher, surda e escritora, porém ela não se deixou intimidar e escreveu outro ensaio, discorrendo sobre como as mulheres são inteligentes (Oviedo, 2011).

Do século XIX, entre 1880 e 1968, há os registros de Helen Keller, uma pedagoga, escritora e ativista social norte-americana, surda e cega que, com muito esforço e dedicação, formou-se em filosofia e lutou em defesa dos direitos sociais, em defesa das mulheres e das pessoas com deficiência. Foi a primeira pessoa com surdo-cegueira a ingressar numa instituição de ensino superior. Publicou 12 livros, além de muitos artigos, entre os quais se destaca sua autobiografia, intitulada *The Story of My Life*, publicada em 1903, com o auxílio de Anne Sullivan e do marido de Sullivan. Nessa obra, Keller conta a história de sua vida, seus desafios como mulher surda e cega, e suas lutas.

Muitas outras escritoras surdas surgiram durante a história, talvez haja aquelas cujos registros ou histórias foram perdidos. No Brasil, há a importante escritora Shirley Vilhalva. Nascida no ano de 1964, em Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul, formou-se em pedagogia e atua como professora na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Escritora e poetisa surda contribuiu com a divulgação da cultura surda e no desenvolvimento de vários projetos de pesquisa em benefício da Comunidade Surda. Publicou o livro *Despertar do Silêncio*, de cunho autobiográfico, estreando na literatura, no ano de 2004. A obra suscita profundas reflexões acerca dos desafios e conquistas das pessoas surdas no Brasil, proporcionando momentos de verdadeira fruição e deleite. Nessa obra, encontra-se seu poema “Despertar do Silêncio”, que dá nome ao livro, e que também é conhecido como “Lamento Oculto de um Surdo”, onde é notória a paixão da autora pela Língua de Sinais Brasileira (Libras ou LSB). Esse poema será comentado mais adiante.

Sobre essa obra de Shirley Vilhalva, muitas pesquisas têm sido desenvolvidas no âmbito acadêmico brasileiro¹⁸, mas seu reconhecimento ultrapassa as margens continentais. Em Portugal, as produções e importância de Shirley Vilhalva é citada em importantes estudos acerca da cultura surda, como nos escritos de Marta Morgado, por exemplo¹⁹.

LITERATURA SURDA

De acordo com Karnopp (2006, p. 102),

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". A escrita feminina surda é importante na formação identitária, pois os sujeitos surdos têm características culturais que são marcas identitárias e que se refletem no ver, sentir e se relacionar com o mundo de uma forma visual (Gesser, 2009).

Como apresentada anteriormente, Shirley Vilhalva é um nome importante para a comunidade surda brasileira, com obras escritas e publicadas, produções acadêmicas ativas e inúmeras publicações em língua de sinais.

A autora tem vários poemas que, além de nos inspirar sensibilidade, aflora sentimentos e leva o leitor à reflexão e aprendizado.

18 Por exemplo, nos estudos de Rafael Paulo de Ataíde Monteiro Melo (2021), da UFPB, em que fez uma análise crítica e literária sobre o poema "Lamento Oculto de um Surdo", e as pesquisa de Rosilene Aparecida Fróes Santos (2021), desenvolvida junto à Universidade Estadual de Montes Claros, sobre a escrita autobiográfica de Shirley Vilhalva e sua contribuição na constituição do sujeito surdo.

19 MORGADO, Marta. *Estudos Surdos*. Porto: Universidade Católica Editora, 2012.

Lamento Oculto de um Surdo

Sabe...

Quantas vezes cheguei perto para falar e não
consegui

Quantas vezes meus olhos falaram e você nem
ligou

Quantas vezes minhas mãos chamaram e você
nem se importou

Minha vontade de contar coisas bonitas ia
morrendo...

Meus olhos iam se apagando...

Minhas mãos iam silenciando...

E eu me sentia só, num mundo que não era meu...

Aos poucos fui nascendo novamente...

Aceitando seu mundo...

E descobrindo nele coisas maravilhosas:

A existência do som, da palavra, das cores...

Só não consegui identificar a sua voz...

Aprendi que as folhas falam quando o vento sopra...

Aprendi que a água canta quando cai...

Sozinha, nunca liguei o ruído à fonte sonora,

Só descobri tudo isso quando alguém me contou...

Que maravilha!

Mas...

Sinto muito por quem:

- nunca teve tempo...
- nunca olhou para uma criança para ver algo diferente...
- não percebe que ela precisa:
- da sua atenção,
- da sua palavra,
- da sua compreensão e do seu AMOR.

(VILHALVA, 2004, p. 5-6)

O poema alerta os leitores para o modo como o indivíduo surdo é visto pelos ouvintes, até mesmo dentro da própria família, pois sabe-se que a maioria dos sujeitos surdos são filhos de pais ouvintes, e há falta de empatia e equidade (empatia é se colocar no lugar do outro, é tentar compreender sentimentos e emoções, procurando experimentar o que sente o outro e equidade é reconhecer que todos precisam de atenção, mas não necessariamente dos mesmos atendimentos), que estão explícitas no poema, que mostra, ainda, a falta de acessibilidade na sociedade, as barreiras comunicacionais, entraves e obstáculo que a comunidade surda enfrenta no cotidiano social e familiar, a não aceitação dos pais, pelos filhos que nascem surdos.

Sou filha de pais ouvintes, sendo que do lado paterno tenho primos surdos, o que me leva acreditar que minha surdez é hereditária. Consigo receber informações não muito claras através da leitura de palavras faladas, a conhecida leitura labial, que aprendi aos poucos. Conforme meu crescimento e minha aprendizagem das coisas existentes, avalio a falta de comunicação existente anteriormente entre eu e as outras pessoas. Se as pessoas comigo falavam eu não as percebia e quando percebia eu não as entendia. (Vilhalva, 2004, p. 16).

Na obra *O Despertar do Silêncio*, percebem-se relatos da própria vida da autora, suas dificuldades na comunicação, momentos marcantes e experiências incríveis, desde criança, antes mesmo de descobrir a existência da surdez. Durante a leitura da obra, o leitor se emociona várias vezes, não por ela ser uma pessoa surda, mas por ela ter sido marginalizada e sofrido tanto por falta de acessibilidade e empatia, numa sociedade que não reconhecia suas dificuldades, sua cultura e suas diferenças. A principal barreira que os sujeitos surdos enfrentam é a comunicacional, sendo ela primordial para o desenvolvimento humano como ser social e intelectual. A pessoa com surdez sofre devido a problemas na comunicação, não conseguindo ao menos acesso a uma educação de qualidade.

A leitura da obra nos traz reflexões e nos faz sentir o quanto nossa sociedade precisa de mudanças, quanto ao reconhecimento das diferenças linguísticas e culturais das pessoas surdas.

Vilhava (2004) relata:

Na primeira série fui para uma sala diferente da de Ângela e eu tive que buscar outros recursos. Perdi muito a nível de comunicação com a nossa separação durante alguns anos escolares. Pois cheguei na escola estavam com sete anos e falava apenas comigo mesma e não com os outros. Tive que aprender a me comunicar com a professora e tudo que eu não entendia pedia para ela me explicar em outras palavras, quase todas as palavras que ela apresentava continuavam sem imagem, sendo assim não conseguia entender o que a mesma dava referência. Por exemplo, eu até podia saber o nome de um objeto, mas não fazia relação ao seu significado real e nem sabia a sua utilidade (Vilhalva, 2004, p. 22).

A escritora fala sobre a sua experiência de vida como pessoa surda. Através dos seus relatos, percebe-se como a autora se sentiu em muitos momentos de sua vida. É emocionante a descrição de sua infância, apresentando a falta de comunicação e interação e

descobrimto de sua identidade. É notório a luta pelos seus direitos e pelos direitos da comunidade surda.

Ela conta, detalhadamente, suas angústias em relação à sala de aula:

Sempre preferi sentar no meio da sala para ver a professora por inteiro e pedia para ela não andar muito na sala. Se eu sentasse na primeira carteira as coisas ficavam mais difícil, pois sempre em vez de ver a professora por inteira só via a barriga dela e onde era confuso de se fazer entender o que ela estava falando ou ensinando. Nem sempre o que os ouvintes acham que é bom para os surdos realmente é, sentar na primeira carteira dificulta mais do que ajuda quando referimos a questão auditiva com perda severa e profunda” (Vilhalva, 2004, p. 21).

A autora foi diagnosticada com surdez neurossensorial severa bilateral e, durante sua vida, se deparou com pessoas que a ajudaram a se comunicar, a entender o mundo e que a faziam sentir-se segura, mas ela tinha dificuldade em associar as palavras que a professora usava com uma imagem. Mesmo assim, ela fez algumas amizades, e assim ela se desenvolveu com muita dificuldade. Em sua infância, Vilhalva não entendia o mundo em que vivia. Não conseguia dizer o que pensava, não verbalizava claramente. Em casa, as pessoas não falavam com ela ou falavam muito pouco, mas ela também não os ouvia. Segundo ela, seu nervosismo e ansiedade eram constantes, pois quando ela queria falar, geralmente pediam que esperasse, que deixasse para depois, ela chegou a usar aparelho auditivo aos 12 anos, mas como não conseguiu se adaptar, devido aos ruídos que causavam fortes dores de cabeça, e por conta do deboche dos colegas, ela acabou desistindo e foi nesse período que conheceu os sons, até então desconhecidos para ela.

Ela conta como foi a transformação de sua vida, de uma infância durante a qual só interagiu com as pessoas através de leitura labial e gestos até quando conheceu a LSB e sua vida ganhou

sentido, pois lhe trouxe conforto linguístico e essa língua visual/espacial lhe permitiu compreender de forma clara e rápida a língua oral-auditiva e, assim, o mundo ganhou sentido real para ela. O mundo passou a ter significado, e ela conseguiu ter uma identidade.

Em seus relatos, percebe-se a presença de capacitismo (discriminação e o preconceito social contra pessoas com alguma deficiência). De acordo com a autora, muitas pessoas opinavam na vida da família, dizendo que ela era incapaz de aprender, devido à surdez e que era uma perda de tempo investir em seus estudos, mas a família sempre investiu em materiais pedagógicos e psicopedagógicos, e o padrasto dela foi uma das pessoas que mais a incentivou, estimulando-a e incentivando na leitura. Sua trajetória é marcada por lutas em busca de melhorias para a Comunidade Surda, já que

[...] enquanto a Libras não era reconhecida ou enquanto era proibida de ser usada nas escolas, também não existiam publicações ou o reconhecimento de uma cultura surda ou de uma literatura surda. O ensino priorizava o aprendizado da fala e da língua portuguesa. Nas escolas, não havia espaço nem aceitação para as produções literárias em sinais. No entanto, acreditamos que entre os surdos circulavam histórias sinalizadas, piadas, poemas, histórias de vida, mas em espaços que ficavam longe do controle daqueles que desprestigiavam a língua de sinais. Especificamente no panorama brasileiro, é possível constatar ainda que para muitas pessoas torna-se irrelevante e, para outras, decisivamente incômoda, a referência a uma cultura surda. (Karnopp; Hessel, 2008, p. 2 *apud* Carvalho, 2019, p. 44).

Karnopp e Hessel (2008) afirmam a importância da língua de sinais para o reconhecimento da Literatura Surda, e esta é relevante, como base na construção da identidade surda. Em uma de suas entrevistas, Vilhalva fala que a Literatura Surda não é escrita apenas por pessoas surdas, pois, segundo ela:

[...] na comunidade surda tem os ouvintes culturalmente surdos, como os filhos de surdos conhecido como CODA; também os tradutores intérpretes das línguas de sinais. A literatura surda vem trazendo uma gama de informações principalmente pela Arte Surda. Também tem os ouvintes amigos que iniciam sua jornada no mundo da escrita onde tem cultura surda em seus escritos como a Anny Dantas, ouvinte que entrou na comunidade surda em 2017 e registrou na Biblioteca Nacional algumas de suas produções (Sousa, 2020, p. 160).

Ainda em entrevista concedida a Sousa, em 2020, e publicada na Revista *Araticum*, a autora e escritora surda, autodefine-se com estas palavras:

Ser escritora surda é algo que não tinha pensado ou perguntado para meu âmagô. Não consigo fazer uma definição exata, pois desde pequena escrevo diário e é desse diário que surge meus escritos. Quando sento para dar essa entrevista em escrito, me coloca em um túnel do tempo que me mostra que, como escritora surda, é mais fácil ser entendida por leitores surdos e ouvintes, pois alguns colegas cegos sentem dificuldades com a maneira direta de escrita e, como são auditivos, sempre me pedem para que seja passado pela revisão para que também eles possam entender. Bem, me defino como uma escritora que deseja mostrar uma cultura surda ao escrever, buscando transmitir uma mensagem me expondo e propondo uma reflexão crítica. (Sousa, 2020, p. 160).

Na sequência, a autora cita um dos seus poemas. Ele retrata, em sua estrutura, os principais elementos que compõem um poema: verso, métrica, estrofe, rima e ritmo:

Centelha de Sinais

Você nasceu com a centelha de sinais.

Você nasceu com a centelha de Amor e da Paz!

Todos os seres nascem com a centelha de sinais.

Ela está lá!

Está em seu interior.

No seu universo carregado de configuração de mãos em movimentos orbitais.

Mesmo que em silêncio você ativa,

Ela se ativa em configuração de mãos de encontro no ponto de articulação e se expande nos movimentos.

E daí você transforma os seus primeiros sinais...

Você ainda vai se imaginar construindo os sinais da língua de sinais que fará suas mãos a bailar. Sua criança renascerá nas expressões faciais e Corporais e até mesmo nas não – manuais.

Ela está lá!

No seu interior a centelha de sinais que transbordará e, fará você sonhar em língua de sinais (Sousa, 2020, p. 161).

Percebe-se a presença de rimas e ritmo, apresentando os parâmetros da língua de sinais da Comunidade Surda.

Segundo Vilhalva, a Literatura Surda, atualmente, está mais apresentada em vídeo do que em escrita. Os escritores e escritoras surdos estão surgindo lentamente. Hoje, já podemos encontrar escritores surdos que pararam de escrever e passaram a emanar suas poesias e narrativas em língua de sinais ou nas linguagens visuais usando a arte visual em vídeo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse trabalho teve como objetivo analisar evidências sobre a presença da escritora surda em materiais já publicados, buscando evidenciar e compreender a contribuição dessas mulheres para a literatura surda.

A metodologia utilizada para a construção e elaboração deste trabalho apoia-se em uma revisão bibliográfica, com a qual se buscou embasamentos nos trabalhos desenvolvidos por Karnopp (2006, 2008, 2010) e Sousa (2020). Esse último trata-se de uma entrevista de Shirley Vilhalva concedida ao pesquisador e publicada na Revista *Araticum*. Revista científica da área de estudos literários. Visto ter sido a entrevista concedida por meio escrito, é possível identificar, além dos conceitos empregados pela escritora acerca de seu processo criativo e das suas perspectivas sobre a Literatura Surda, perceber as especificidades da escrita em língua portuguesa dos sujeitos surdos.

CONCLUSÕES

Conforme foi apresentado, sumariamente, neste trabalho, é através da Língua de Sinais Brasileira que a vida do sujeito surdo passa a ter sentido para eles mesmos, é por meio dela que eles se constituem como cidadãos e sujeitos de sua própria história. Assim, o mundo ganha significado e sentido real para eles, pois ela permite a comunicação através das mãos (sinais), expressões faciais e corporais.

Além disso, buscou-se mostrar a presença da mulher surda como escritora e suas contribuições para a reflexão das comunidades surdas no Brasil, dando ênfase ao trabalho e à representatividade da

escritora surda Shirley Vilhalva. Assim como outrora fizeram Teresa de Cartagena (1453), Hellen Keller (1903), Vilhalva também foi uma “voz” dissonante, em 2004, com o seu livro *Despertar do Silêncio*. Ela não só demonstrou os desafios vividos pela comunidade surda brasileira, mas também apresentou as vitórias. Além disso, apontou que os escritores e escritoras surdas estão surgindo lentamente, têm sido descobertos e vêm dando espaço a novas representações. E mais ainda, entre aqueles que já escreviam ou ensaiavam na escrita, como afirmara a própria Shirley Vilhalva, já se encontram escritores surdos que têm parado de escrever para passarem a demonstrar suas poesias e narrativas em língua de sinais.

REFERÊNCIAS

BAUMRGARTEN, Carlos Alexandre. **Historiografia literária brasileira**: experiências contemporâneas. Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Navegações, 2014.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 30.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm>. Acesso em: 10 fev. 2023.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** São Paulo: Editora Parábola: 2009.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Produções culturais de surdos**: análise da literatura surda. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas: maio/agosto, p. 155-174, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/1605/1488>. Acesso em: 10 fev. 2023.

KARNOPP, Lodenir Becker; HESSEL, Carolina. Metodologia da literatura surda. Licenciatura em Letras Libras na modalidade à distância, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. In: CARVALHO, Luiz Claudio da Costa. **Lendas da identidade**: O conceito de literatura surda em perspectiva. Curitiba: Appris, 2019.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Literatura surda**. ETD - Educação Temática Digital, p. 98-109, 2006. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10162/ssoar-etd-2006-2-karnopp-literatura_surda.pdf?sequence=1. Acesso em: 10 fev. 2023.

MELO, Rafael Paulo de Ataíde Monteiro. **Uma análise de sentido do poema *Lamento Oculito de um Surdo, de Shirley Vilhalva***. Dissertação de Mestrado. Paraíba: Universidade Federal da Paraíba. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/22421>. Acesso em: 28 de jun. 2023.

MORGADO, Marta. **Estudos surdos**. Porto: Universidade Católica Editora, 2012.

OVIEDO, Alejandro. **Teresa de Cartagena**. Escritora y religiosa sorda del siglo XV. 2011. Disponível em: <https://cultura-sorda.org/teresa-de-cartagena/>. Acesso em: 6 mar. 2023.

SANTOS, Rosilene Aparecida Fróes. **Literatura surda: a escrita de si e a constituição identitária do sujeito surdo**. Dissertação de Mestrado. Montes Claros: Universidade Estadual de Montes Claros, 2021. Disponível em: <https://www.posgraduacao.unimontes.br/uploads/sites/12/2022/05/LITERATURA-SURDA-A-escrita-de-si-e-a-constitui%C3%A7%C3%A3o-identit%C3%A1ria-do-Sujeito-Surdo-Rosilene.pdf>. Acesso em: 28 de jun. 2023.

SOUSA, Marcio Jean Fialho de. Entrevista com a escritora surda Shirley Vilhalva. **Revista Araticum**. Programa de Pós-graduação em Letras/Estudos Literários da Unimontes. v. 2, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/araticum/article/view/>. Acesso em: 08 mar. 2023.

TELLES, Norma. Notas de uma Leitura. *In*: BORMANN, Maria Benedita Câmara (Délia). **Duas Irmãs**. 1. ed. 1883. São Paulo: Coleção Rosas de Leitura, 2011. p. 5-20.

VILHALVA, Shirley. **Despertar do silêncio**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2004. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/ebook/detalhes/10>. Acesso em: 6 mar. 2023.



7

Luana Isabel Gonçalves de Lima

A INTERSECCIONALIDADE ENTRE RAÇA E GÊNERO:

**UMA DISCUSSÃO SOBRE A ATUAÇÃO
DAS TRADUTORAS E INTÉRPRETES
DE LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA NEGRAS
A PARTIR DE SUAS IDENTIDADES SOCIAIS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99710.7

SUMÁRIO

RESUMO

Este texto é um recorte da minha dissertação de mestrado intitulada “Surdez e Negritude: uma pesquisa sobre a identidade negra no uso da Libras”, defendida em 15 de outubro de 2021, sob a orientação da professora Dra. Kassandra Muniz, da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP. Neste artigo trazemos as vozes das Tradutoras e Intérpretes de Libras-português-TILSP narrando sobre suas atuações no contexto de ensino superior na perspectiva de gênero e raça, ressaltando sua identidade. Realizamos uma entrevista que foi concebida em narrativas de teor memorialístico, a partir de uma pergunta geradora, desenvolvida de forma livre. Os critérios analíticos concebidos nas discussões voltam-se para três temáticas recorrentes, que são: 1- Estética; 2 – Racismo; 3 – Assédio/Gênero. As considerações finais dizem respeito às identidades das TILSP negras em relação a sua performance, em que sua negritude, sua cultura impacta diretamente na atuação profissional. Questões sobre estética do corpo, assédio na perspectiva de gênero e o racismo interferem na performance no âmbito profissional, pelo fato de a discriminação e o preconceito vir de forma velada e silenciosa. Essa discussão mostra que abordar questões de gênero, identidades e performance do corpo é discutir o colonial e romper com o colonialismo, pois, se o corpo é um ato cultural, ele não deve ser regulado, como demonstram os códigos de ética. Esse corpo deve mostrar sua essência, sua identidade e ser um corpo de luta e resistência.

Palavras chaves: Libras. TILSP. Gênero. Raça. Identidade.

INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais – Libras é oficializada pela Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002 como primeira língua da comunidade Surda²⁰ brasileira e o Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei supracitada e insere a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores e fonoaudiologia. Com isso o acesso de estudantes Surdos à educação, em classes regulares e no ensino superior, aumentou gradativamente.

Diante das legislações, a Libras se difundiu, e as pessoas Surdas começaram a reivindicar por mais acesso à sociedade, à comunicação, à informação e à educação, abrangendo desde a Educação Infantil até o ensino Superior.

No Decreto n.º 5.626, o Capítulo IV, Art. 14 descreve o seguinte:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (Brasil, 2005).

O artigo supracitado discorre a respeito da formação docente, da garantia da Libras na escolarização dos Surdos e da presença do tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa - TILSP.

A profissão do TILSP é regulamentada pela Lei n.º 12.319, de 1º de setembro de 2010. Este profissional iniciou sua carreira “a partir de atividades voluntárias que foram sendo valorizadas enquanto atividade laboral, na medida em que os Surdos foram conquistando o seu exercício de cidadania” (Quadros, 2004, p. 13). O TILSP é um

20

“Para marcar ainda mais a diferença, convencionou-se grafar “surdo” com a primeira letra em caixa alta “Surdo” quando se quer referir não aos aspectos audiológicos, mas aos culturais ou políticos da condição de surdez” (Magnani, 2007).

profissional ouvinte, que transmite aos Surdos, de forma fidedigna, as informações orais de uma língua alvo para uma língua fonte.

Nesta profissão, é relevante falarmos a respeito da formação do TILSP e seu ambiente de atuação, e abordar sobre a identidade social desses sujeitos em função do seu empoderamento social, político e identitário. O TILSP atua em diversos espaços como, educacional, judicial, na saúde, religioso e outros. Além de sua atuação em diferentes ambientes, as identidades dos TILSP são múltiplas, o que decorre da existência de distintas práticas multiculturais por estes profissionais.

A Lei n.º 12.319/2010 traz os seguintes artigos em relação à regulamentação profissional:

Art. 1º Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa.

Art. 3º (VETADO)

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

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

II - cursos de extensão universitária; e

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

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III (Brasil, 2010, Art. 1º a 4º).

A partir da Lei dos TILSP observamos pontos que são importantes para a garantia da permanência desses profissionais nos serviços de interpretação e tradução. A Lei regulamenta sobre o exercício profissional e formação. No entanto, os vetos da Lei fragilizaram o exercício profissional dos intérpretes e tradutores/as. O Artigo 3.º foi vetado, onde abordava sobre a formação profissional do tradutor/a de Língua Brasileira de Sinais em nível superior. Assim, deixou uma falha em relação à formação profissional relatada no Artigo 4.º, o qual descreve que “[a] formação profissional do tradutor e intérprete de Libras -Língua Portuguesa” se dá apenas “em nível médio”. Contudo, os vetos abrem precedentes para a precariedade na formação desses profissionais, pois, os contextos de atuação são em escolas, universidades públicas, faculdades e eventos acadêmicos, contextos estes de nível superior, que precisam da formação em nível superior para garantir a qualidade na atuação profissional.

Contudo, mediante a busca pelo protagonismo e por garantias de valorização e respeito a este profissional, este texto, que é um recorte de uma pesquisa maior, tece sua argumentação com o objetivo de discutir a respeito das identidades sociais das Tradutoras e Intérpretes de Libras negras através de sua atuação no ambiente profissional na perspectiva de gênero e raça.

Apresentamos, a seguir, a seção com os apontamentos teóricos das representações e identidades sociais das Tradutoras e Intérpretes de Libras/Português negras, seguida dos aspectos metodológicos que compuseram este estudo. Logo após, os dados gerados são discutidos, e, por fim, as considerações finais demonstrando a relevância e as implicações desse campo para o desenvolvimento de outras pesquisas futuras.

REFERENCIAL TEÓRICO

Quando pensamos sobre as identidades de maneira geral, ao ingressar em uma organização, sujeitos com características diversas se unem para atuar dentro de um mesmo sistema sociocultural na busca de objetivos determinados. Essa união provoca um compartilhamento de crenças, valores, hábitos, entre outros, que irão orientar suas ações dentro de um contexto preexistente, definindo, assim, as suas identidades. Para Hall (2003), as identidades constroem sobre as hibridizações, “as nações modernas são todas híbridos culturais” (Hall, 2003, p. 62), não existindo mais culturas narrativas e identidades lineares. Assim, cada sujeito possui sua identidade, suas significações, particularidades e individualidades, que são únicas, sendo necessário que se entenda o contexto em que o sujeito está inserido para conseguir compreender como sua identidade se forma.

A identidade é compreendida como culturalmente formada, um posicionamento e não uma essência, ligada à discussão das identidades culturais, nacionais e as que se formam por sentidos cambiantes e contínuos do cotidiano do sujeito (Hall, 1996). Portanto, a identidade cultural são as particularidades que um indivíduo ou grupo atribui a si pelo fato de sentir-se pertencente a uma cultura específica.

Homi Bhabha (1998) apresenta a discussão da identidade sob a abordagem filosófica como autorreflexão; e a visão antropológica da diferença da identidade humana enquanto a divisão natureza/cultura.

O autor reflete e indaga sobre a identidade como um problema ocupante de um espaço tempo contemporâneo, marcado pelo constante movimento, pela não fixidez (signo da diferença cultural, histórica, racial no discurso do colonialismo), o qual, antes, era estático e seguro. Bhabha (1998) questiona como se dá a construção de identidades que

não atendam à estratégia discursiva estereotipada da fixidez - um discurso do sujeito colonial que facilita as relações coloniais, o qual fundamenta a identidade sob a perspectiva do estereótipo e da mímica como estratégia de conhecimento e identificação do que é “conhecido”, do que é socialmente “aceito” e está “no lugar” (p. 107).

As identidades estão em constante construção e reformulação através da interação social. Hall (2006) aborda que essas identidades podem ser contraditórias, conflituosas, e que isso faz parte do sujeito pós-moderno: ou seja, seria utópico acreditar em uma identidade plena e completa. Assim, é nítido que os processos identitários vêm sofrendo mudanças com o passar dos anos e com a mudança social. E essas mudanças têm acontecido nas questões de classe, gênero, etnia, raça e nacionalidade e têm feito com que o indivíduo tenha incertezas em relação a sua identidade e em relação a si mesmo (Hall, 2006).

Em relação aos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais/Língua Portuguesa – TILSP – sua função é fazer a tradução e interpretação do par linguístico Libras/Português e vice-versa. Estes atuam em diferentes áreas como: saúde, justiça, educação, política, meios de comunicação, congressos, bancos e locais que necessitam da presença desse profissional. É função do TILSP garantir a acessibilidade dos indivíduos Surdos, através das modalidades de tradução, interpretação sussurrada, simultânea ou consecutiva. Os TILSP precisam ter o domínio da língua alvo e da língua fonte para traduzir e interpretar, além de ter os conhecimentos de técnicas, modalidades e estratégias de tradução e interpretação, e estar em contato com a história, a comunidade e cultura surda.

O surgimento dessa profissão vem atrelado à história dos sujeitos Surdos, após o reconhecimento da Libras como língua oficial desta comunidade. O trabalho do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa torna-se um direito alcançado a partir da reivindicação dos Surdos, sendo que este profissional é visto como relevante e de grande importância para a referida comunidade.

A formação da identidade é um processo que está atrelado a diversas nuances e que influencia e é influenciado também por muitas subjetividades. No caso da identidade do TILSP a situação não é diferente: a formação desta identidade também perpassa muitas vivências e experiências comuns a todos os sujeitos e outras próprias do contexto de atuação. De modo geral, as profissões surgem, estabelecem-se e se modificam a partir das alterações sociais e políticas de cada época. É a partir de demandas sociais que tais se estabelecem num contexto social.

O profissional TILSP está sempre exposto, pois ele assume sua postura frente ao público. A partir dessa exposição do TILSP, surgem discussões que se voltam para questões relacionadas à corporeidade, gênero, raça e identidade. Uma questão que podemos evidenciar diz respeito à corporeidade, pois, no ambiente de trabalho, os aspectos relacionados à neutralidade e imparcialidade estão presentes na função desenvolvida por este profissional e na Lei n.º 12.319, que regulamenta a profissão e que aborda os aspectos de neutralidade e imparcialidade.

O primeiro código de ética dos tradutores e intérpretes de Libras foi criado em 1992, no II Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, onde ocorreu a votação e aprovação do referido código, documento que faz parte do regimento interno do Departamento Nacional de Intérpretes da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) (Quadros, 2004; Carneiro, 2018). Este documento é uma tradução do código de ética utilizado nos Estados Unidos pelo *Registry of Interpreters for the Deaf* (RID - Registro de Intérpretes para Surdos, em português) de 1965, onde as especificações se pautavam, explicitamente, em tomar decisões somente perante os aspectos linguísticos das línguas envolvidas.

Assim, o Código de Ética dos Tradutores e Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa “funciona como um instrumento que orienta o profissional intérprete na sua atuação” (Quadros, 2004,

p. 31), traz observações, especialmente quanto ao emprego da fidelidade e neutralidade, como característica essencial da ética profissional. Isso foi inserido como parte integrante do livro “O Tradutor e Intérprete De Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”, publicado em 2004, pela Secretaria de Educação Especial vinculada ao Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos do Ministério da Educação (MEC) (Quadros, 2004, p. 5).

Outras versões foram instituídas após a criação da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores, Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS), em 2008. O primeiro código de conduta e ética da federação foi implementado em 2011 e reformulado em 2014 (Gomes; Rocha; Silva, 2021).

O Código de ética possui quatro capítulos e treze artigos. A proposta neste estudo é refletir os Artigos 2.º, 3.º e 5.º do Capítulo I, que descrevem o seguinte:

2º. O intérprete deve manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação, evitando interferências e opiniões próprias, a menos que seja requerido pelo grupo a fazê-lo;

3º. O intérprete deve interpretar fielmente e com o melhor da sua habilidade, sempre transmitindo o pensamento, a intenção e o espírito do palestrante. Ele deve lembrar dos limites de sua função e não ir além de a responsabilidade;

5º. O intérprete deve adotar uma conduta adequada de se vestir, sem adereços, mantendo a dignidade da profissão e não chamando atenção indevida sobre si mesmo, durante o exercício da função” (Brasil, 1992).

Este documento abrange questões sobre a ética da atuação profissional, em relação a atitudes, comportamentos, imparcialidade e neutralidade, trazendo orientações sobre como o profissional deve se comportar em diferentes ocasiões, ressaltando as diferenças entre a tradução/interpretação em espaços formais e informais.

Assim, a criação do mesmo relaciona-se à necessidade de estabelecer um código de conduta para orientação desses profissionais (Goulart, 2017).

A partir dos dizeres do Código de Conduta e Ética refletimos, primeiramente, quanto à imparcialidade, visto que cada TILSP tem sua maneira de traduzir e interpretar as construções sintáticas, corroboram nos estilos de vida, nas identidades e em suas performances. Assim, as construções particulares de cada intérprete podem ser “podadas” pela busca da equivalência ou de uma sequencialidade tanto na sinalização, quanto na performance durante a atuação.

Nascimento (2014) destaca que o código de ética, assim como outros documentos que prescrevem o que fazer e como fazer está sendo tomado como uma espécie de manual prático. Ou seja, nele não se explora o dinamismo das diferentes situações tradutórias nas quais o profissional precisa fazer escolhas e nem expõe sobre questões de identidades e subjetividades.

Os profissionais TILSP empregam variáveis que são fundamentais durante a atuação como (i) a sua própria subjetividade; (ii) as línguas em questão; (iii) os discursos enunciados; (iv) o público-fonte e o público-alvo; (v) as condições físicas e estruturais do ambiente de trabalho; (vi) a remuneração; e outras questões que podem impactar o processo de tradução e/ou interpretação. Diante disso, as tomadas de decisões e as escolhas estratégicas não podem estar em discordância aos parâmetros éticos, para a finalização da atividade (Gomes; Rocha; Silva, 2021).

Por isso, destaco que tanto a Lei quanto o Código expõem também sobre a performance e corporeidade do TILSP, como forma de mantê-lo discreto, neutro e anônimo. Sabemos que esses documentos são publicados como uma norma de conduta para adequação aos ambientes em que o profissional atua, porém devemos refletir sobre o que é imposto e o que não é.

Nos documentos que normatizam a conduta e a ética dos profissionais, percebemos que há uma regulação quanto ao que é transmitido por fora, ou seja, as subjetividades, identidades sociais, corporeidade e performance, dando ênfase neste trabalho às Tradutoras e Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa negras, seu corpo é regulado e impedido de expressar sua identidade, através de seus cabelos afros, suas tranças, suas roupas e adereços característicos a sua identidade social e cultural, impossibilitado de performatizar, pois a padronização e a neutralidade que é imposta pela sociedade reflete em todos os ambientes, principalmente nos profissionais.

Nascimento (2014) cita que esse documento colabora para a construção de um imaginário social sobre a profissão, mas existe uma problemática que relaciona a representação, ou seja, a conduta desse profissional é avaliada, mas não se leva em consideração o contexto de atuação no processo de tradução e/ou interpretação e a subjetividade, sem considerar também que todo ato de tradução é um ato de recriação (Sobral, 2008). O autor argumenta ainda que é dever do tradutor e intérprete, em suas atuações entre surdos e ouvintes, instruir sobre as atribuições, direitos, deveres e limites que compõem seu trabalho.

Nenhum código de ética ou regimento pode infringir o direito universal de praticar sua identidade cultural, social e étnica. Ao mesmo tempo que fala que nosso corpo precisa de regras, ou seja, precisa ser invisível e ser um corpo neutro, esse corpo sofre o preconceito e o racismo, por não poder expressar suas diferenças culturais, familiares, sociais, quando a noção de imparcialidade é imposta no código de ética. Todos esses aspectos são transmitidos, são visíveis e “falam” nos processos de tradução e interpretação. Assim, há “não permissão” em expressar tais quesitos como o cabelo afro, as tranças, adereços ligados à cultura e identidade, me torna um “corpo neutro”, ou seja, como se o intérprete pudesse assumir a forma neutra, um mero veículo de comunicação, capaz de executar a tarefa de tradução/interpretação sem intervenções (Goulart, 2017).

Assim, é importante pensar quais os limites que interferem ou não no momento da interpretação.

Para entender e aprofundarmos nesse estudo, recorro às discussões relacionadas a gênero, raça e corporeidade em consonância ao código de conduta e ética dos Tradutores e Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa.

Hall (2003) aborda que os EUA sempre tiveram a construção das etnicidades através de hierarquias étnicas que definem as políticas culturais. As etnicidades dentro de um descolamento de políticas culturais, foi silenciado e não teve seu reconhecimento, esteve sempre à margem das tradições vernáculas da cultura popular negra americana. O que é preciso ocorrer é o descentramento das antigas hierarquias, abrindo espaços para a mudança na alta cultura das relações culturais populares, dando oportunidades estratégicas para a intervenção na cultura popular.

O autor discute que devemos indagar sobre o silêncio do pós-modernismo e questionar as formas de pensar, do olhar que ao mesmo tempo que convida também rejeita. A padronização existe e é imposta a partir dos seus códigos de conduta e ética, mas, e os profissionais que querem fugir dessa padronização, desse adestramento, fugir do que Hall chama de *mainstream*.

O Termo *Mainstream* de acordo com Hall (2003) significa um invólucro que impede que as estratégias culturais façam a diferença, que tudo é igual ao que sempre foi, não tem diferença. E é isso que vemos nesses códigos e nos ambientes profissionais, as regras são impostas, impedindo que nos manifestemos através da nossa cultura e identidade, e cai na mesmice de um padrão, de um “corpo neutro” que é visto como um adestramento, não sendo permitido mostrar-se da forma que é, excluindo o seu protagonismo, para tornar todos padrão de um mesmo modelo.

Hall (2003) destaca ainda que a cultura popular tem se tornado a forma dominante da cultura global, é onde a cultura penetra nos circuitos de poder, sendo um espaço de homogeneização com estereótipos e fórmulas, espaços que controlam suas narrativas, experiências e representações. A padronização está aí nos circuitos de poder ou nas culturas de poder, nos códigos de ética que enraízam os invólucros, que impedem de desenvolver as estratégias culturais, a cultura negra, as identidades sociais, experiências, as transgressões que fazem a diferença travando uma batalha cultural.

Não importa quantas batalhas culturais existirem, o que importa são as formas dos negros, as tradições e comunidades negras serem representadas na cultura popular, mostrando suas representatividades, experiências, expressividades, suas narrativas e seus discursos (Hall, 2003).

Para Oyěwùmí (2002), a sociedade é constituída por corpos que são, “corpos masculinos, corpos femininos, corpos judaicos, corpos arianos, corpos negros, corpos brancos, corpos ricos, corpos pobres” (p. 2). A autora utiliza a palavra “corpo” sob dois vieses: a primeira em relação à biologia e, a segunda, chamando a atenção para o físico e as metáforas do corpo. Oyěwùmí (2002) discute ainda que, quando olhamos o corpo, podemos inferir as crenças e as posições sociais de uma pessoa ou a falta delas.

O corpo como ato cultural demonstra como ele é regulado e performatizado, é através desse corpo negro sendo exposto, ele é alvo de racismo devido a sua roupa, seu cabelo afro e *black*, seu jeito, sua raça, assim, a normalização e a padronização é imposta, como forma de adestramento. Corpo este que está sempre em julgamento, discriminado, recebendo olhar de diferença. Oyěwùmí (2002) afirma:

A diferenciação dos corpos humanos em termos de sexo, cor da pele e tamanho do crânio é um testemunho dos poderes atribuídos ao “ver”. O olhar é um convite para diferenciar. Diferentes abordagens para compreender a

realidade, então, sugerem diferenças epistemológicas entre as sociedades (Oyěwùmí, 2002, p. 3).

Dentro do espaço de atuação das TILSP negras, o seu corpo é o instrumento que demonstra suas subjetividades. É através de sua performance e da sua corporeidade que as produções são geradas na tradução e interpretação do par linguístico Libras/Português ou Português/Libras. Seu movimento corporal demonstra suas potencialidades e performances utilizando seu corpo como instrumento de resistência, através da sua cultura.

O repertório das TILSP negras demonstra seu corpo como mobilizador de resistências e barreiras sociais que são promotoras de linguagens e das discursividades. Demonstra sua performance em língua de sinais através do corpo, apresentando sua construção social, sua identidade e sua corporeidade. Apresenta também uma potência comunicacional, que revela a pluralidade social e difunde sua identidade. Esta performance tem uma raiz histórica, através da língua de sinais e da cultura negra.

Pinto (2002) define muito bem sobre o sujeito de fala em relação ao ato de fala e a ação do corpo, "O sujeito de fala é aquele que produz um ato corporalmente; o ato de fala exige o corpo. O agir no ato de fala é o agir do corpo, e definir esse agir é justamente discutir a relação do ato de fala cujo efeito é uma ameaça" (Pinto, 2002, p. 105).

O corpo negro tem o direito de ser vivido dentro da sua profissão, e não na ideia de normas, de adestrar esse corpo para se tornar padrão. O corpo negro afirma a existência e denuncia a exclusão que vive todos os dias, o racismo. "Se os corpos aparecem, eles são articulados como o lado degradado da natureza humana" (Oyěwùmí, 2002, p. 4).

Ao falarmos do corpo das Tradutoras e Intérpretes de Libras negras, devemos levar em consideração não só a questão de raça, mas também questões de gênero, pois essa regulação, padronização

e neutralização dos corpos é um impedimento de raça e de gênero. E “abordar sobre gênero e identidades é se inserir numa agenda decolonial rompendo com o patriarcado, com o colonialismo [...]” (Costa, 2022, p. 23).

Além disso, podemos relacionar esse estudo interseccionais, termo este utilizado pela professora Kimberlé Williams Crenshaw (USA), que age como uma ferramenta epistemológica do Feminismo negro, a partir da qual se faz possível tensionar estruturas sociais de gênero, raça e classe social com fins emancipatórios. No Brasil, temos autoras que trabalham com essa temática como, Lélia Gonzalez e Djamila Ribeiro (Costa, 2022).

Dessa forma, o corpo feminino é o mais impedido e regulado. Pelo fato do uso de adereços, de sua roupa que condiz com sua identidade, sua cultura e seu cabelo afro. E quando essa mulher é impedida de colocar suas tranças, de usar o cabelo *black*, um brinco afro, uma roupa mais colorida que faça parte de sua cultura e sua identidade, ela tem seu corpo cerceado. Assim, o corpo feminino sofre o racismo, a exclusão, e pode sofrer assédio.

Para Oyěwùmí (2002) a “ausência do corpo” mostra que mulheres, povos primitivos, judeus, africanos, pobres foram qualificados com o rótulo de diferente e foram considerados corporalizados e dominados, ou seja, essa questão é uma pré-condição do pensamento racional. “Elas são o Outro e o Outro é um corpo” (p. 4).

A diferenciação de gênero vem atrelada à história e à constituição da diferença na prática e no pensamento social europeus. Ou seja, na história da corporificação de categorias sociais os cidadãos aceitaram os *status* que lhe eram impostos, seja qual eram. As mulheres sempre foram excluídas. [...] “as mulheres eram, por assim dizer, feitas de madeira e, portanto, nem sequer eram consideradas” (Oyěwùmí, 2002, p. 8). Conforme o pensamento europeu, as mulheres eram vistas como corporificadas e os homens eram as

mentes pensantes, ou seja, o homem era da razão, da mulher era visto apenas o corpo.

O corpo é colocado como a causa das diferenças e das hierarquias na sociedade, sendo, este corpo exposto, julgado, colocado e discriminado. O corpo é centrado na construção de categorias sociais. Assim, a discussão de gênero sempre foi considerada radical, na cultura em que a diferença de gênero sempre foi vista como natural. Portanto, gênero como construção social é a principal temática em discursos feministas (Oyěwùmí, 2002).

A concepção de gênero é uma construção social que demonstra outras culturas, e as categorias de masculino e feminino se modificam em diferentes culturas. As relações de gêneros estão vinculadas historicamente e culturalmente.

Dessa forma, as organizações da estrutura social mostram que a corporeidade está relacionada com a construção de identidade e que envolvem questões de gênero e raça. A cultura ocidental e a hierarquia sociais ocidentais é privilegiada e legítima quem sabe e quem não.

Conforme Hall (2003, p. 345) "o significado "negro" é arrancado de seu encaixe histórico, cultural e político, e é alojado em uma categoria racial biologicamente constituída pela inversão, a própria base do racismo que estamos tentando desconstruir".

A identidade social é regulada pelo controle social, que prende o indivíduo numa identidade que garante uma política social que é apropriada às ideologias dominantes. Esse controle carrega os elementos de uma "universalidade", que é sempre essencialista, que é excludente. Assim, "As categorias de identidade nunca são meramente descritivas, mas sempre normativas e, como tal, exclusivistas" (Butler, 1998, p. 36 *apud* Pinto, 2002, p. 108). Assim, as identidades do modelo tradicional normatizam os sujeitos, os controlam pela exclusão e predefinição, comportamentos linguísticos e sociais (Pinto,

2002). O sujeito marca sua identidade através da sua ação performativa, e os efeitos dos atos marcam seu quadro de comportamento da (fala, escrita, vestimentas, alimentação, cultos, elos parentais etc.).

Portanto, nos atos de fala, a identidade é performativa e tem como elemento fundamental a linguagem que garante o “nós” e o “eu”, possibilitando a estabilidade interna às identidades, produzindo o efeito da naturalidade externa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo orienta-se a partir de uma abordagem qualitativa, que, segundo Minayo *et al.* (1994, p. 21-22), responde a questões muito particulares, preocupando-se “[...] com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Nessa perspectiva, salienta-se que as bases teóricas da pesquisa qualitativa privilegiam a consciência do sujeito, entendendo a realidade social como uma construção humana. Assim, considera-se que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, implicando um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Conforme Neves (1996), nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos estudados.

Para a geração de dados, trazemos as vozes/narrativas das Tradutoras e Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa negras, em que propomos uma pergunta norteadora para que elas pudessem relatar suas experiências. Introduzimos a seguinte questão:

“O que o racismo tem impactado no seu ambiente de trabalho como Tradutora e Intérprete de Libras negra?” As TILSP tiveram o tempo livre para que pudessem discorrer sobre o contexto em que estão inseridas.

As narrativas têm como proposta abrir perspectivas para que as sujeitas possam falar de si, e que possam trazer aspectos de sua subjetividade, criar estéticas de si, no sentido de entender as experiências pelas quais passaram e se relacionam pelo fato de serem Tradutoras e Intérpretes de Libras negras.

As narrativas são realidades cotidianas que são percebidas por cada um de nós de um modo particular, damos sentido às situações por meio do nosso universo de crenças, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais essenciais ao grupo social a que pertencemos. Segundo Bruner (1991), organizamos a nossa experiência diária e a nossa experiência de acontecimentos humanos principalmente sob a forma de narrativa. Assim, à medida que vamos adquirindo mais experiências, vamos construindo nossas ideologias e encontrando mundos totalmente diferentes. Assim, trabalhar com as narrativas nesse momento é importante para compreendermos as experiências que as TILSP têm em seus ambientes de trabalho a partir de suas vivências e a partir de suas identidades e cultura negra, e o impacto do racismo dentro de suas profissões, pois as narrativas são desenvolvidas com base na realidade das participantes, são versões da realidade, e isso nos leva ao seu significado, “ao modo como a narrativa opera como instrumento do pensamento ao construir a realidade” (Bruner, 1991, p. 6)

Durante as narrativas das TILSP, surgiram diferentes temáticas, tais como, corporeidade, ética profissional, posicionamento político, gênero, sexismo, relações de poder, estética, neutralidade, performatividade, racismo, assédio e outros. Porém, como critério analítico para a nossa pesquisa, nos interessa, nessa discussão, os assuntos que foram mais recorrentes nas vozes das participantes. Dessa

forma, elencamos três temas que foram recorrentes no momento das narrativas, são eles: 1 – Estética; 2 – Racismo; 3 – Assédio/Gênero.

A partir dos critérios analíticos, as discussões das narrativas foram feitas a partir das três temáticas elencadas, porém outros temas surgem nas discussões para complementar as falas das TILSP.

Como ética na pesquisa, não divulgaremos o nome das participantes, assim, as identificamos com nomes de mulheres negras que foram importantes e pioneiras na cultura, na política e na ciência. Essa escolha demonstra a importância em refletirmos sobre essas temáticas e envolver e enfatizar o nome de mulheres negras que foram importantes no contexto histórico e de luta.

Portanto, a pesquisa justifica-se pela importância de estudos voltados à linguagem, identidades sociais e raça no desenvolvimento, na difusão e no uso da Libras. Além disso, evidenciar sobre a Tradutoras e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa a partir de sua identidade étnico racial e sua atuação no ambiente profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao efetuar a coleta de dados constatamos que as narrativas das TILSP negras se voltam para a perspectiva da estética, racismo e assédio, ou seja, foram as temáticas mais recorrentes.

Nas narrativas, as participantes relacionam o corpo com a estética, em que evidenciamos suas vestimentas, cabelo, cor da roupa e outros elementos que compõem suas características identitárias. As participantes relatam que muitas vezes percebem olhares de estranhamento, que analisam seus corpos e suas posturas. Olhares estes que são preconceituosos e que levam a uma atitude racista, mas, na maioria das vezes, acontece de forma maquiada ou

não explícita. A partir dessa fala, refletimos sobre o lugar da neutralidade em encontro com a profissão, ou seja, como se manter neutro ou imparcial perante situações de racismo, de preconceito ou mesmo de assédio.

Para compor a discussão, apresentamos alguns excertos das narrativas das TILSP, que relatam sobre o código de ética dos Tradutores e Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa.

Quadro 1 – Regra ou preconceito?

Tereza de Benguela - *Então, é como você falou a respeito da roupa, pois, já tive várias “dicas” de pessoas falando assim: - Ah, as vezes fica melhor você usar um tom de blusa mais claro para ficar melhor no vídeo, por exemplo. Eu não levei isso como uma questão de preconceito, mas, isso envolve a cor da minha pele.*

- *Então, vamos dizer assim, que a pessoa me deu uma “dica”, e eu achei Ok. Nós temos que fazer o melhor possível para enquadrar bem para ter uma boa imagem, mas, querendo ou não, isso está relacionado também a cor da minha pele. Então, eu acho que o tom de roupa que combina ou não, também tem relação com isso, neh.*
- *E, também tem a questão do cabelo, pois quando temos o cabelo crespo, temos que fazer o máximo possível para ficar bem preso. Para não chamar a atenção. E, você falou também do uso de brinco, acessórios, essas coisas, também. Algumas pessoas falam que não pode unha pintada. A minha sempre está pintada.*
- *[...] Acho que é um preconceito sim, quando, por exemplo, não é uma regra, mas, falam assim: - Ah, é intérprete de Libras, a maioria usa roupa preta. E, não é uma regra usar roupa preta. Por exemplo, eu sempre usei preto. Mas, quando uma pessoa chega e fala que o preto é bom, mas, que às vezes eu poderia usar um tom de roupa mais claro para ficar melhor...*

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

No comentário de Tereza de Benguela, verificamos que, mesmo não levando isso como um preconceito e falando que o comentário dito por outra pessoa envolve a cor de sua pele, é sim uma forma de preconceito, pois o tom da pele não diz qual tom de roupa eu uso ou que posso usar. Outra questão é sobre o cabelo, que, como forma de estética e segundo o que a sociedade impõe, deve estar bem arrumado, amarrado, e isso exclui todas as formas

de cabelos *Black*, tranças e cabelos afros. O cabelo afro é símbolo de resistência e de luta na construção das identidades negras.

Conforme King (2015, p. 8), “os cabelos são considerados em diversas culturas como elementos marcantes da construção da beleza feminina”, fornecendo informações sobre as características de cada indivíduo.

Conforme a autora:

Definido por muitos como “a moldura do rosto”, o cabelo pode dar informações sobre as origens, pertencimentos a grupos sociais e hábitos de uma pessoa, aproximando ou afastando indivíduos enquanto elementos de identidade corporal. Eles possuem uma grande capacidade de expressão simbólica, vinculados a um contexto sociocultural (King, 2015, p. 8).

Nessa questão, o cabelo mostra a nossa origem, nossos hábitos e costumes, nossas subjetividades, que nos levam à compreensão das identidades negras em nossa sociedade. Ao abordar sobre essa estética, voltando-se às vestimentas das TILSP, reflete-se sobre a cor de roupa preta, que foi “convencionada” para esses profissionais. Nesse ponto nos questionamos: até onde isso é uma regra e quando foi convencionado? Assim, as questões de conduta que demonstram essa neutralidade das TILSP parecem estar impregnadas nesse contexto, e então, tomamo-las como verdade absoluta para nós e as propagamos.

Contudo, é preciso destacar que não importa quantas batalhas culturais existam, o que importa são as formas que as TILSP trazem suas tradições e sua representação na cultura popular mostrando suas representatividades, experiências, expressividades, suas narrativas e seus discursos. Que tragam à tona as modalidades mistas e contraditórias da cultura popular *mainstream*, que são outras formas de vida, outras tradições.

Nos tempos de hoje, são evidentes os casos de preconceito e racismo, principalmente os que são publicizados na mídia. As práticas discriminatórias no Brasil, pautadas no racismo, ainda estão presentes na sociedade. Porém, alguns casos não são divulgados ou mesmo não são percebidos.

Nas falas das TILSP, o racismo aparece de forma mais escondida, ou seja, não explicitamente, mas na forma de comentários e de olhares de estranhamentos, ou seja, o racismo não aberto, silencioso, é o que Kabengele Munanga designa como “racismo manhoso”. Diante dessa questão, podemos destacar algumas falas:

Quadro 2 – O impacto do racismo no ambiente profissional

Dandara dos Palmares - *O racismo ele impacta e impactou minha atuação como intérprete de uma forma mais silenciosa, de uma forma velada. No primeiro momento, o intérprete é um profissional que está à frente.*

- *E aí, a gente é muito exposto, então, não tem como esconder a nossa cor, a nossa etnia.*
- *E aí, o primeiro impacto que eu percebi quando comecei a atuar como intérprete numa instituição de ensino superior foi o estranhamento que as pessoas têm, o olhar que as pessoas te mostram. Então, a sua presença às vezes gera um estranhamento, neh. Tipo: - Quem é essa aí que está no palco?*
- *Porque muitas vezes a gente interpreta em palco. Então, eu percebi olhares de estranhamento.*

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Primeiramente, Dandara aborda sobre os olhares de estranhamento que recebeu ao estar em destaque como profissional Tradutora e Intérprete de Libras. E sobre essa questão podemos trazer a discussão de Oyěwùmí (2002) a respeito da profundidade do corpo nas sociedades ocidentais modernas.

O corpo como ato cultural demonstra como ele é regulado e performatizado. Podemos observar que o corpo do TILS está sempre à vista, exposto e é alvo de racismo, devido a sua roupa, seu cabelo afro e *Black*, seu jeito, sua raça, e, para que este profissional não fuja do padrão, da normalização, é imposto o código de ética, adestrando o seu corpo negro. Corpo este que está sempre

em julgamento, discriminado, recebendo olhares de estranhamento. Dentro do espaço de atuação das TILSP, o corpo é o instrumento que demonstra suas subjetividades. É através de sua performance e da sua corporeidade que as produções são geradas na tradução e interpretação do par linguístico Libras/Português ou Português/Libras. Seu movimento corporal demonstra suas potencialidades corporais e performances utilizando seu corpo como instrumento de resistência, através de sua cultura. Apresenta também uma potência comunicacional que revela a pluralidade social e difunde sua identidade, e a performance que tem uma raiz histórica.

Na fala de Dandara, o racismo impactou sua atuação como TILSP de forma velada, ou seja, o racismo sofrido foi de forma silenciosa. E essa questão relaciona-se a atitudes que são implícitas, mas que caracterizam um tipo de discriminação.

Segundo Nilma Lino Gomes (2005), até hoje “o racismo ainda é insistentemente negado no discurso brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais” (p. 148).

Outra questão que aparece nas narrativas das TILSP são as relações de gênero, que exercem uma grande influência no modo como esse fenômeno atinge as mulheres nos ambientes de trabalho, e os reflexos ultrapassam esse âmbito. É preciso entender também que as relações de gênero impactam as relações de trabalho, pois, na construção social, historicamente, os papéis de gênero atribuíram à mulher um papel inferior ao do homem.

É importante destacarmos sobre as relações de gênero, uma vez que esse corpo feminino muitas vezes é colocado como acessível sem uma permissão explícita, pensando na questão de como é ser mulher nessa cultura ocidental, que nos coloca na inferioridade como alvo de violência e assédio.

Ao falarmos do corpo das TILSP negras, devemos levar em consideração não só a questão de raça, mas também questões de gênero, porque é um impedimento de raça e de gênero, pois o corpo feminino é o mais impedido de usar seus adereços, uma roupa que condiz com sua identidade, seu cabelo afro e com tranças e é o que mais sofre assédio.

Quando uma mulher monocromática é impedida de colocar suas tranças, seu cabelo *Black*, um brinco afro, uma roupa mais colorida que faça parte de suas culturas e suas identidades, ela tem seu corpo cerceado. Assim, o corpo feminino sofre o racismo, a exclusão, além de tudo, pode sofrer assédio.

Podemos destacar algumas narrativas das TILSP que abordam sobre essas questões.

Quadro 3 – Corporeidade e gênero

Tereza de Benguela - *E pensando mais... Com relação ao gênero, eu já senti mais. No trabalho atual tem alguns professores que não dirigem a palavra a mim, se dirige para o companheiro intérprete do sexo masculino.*

- *Isso que eu sinto. Por ser mulher e o intérprete homem, e às vezes também quando tem algum vídeo para ser gravado, o professor envia diretamente para o intérprete homem, não passa por mim. E, também às vezes em sala de aula, faz alguma pergunta, mas, dirige para o intérprete. Então, eu acho que tem um preconceito sim de gênero mesmo.*
- *Diretamente, assim olhares eu nunca percebi. Mas, já teve uma situação, por exemplo, foi em uma aula na área de humanas, em que o professor estava falando sobre essa temática, sobre etnia, cultura... Aí o professor usou a imagem de uma mulher e de um homem, para falar que as pessoas são vistas como menos do que os outros, por ter a pele negra e por ter o cabelo crespo. Então, ele usou-me como exemplo. E eu estava interpretando no momento dessa aula. E, eu senti que ele estava falando de mim. Por que meu cabelo é cacheado, minha pele é negra, ele me utilizou como exemplo. Então, acredito que isso pode ser um preconceito.*

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Diante da fala de Tereza, podemos corroborar essa discussão a partir do que Oyëwùmí (2002) aborda sobre os corpos masculinos e femininos, ou seja, a separação desses corpos em relação ao físico

e às metáforas do corpo, porque quando olhamos o corpo, podemos inferir as crenças e as posições sociais de uma pessoa ou a falta delas.

Outra questão apresentada por Tereza diz respeito ao corpo, em que muitas vezes são usados como exemplos, sem a nossa permissão, colocando-os como disponíveis e à mostra. Assim, o corpo é colocado como a causa das diferenças e das hierarquias na sociedade, sendo este corpo exposto, julgado, colocado e discriminado. O corpo é centrado na construção de categorias sociais. Assim, a discussão de gênero sempre foi considerada radical, na cultura em que a diferença de gênero sempre foi vista como natural. Portanto, gênero como construção social é a principal temática em discursos feministas (Oyěwùmí, 2002).

Assim, percebemos que as ideias ocidentais são impostas pela sociedade, as quais emergem de uma tradição sócio-histórica e filosófica específica, ou seja, são categorias sociais não ocidentais, que são assimiladas pela estrutura de gênero, pois a cultura ocidental usa a biologia para estruturar o mundo social e exclui a possibilidade de mais de dois gêneros, ou seja, o dimorfismo sexual é percebido pelo corpo humano, é projetado no domínio social (Oyěwùmí, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão sobre cultura e identidades sociais, concebemos as narrativas das TILS negras, em que é importante percebermos suas falas a respeito do racismo que sofreram ou sofrem dentro do ambiente de trabalho. As discussões voltam-se para os critérios analíticos de temas que foram recorrentes em suas falas, assim, tivemos a oportunidade de discutir sobre a estética, ou seja, a neutralidade das TILSP negras, que mostram sobre suas vestimentas, seus cabelos afros, seus adereços e seus corpos, e abordamos

sobre a corporeidade e o assédio na perspectiva de gênero. Dentro desses três critérios de análise, podemos perceber que, em se tratando de impacto, as mulheres são as mais impactadas, são as que mais sofrem assédio e preconceito, são as que mais têm seus corpos expostos cerceados pela padronização da sociedade.

As identidades das TILSP negras são performativas, em que sua negritude, sua cultura impacta diretamente na atuação profissional. O racismo, as questões sobre a estética e o assédio na perspectiva de gênero interferem na performance no âmbito profissional, pelo fato de muitas vezes a discriminação e o preconceito vir de forma velada e silenciosa. Essa discussão mostra que se o corpo é um ato cultural, ele não deve ser regulado, como demonstra nos códigos de ética. Esse corpo deve mostrar sua essência, sua identidade e ser um corpo de luta e resistência.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana L. de L. Reis, Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 4 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto - Lei n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 4 do decreto n. 5.626 de dez.2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 4 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão do Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais - Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 4 mar. 2021.

BRUNER, Jerome. The narrative construction of reality. **Critical Inquiry**, Chicago, v. 18, p. 1-21, 1991.

CARNEIRO, Teresa Dias. O papel dos códigos de ética e conduta profissional na formação do intérprete de línguas orais e de sinais no Brasil. **Translatio**, n. 15, p. 33-56, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/translatio/article/view/80567>. Acesso em: 5 maio 2023.

COSTA, Sheila Batista Maia Santos Reis. **Estratégias linguísticas identitárias da sexualidade de surdos LGBTQIA+ no processo de tradução LSB-LPO: como traduzir uma identidade que não é minha?** 2022. 187f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura - mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2022.

FEBRAPILS, Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia Intérpretes de Língua de Sinais. **Código de conduta e ética**. Disponível em: <https://febrapils.org.br/wp-content/uploads/2022/01/Codigo-de-Conduto-e-Etica.pdf>, 2014. Acesso em: 4 maio 2023.

GOMES, Eduardo Andrade; ROCHA, Oswaldo Vinícius Alves de Oliveira; SILVA, William Silvino da. Reflexões acerca do fazer ético e ativo dos intérpretes envolvendo línguas de sinais. **Revista Sinalizar**, Goiânia, 2021, v.6: e62943. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/62943>. Acesso em: 5 maio 2023.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei n.º 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, pp: 39-62, 2005.

GOULART, Daiana San Martins. Código de ética dos Tradutores/Intérpretes de Língua de Sinais: Quais verdades se constituem nesse documento sobre a profissão? In: **7.º SBECE - Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação e 4º SIECE - Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação**, 2017, Rio Grande do Sul. Disponível em: http://www.2017sbece.com.br/resources/anais/7/1495302025_ARQUIVO_ARTIGOSBECE2017_DAIANASANMARTINSGOULART.pdf. Acesso em: 5 maio 2023.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

HALL, Stuart. Identidade cultural diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Rio de Janeiro, IPHAN, 1996, p. 68-75.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG/Brasília, 2003.

KING, Ananda Melo. **Os cabelos como fruto do que brota de nossas cabeças.** Geledés - Instituto da Mulher Negra, 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/os-cabelos-como-fruto-do-quebrota-de-nossas-cabecas>. Acesso em: 19 de jun. de 2021.

MAGNANI, José G. Cantor. "Vai ter música? para uma antropologia das festas juninas de surdos na cidade de São Paulo. **Revista Eletrônica do Núcleo de Antropologia Urbana da USP** – Ponto Urbe. Ano 1, versão 1, 2007.

MYNAIO, Maria Cecília de Souza.; *et al.* (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NASCIMENTO, Vinícius. Dimensão ergo-dialógica do trabalho do tradutor intérprete de Libras/Português: dramáticas do uso de si e debate de normas no ato interpretativo. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada-RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1121-1150, 2014.

NEVES, José Pinto. Pesquisa Qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisa em administração**, São Paulo, v. 1, n.º 3, 2.º sem./1996.

OYĚWŪMÍ, Oyèrónkẹ́. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects in: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The african philosophy reader.** New York: Routledge, 2002, p. 391-415.

PINTO, Joana Plaza. **Performatividade radical: ato de fala ou ato do corpo?** Niterói, v. 3, n.1, p. 101-110, 2. Sem. 2002. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31046>. Acesso em: 23 jan. 2021.

QUADROS, Ronice Muller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

SOBRAL, Adail. **Dizer o “mesmo” a outros: ensaios sobre tradução.** São Paulo: SBS, 2008.

The background is a dark blue color with a repeating pattern of white line-art hands in various sign language gestures. Each hand is accompanied by a small white letter, forming an alphabet grid. The letters visible include A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, and Z. A large, bold, yellow number '8' is positioned in the upper right quadrant of the page.

8

*Maraísa Kíssila Oliveira Fernandes
Adriana Assis Ferreira
Mara Lúcia Ramalho*

ALUNO SURDO:

**INCLUSÃO ESCOLAR
EM DIAMANTINA (MG)**

SUMÁRIO

RESUMO

O movimento pela inclusão escolar vem garantindo a matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares, entre eles os surdos. Faz-se, portanto, premente avaliar os aspectos qualitativos da inclusão dos alunos surdos no ensino regular. Sendo assim, este trabalho tem como objetivo analisar como a inclusão escolar de alunos surdos ocorre em uma escola pública de ensino fundamental da cidade de Diamantina. Para atingir o objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa qualitativa cuja produção de dados se deu a partir de observações das atividades realizadas em sala de aula, bem como de momentos como o recreio, aulas de educação física, ensaios para apresentações culturais e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos desta investigação: a aluna surda, sua professora, a intérprete de Libras e a supervisora. Como considerações finais, a análise dos dados revelou a complexidade do movimento de efetivamente incluir o aluno surdo na escola, e as dificuldades enfrentadas não só pelo aluno surdo, mas também pela professora, pela supervisora e demais profissionais envolvidos.

Palavras-chave: Educação especial. Inclusão escolar. Educação de surdos.

INTRODUÇÃO

A legislação brasileira procura proteger e garantir uma educação inclusiva pela qual todos os alunos, independentemente de particularidades ou deficiências que apresentem, tenham acesso à educação de qualidade; porém, a prática cotidiana nem sempre se desenvolve como o estabelecido pelas políticas públicas.

A trajetória do atendimento aos estudantes com deficiência é marcada pela luta em busca da garantia do direito de todos estarem na escola. A educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, está apoiada em princípios de equidade, de direito à dignidade humana, na educabilidade de todos os seres humanos, indiferentemente das especificidades que possam apresentar, e no direito à igualdade de oportunidades educacionais, à liberdade de aprender e de expressar-se, e no direito de ser diferente.

Por tal perspectiva, a inclusão, no âmbito escolar, passa a se configurar como um direito e uma oportunidade de tornar a escola um espaço institucionalizado de educação para todos. A exclusão escolar, no entanto, manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras (Mantoan, 2003), já que as escolas e os profissionais nem sempre estão preparados para receber alunos com necessidades educacionais especiais, o que leva à ocorrência de uma exclusão velada, contrariando as expectativas de uma inclusão escolar.

Na história da educação dos surdos, surgiram várias tendências, apontando concepções distintas e por vezes opostas, quanto à melhor forma de educar o surdo. No ritmo dessas mudanças, as filosofias educacionais²¹ foram (re)feitas de acordo com os interesses, crenças e valores de cada época. A história dessa educação é,

21

As concepções relativas à educação dos surdos se fundamentaram em três abordagens: a oralista, a comunicação total e o bilinguismo (Fernandes, 2017).

portanto, trilhada por diferentes caminhos, apresentados como um reflexo do pensamento e dos interesses dominantes de cada época e em cada sociedade. Em geral, elas são sustentadas por ideologias carregadas da necessidade de fortalecimento da condição de normalidade dos que ouvem e se comunicam pela fala (Thoma, 2015).

Ao se voltar o olhar para a educação dos surdos, Skliar (2015) afirma que a temática da surdez, na atualidade, se configura como território de representações que não podem ser facilmente delimitadas ou distribuídas em “modelos sobre a surdez”. O autor afirma que:

A surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência” (Skliar, 2015, p. 11).

Assim, conforme o autor, a surdez é uma experiência visual, e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação e todas as formas de compreender o universo se constroem como experiência visual. Não é possível aceitar, de forma alguma, desvincular o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos submetidos a viver apenas uma experiência auditiva. Nesse sentido, a questão didática, a questão do conhecimento, tanto o escolar quanto o não escolar, e a questão das interações que as regulam devem ser criticamente discutidas e reconstruídas (Skliar, 2015).

Como Lopes (2007), entendemos que trabalhar com a diferença é vê-la como uma possibilidade e não como uma ausência ou falta, justamente porque a diferença possibilita ter o que ensinar e o que aprender. Acreditamos que as diferenças podem ser vistas como oportunidade de enriquecimento cultural e de experiências, como um convite a enxergar os fatos com outra lente e de outro ângulo.

Apesar do crescimento da educação inclusiva e do reconhecimento da cultura surda e de amparos legais, a literatura aponta estudos que indicam a ocorrência de grandes dificuldades na busca pela inclusão de alunos surdos, por exemplo, os estudos de Quadros, 2004; Thoma, 2006; Amaral (2010); Victorino (2018), entre outros.

Thoma (2006) expõe que, em muitos casos, a inclusão de estudantes surdos entre alunos ouvintes em salas de aula do ensino comum não alcançou os resultados esperados. Assim como a pesquisa realizada por Pinto e Santos (2022) que encontrou uma realidade de inclusão escolar de alunos surdos ainda baseada apenas na inserção deles no ambiente escolar, sem mudanças efetivas no ensino ou no uso de metodologias e práticas relacionadas com Língua Brasileira de Sinais.

Diante do crescente reconhecimento que a educação inclusiva vem adquirindo no panorama educacional brasileiro, faz-se premente empreender estudos que busquem compreender como essa inclusão vem, de fato, ocorrendo, uma vez que discussões sobre o tema ainda se fazem necessárias. Sendo assim, este estudo tem como objetivo analisar se ocorre e como ocorre a inclusão escolar de alunos surdos em uma escola pública de ensino fundamental da cidade de Diamantina (MG). Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa cuja produção de dados se deu a partir da realização de entrevistas semiestruturadas e da observação não participante.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deve demonstrar o aporte teórico em concordância com o objeto de pesquisa. De uma forma crescente, a inclusão tem sido potencializada visando, entre outras conquistas, minimizar os prejuízos e as inúmeras práticas que exploraram

e discriminaram segmentos da população ao longo da história (Lopes; Fabris, 2013).

Ao longo da história, sempre ocorreram relatos sobre a existência dos “diferentes”. Porém, segundo Castaman (2011), foi somente com a institucionalização da educação especial que se instauraram, nas discussões educacionais e científicas, narrativas específicas para localizar características e espaços educacionais próprios aos sujeitos com deficiência.

Na educação, a surdez como deficiência que marca um corpo determinando sua aprendizagem é inventada através de um referencial ouvinte, das pedagogias corretivas, da normalização e dos especialistas que fundaram um campo do saber para englobar todos aqueles que não se enquadram em um perfil idealizado de normalidade (Lopes, 2011).

Já os surdos não querem ser chamados de deficientes, não por negarem deliberadamente a surdez, mas por resolverem sua impossibilidade de apreender auditivamente o mundo por meio de uma leitura visual do mesmo (Sá, 2015).

Durante o último século e até a aparição de alternativas metodológicas e educativas, até fins da década de 70, os surdos foram objeto de uma única e constante preocupação por parte dos ouvintes: a aprendizagem da língua oral e, como se fosse uma consequência direta, sua integração ao mundo dos demais, ouvintes e “normais” (Skliar, 2001).

E mesmo hoje, diante do crescimento da educação inclusiva, reconhecimento da cultura surda e de amparos legais, é recorrente a ‘predominância’ ouvinte em ambientes escolares, o que, entre outros fatores, contribui para ocorrência de fracasso escolar de alunos surdos.

Pesquisas realizadas com alunos surdos, em especial Quadros (2004), a partir de depoimentos, desvelam inadequações no processo pedagógico desses alunos e a dificuldade de comunicação, principalmente entre o aluno e os professores. Os relatos indicam como esses fatores geram dificuldade de aprendizagem e comportamentos inadequados, os quais contribuíram para dificultar e até mesmo mascarar a efetiva aprendizagem dos alunos surdos participantes do estudo realizado por esse autor.

É principalmente no ambiente escolar que se desenvolvem dispositivos e instrumentos de atribuição e imposição de sentidos, de definição e normalização de determinadas identidades (Lopes, 2011). Nesse sentido, ainda que contemplados por lei, a conjuntura do aluno surdo exige mais do que acesso e adequação arquitetural para sua efetiva inclusão, pois “o surdo é uma pessoa com *know-how* puramente visual, pessoas com uma visão de mundo muito singular em relação às que escutam” (Nascimento; Felgar, 2014, p. 9).

A surdez é uma experiência visual, e com isso todos os instrumentos e meios de assimilar a vida ao redor do surdo acontecem por meio de sua interação e percepção do mundo a partir da visão. De fato, clinicamente, os surdos possuem uma deficiência que lhes impede de captar os sons, e isso os torna indivíduos culturalmente distintos, já que, devido à não percepção do som, resolvem a vida interagindo por meio da visão.

A não percepção dos sons não os impede, no entanto, de interagir ou de sentir, ou, ainda, de dançar os sons, apenas o fazem de uma maneira diferenciada. A ausência dos sons também implica o uso de uma língua visual (língua de sinais), por meio da qual eles podem se expressar sobre qualquer assunto. A discussão em torno dos surdos nos convida a abandonar os rótulos e enxergá-los para além da deficiência, e percebê-los como sujeitos que possuem diferenças como todos.

Ao compreender essa percepção do surdo, é incoerente buscar disciplinar o seu corpo e a sua mente para que ele se adapte a uma experiência auditiva. “Nesse sentido, a questão didática, a questão do conhecimento, tanto o escolar quanto o não escolar, e a questão das interações que as regulam devem ser criticamente discutidas” (Skliar, 2015, p. 28).

Assim, a atual discussão em volta da inclusão convida a escola a redimensionar-se. As múltiplas possibilidades de sujeitos, de espaços, de raças, de línguas, de cor, de religião e de sexos estão exigindo uma escola mais comprometida com a diferença e atuante dentro das culturas discriminadas (Lopes, 2015). Nesse sentido, espera-se uma educação que contemple as diversidades culturais e, portanto, a possibilidade de construir uma educação que permita aos surdos serem agentes de sua própria educação, participando ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, a escola deve se propor a acolher a diversidade, de forma que professores, gestores, comunidade e demais agentes educacionais assumam sua função de apoio e agentes de transformação (Oliveira, 2007). Porém, mesmo diante desse imperativo educacional, em muitas instituições, a educação inclusiva não ocorre de modo a proporcionar uma inclusão efetiva e, sim, de modo a conduzir a uma exclusão velada.

Vale ainda ressaltar que o objetivo da educação voltada para a promoção humana vincula-se a atividades teórico-práticas adaptadas e compatíveis à necessidade de todos (Oliveira, 2007). Para Carvalho (2004), a proposta deve ser ressignificar a prática pedagógica nas classes comuns, levando em consideração a sala de aula, em aspecto físico e arquitetônico, mobiliário e inclusive o clima afetivo; a ação didático-pedagógica, envolvendo planejamento dos trabalhos em equipe, atividades curriculares ‘fora da escola’; e revisão da metodologia didática, valorizando-se o desenvolvimento de trabalhos em grupo.

No que tange à educação de alunos surdos, além das dificuldades relacionadas à educação inclusiva de modo geral, outros problemas surgem e peculiaridades podem ser acrescidas. Vários professores ouvintes pensam erroneamente que o aluno surdo possui algum atraso mental, quando esse apresenta alguma dificuldade de aprendizado (Quadros; Perlin, 2007). Porém, estudos apontam que, através de uma educação voltada para a cultura surda, as crianças com deficiência auditiva se desenvolvem em tempo igual ou semelhante ao de crianças ouvintes (Lopes, 2001).

Os surdos possuem as mesmas potencialidades de desenvolvimento que as pessoas ouvintes, especialmente se tiverem acesso a um ambiente linguístico apropriado. Dessa forma, o primeiro grande obstáculo na educação dos surdos é a questão da linguagem, indicando, assim, que uma proposta educacional para surdos deve considerar as implicações linguísticas, entre outras questões fundamentais (Quadros, 2003).

Um dos critérios para que uma escola possa receber um aluno surdo é a presença do intérprete de língua de sinais, direito garantido à comunidade surda pela Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e pelo Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a referida lei e traz outras providências.

Porém, a inclusão do aluno não deve estar baseada apenas na presença do intérprete de Libras. Ao receber o aluno surdo, entre outras metodologias, é interessante que a escola e o professor se preparem para ministrar os conteúdos através de recursos visuais, tais como figuras, Língua Portuguesa escrita e leitura, a fim de desenvolver nos alunos a memória visual e o hábito de leitura. Além de receber também o apoio de professor especialista em língua de sinais (Perlin; Strobel, 2009).

Em documento intitulado *A educação que nós, surdos, queremos e temos direito*, elaborado pela comunidade surda a partir do encontro de surdos na Bahia, em 2006, afirma-se que:

As políticas educacionais devem levar em consideração as diferenças e as situações individuais dos alunos surdos, enfatizando-se a necessidade de um movimento transformador da educação como um todo, não se referindo só ao processo de inclusão escolar, mas propondo alternativas que viabilizem a qualidade do ensino, através de propostas pedagógicas significativas (UFBA, 2006, n. p.).

Nesse caminho, as políticas educacionais precisam reconhecer as diferenças para garantir a educação como direito humano. A proposta é pensar uma educação possível para os surdos, considerando as peculiaridades das suas experiências visuais. Skliar (2001), ao abordar a concepção socioantropológica da surdez, afirma que, nessa concepção, há uma tentativa de se repensar o processo educacional, resgatando-se as diferenças que enriquecem e caracterizam um determinado grupo cultural, concebendo-se, assim, uma escola que contemple as experiências específicas deste grupo. Assim, “uma política que reconheça as diferenças será pensada e construída com os diferentes. Só assim será possível conceber uma educação possível para surdos” (Quadros, 2003, p. 103).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão (2008), a inclusão escolar é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em prol do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de diferenciação e distinção. Portanto, as propostas de inclusão devem ser reconhecidas como ações de qualificação do ensino, e alcançar a todos os alunos, que por diferentes motivos ou condições, encontram-se à margem do processo de escolarização em nossas escolas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para responder ao objetivo proposto neste estudo, realizamos um levantamento junto à Superintendência Regional de Ensino, com intuito de saber quantas e quais escolas da cidade de Diamantina (MG) possuem alunos surdos matriculados no ensino fundamental. Tal levantamento aponta apenas uma criança surda matriculada no ensino fundamental, o que conduziu para a escola que, neste estudo, identifiquei como Escola Estadual 'X' (EEX), para preservar a identidade da instituição selecionada.

A produção de dados da dissertação que deu origem a este capítulo (Fernandes, 2017) adotou uma abordagem qualitativa, uma vez que, para Minayo (1994), a investigação qualitativa é a que melhor dialoga com reconhecimento de situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos.

A produção de dados se deu em três momentos: análise documental, observação não participante e entrevista semiestruturada. Neste estudo, no entanto, consideramos apenas os dados produzidos através das observações e entrevistas semiestruturadas. As observações ocorreram durante atividades realizadas em sala de aula, e em momentos como o recreio, aulas de educação física e ensaios para apresentações culturais. As informações obtidas durante as observações foram registradas em caderno de campo para posteriormente serem estudadas e analisadas.

As entrevistas foram realizadas na modalidade presencial, através de perguntas diretas com os sujeitos, registradas em áudio e transcritas para análise posterior. A opção pela entrevista presencial e com gravação em áudio se deve ao fato de que assim os candidatos tendem a se sentir mais à vontade para responderem às questões, o que conseqüentemente gera respostas mais próximas da realidade e menos presas à formalidade.

Foram selecionados quatro sujeitos da EEX para a pesquisa, para os quais adotamos nomes fictícios, para preservar as suas identidades: a aluna surda, sua professora, a intérprete de Libras e a supervisora. A escolha desses sujeitos justifica-se pela importância que cada um deles apresenta para o processo de inclusão da aluna surda. A seguir, passamos a delinear um pouco do perfil de cada um dos sujeitos.

Rita tinha, no período de observação, em 2017, 10 anos, com surdez congênita, ou seja, desde o nascimento. Frequentava a escola selecionada desde 2013 e estava matriculada no quarto ano do ensino fundamental. Rita sempre estudou em escola regular da rede pública, e apenas começou a ter contato com Libras no segundo ano do ensino fundamental, quando começou a ter apoio da intérprete. Rita não fazia leitura labial, mas conseguia se comunicar através de gestos caseiros com alguns colegas e funcionários da escola.

Ana era a professora regente da turma na qual a aluna surda estava matriculada. Tinha, à época, 55 anos, possuía graduação em Pedagogia e pós-graduação em Alfabetização e Letramento. Ana lecionava há 30 anos e já era aposentada em um cargo. Era a primeira vez que trabalhava com aluno surdo e não sabia se comunicar através da Libras.

Maria era supervisora da EEX e tinha, à época, 56 anos. É formada em Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia e trabalha como pedagoga há pouco mais de 30 anos, estava aposentada em um cargo e não sabia Libras.

Graça era a intérprete de Libras, tinha 31 anos, à época, e atua como intérprete há três anos. Estava concluindo o curso de graduação em Serviço Social e tinha sido aprovada na prova do CAS²², o que lhe permitia atuar como intérprete de Libras.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados obtidos a partir das observações e entrevistas semiestruturadas foi organizada em cinco categorias de análise: i) formação dos profissionais da escola; ii) inclusão social da aluna surda; iii) inclusão pedagógica da aluna surda; iv) avaliação do processo pedagógico e v) influência/importância da família no processo inclusivo. Neste capítulo, por questão de delimitação de espaço, optamos por apresentar apenas as categorias ii) e iii) que passamos a apresentar a seguir.

INCLUSÃO SOCIAL DA ALUNA SURDA

Para situar o processo de inclusão social de Rita, é relevante voltar um pouco no tempo para relatar o início de sua escolarização. Tais relatos estão baseados nas entrevistas e em conversas informais durante a produção de dados.

Quando Rita foi matriculada na escola observada, no 1.º ano do ensino fundamental, em 2013, os profissionais da escola não possuíam nenhuma formação para trabalhar com um aluno surdo. Rita estudou por apenas um ano, em uma escola anterior, e não teve intérprete.

A professora da turma do 1.º ano, naquele ano, por iniciativa própria, diante das dificuldades para ensinar Rita, procurou ajuda e orientação na escola especial, tornando-se, assim, responsável pelas primeiras ações voltadas para inclusão de Rita nessa escola. Após pouco mais de um ano de sua matrícula, a escola conseguiu contratar a intérprete. A supervisora, em sua entrevista, lembrou a grande dificuldade que foi para conseguir realizar a referida contratação. Segundo ela, eram diversas exigências para o apoio de Libras, e Graça conseguiu o cargo em caráter excepcional. Argumenta:

Você não acha gente que tenha todas as exigências para o apoio de Libras, tinha uma penca de coisas, ela (Graça) entrou em caráter excepcional, porque não apareceu ninguém, não tinha ninguém! Então quer dizer, até apareceu uns que tinham curso de Libras, mas não atendiam aos critérios do governo (Supervisora, entrevista, 2017).

No ano de 2014, com a contratação de Graça, pela primeira vez Rita recebeu apoio de um profissional especializado e iniciou seu contato com a Libras. Graça relata na entrevista que o início do trabalho foi um pouco tumultuado e houve um período de adaptação de três meses:

[...] no começo quando eu vim trabalhar com ela, ela custou a me aceitar um pouco, porque ela ficou um ano sem intérprete, nunca teve intérprete, e quando cheguei para trabalhar houve um período de adaptação de três meses. Ela corria de mim, ela não tinha costume com nenhum coleguinha, ela sempre ficava isolada, gostava de brincar sozinha e aí eu tive que fazer um trabalho, junto com toda a escola, com a diretora, com os professores, e tive que conversar com os alunos para eles a chamarem para brincar, até que ela acostumou comigo e hoje é tranquilo (Intérprete, entrevista, 2017).

Diante dessa dificuldade inicial e o isolamento social em que Rita se encontrava, percebemos o trabalho de adaptação e conscientização desenvolvido por Graça com a comunidade escolar como a primeira prática voltada para a inclusão social de Rita. No decorrer da observação, foi possível perceber diversos momentos de socialização envolvendo Rita e seus colegas ouvintes, como, por exemplo, as brincadeiras antes do início das aulas e no recreio, e o convívio entre eles na sala de aula.

A maioria dos colegas da turma estudava com Rita desde o 1º ano, alguns aprenderam um pouco a Libras a partir do convívio com ela, outros, mesmo sem saber Libras, conseguiam se comunicar com ela através de gestos caseiros ou utilizando apenas datilologia. Sobre a interação dos alunos ouvintes e surdos, Ana afirma que:

Eles se comportam normalmente, **como se ela fosse igual a eles**, para eles não tem diferença, quando precisa ajudam e muito, tratam bem, tem muito carinho, não tem diferença, se relacionam muito bem (Professora, entrevista, 2017, grifo nosso).

Para as crianças, Rita era “uma igual”. Para a professora, no entanto, “os iguais” eram os demais alunos. A partir da afirmação de que os alunos tratavam Rita “como se ela fosse igual a eles” inferimos que, para a professora, os alunos não eram todos diferentes, apenas Rita.

Durante a observação realizada, comprovou-se que a interação de Rita com os alunos ouvintes é excelente. Como todas as crianças na faixa etária em que os alunos se encontravam (10 anos), eles brincavam, brigavam e implicavam. E assim, como no relato de Ana, foi facilmente perceptível, já no primeiro dia da observação, que o convívio e a relação de Rita com os alunos ouvintes ocorria de uma forma muito agradável e de modo a contribuir para o aprendizado e inclusão da aluna surda.

A socialização também é destacada por Stainback e Stainback (1999) como:

um aspecto importante para uma inclusão escolar bem-sucedida, pois a convivência dos alunos com necessidades educacionais especiais em ambientes comuns e as interações sociais que se estabelecem servem para aumentar uma variedade de habilidades comunicativas, cognitivas e sociais, bem como para proporcionar aos alunos proteção, apoio e bem-estar no grupo (Stainback; Stainback, 1999, p. 23).

Carvalho e Barbosa (2008) corroboram essa ideia ao afirmarem que um ambiente propício para ocorrer a inclusão de fato é aquele onde as atividades são partilhadas entre surdos e ouvintes, constituindo, assim, um local onde os diferenciais de cada um são respeitados.

Dessa forma, Conforme Zoía (2006), entende-se que a educação regular, assim como a educação inclusiva

[...] deve-se pautar no respeito e no convívio com as diferenças, preparando os educandos para uma sociedade mais justa e solidária, contrária a todos os tipos de discriminação [...]. Os professores precisam tratar das relações entre os alunos. Formar crianças para o convívio com as diferenças (Zoía, 2006, p. 23).

Assim como Zoía (2006) defende, a professora Ana constantemente incentiva o respeito e atenção a Rita, nada excessivo de modo a prejudicá-la ou superprotegê-la, mas de forma a levar os alunos a respeitarem-na. Mantoan (2003) complementa que a cooperação cria laços muito fortes entre os alunos, conseqüentemente, conduzindo-os a reconhecerem que cada um possui seus diferenciais.

Ao questionarmos Graça sobre o que ela acredita contribuir para a inclusão de Rita, ela responde:

Sem dúvida nenhuma é os alunos ouvintes que estão na sala aprenderem junto com ela, quando vai ensinar o alfabeto em Libras para os alunos, ela vê que os alunos estão interessados em aprender e isso a incentiva, o alfabeto, os números, alguns sinais... E muitos alunos já sabem conversar com ela na sala, mesmo que seja só em datilologia, mas assim perguntam para ela como que faz tal sinal, e ela tem o prazer de ensinar (Intérprete, entrevista, 2017).

Assim como Graça, a pesquisa realizada por Yanaga e Coimbra (2019) ressalta a questão do convívio social como o fator fundamental para desenvolvimento de alunos com deficiência. Yanaga e Coimbra (2019) relatam ainda que alguns colegas de classe, além de contribuir para a comunicação entre os alunos surdos e outras pessoas, ajudam também em situações cotidianas do ambiente escolar, como comunicação com servidores da cantina e da secretaria escolar. Em situações muito parecidas, Rita também é auxiliada por seus colegas de turma.

Assim, ao voltar-se para a socialização no processo inclusivo,

papel importante pode ser desempenhado pelos colegas que não apresentam deficiências, porque têm condição de se tornarem excelentes instrumentos de desenvolvimento cognitivo, linguístico, afetivo e social das crianças que apresentam necessidades especiais (Martins; Silva, 2007, não paginado).

Além disso, Forest (1990, *apud* Schaffner; Buswell, 1999, p. 73) esclarece que “[...] as amizades e os relacionamentos são realmente pré-condições para a aprendizagem. Se um aluno não se sente conectado, é como se não estivesse inserido”.

Portanto, percebe-se que os alunos da turma de Rita contribuíram para que a inclusão dela acontecesse, entre outras formas, a partir do convívio harmônico e do respeito aos diferenciais que ela possuía.

Os profissionais entrevistados, intérprete, supervisora e professora, quando questionados sobre se pensavam estar a aluna surda incluída na escola, afirmaram:

Com toda certeza ela está incluída! O interesse dos alunos, o pessoal da escola né, isso incentiva demais da conta (INTÉRPRETE, entrevista, 2017). Ela está incluída. Eu acho que está, uma pessoa normal, a gente até esquece que ela é surda. É porque ela participa de tudo que tem na escola, ela brinca com os alunos no intervalo, ela se relaciona com os colegas, então eu acho que ela está adaptada a escola (SUPERVISORA, entrevista, 2017).

Sim, eu acho que ela está incluída porque tudo que tem a gente a inclui, a gente nunca a deixou fora de nada. Quando tem as apresentações da escola, ela sempre está incluída [...] tudo que eu exijo de um aluno eu exijo dela também. Se eu ponho de castigo, ela também (Professora, entrevista, 2017).

INCLUSÃO PEDAGÓGICA DA ALUNA SURDA

Ao direcionar o foco para as práticas pedagógicas inclusivas, percebemos que a ação pedagógica estava principalmente centrada no trabalho da intérprete. Durante o período da observação, não foi possível notar nenhuma prática diferenciada desenvolvida pela professora voltada para as especificidades da aluna surda. Assim como Victorino (2018), que, durante a sua pesquisa, não percebeu o uso de metodologias que considerem os diferenciais linguísticos dos alunos surdos. Ao questionarmos Ana sobre a ausência de tais metodologias, ela justifica:

Na verdade, não uso nenhum método diferenciado com ela não. Por que ela não aceita, ela quer igual, o que tem que ser com os meninos tem que ser com ela porque ela nota e não aceita nada diferente, ela percebe a diferença (Professora, entrevista, 2017).

Além da ausência de atividades visuais e diferenciadas, indispensáveis para os alunos surdos conseguirem construir significados, foi possível perceber, durante a observação, que em momentos nos quais a professora Ana solicitava participação oral dos alunos ouvintes, seja para correção de exercícios, para leitura de textos, ou aplicação de atividades como ditados, Rita se distraía, ficava aérea ou abaixava a cabeça. E na presença da intérprete, nos momentos de tais atividades orais, muitas vezes Graça trabalhava com Rita alguma atividade à parte.

Quando era solicitada a participação oral dos alunos para leitura de textos, Rita também era convidada a ler em voz alta e o fazia sem nenhuma inibição. Ela não pronunciava as palavras como os ouvintes, ela emitia sons e alguns deles lembravam a pronúncia do português, devido ao tratamento que Rita fazia com fonoaudiólogo. Apesar de tratar-se de uma prática ouvintista que, a princípio, poderia causar algum constrangimento a Rita, devido à sua pronúncia, isso não ocorria. Os colegas a respeitavam e não faziam nenhuma distinção entre Rita e os ouvintes.

O trabalho que a professora Ana desenvolvia estava fortemente baseado em sua experiência como docente, em sua sensibilidade e em percepções cotidianas. Mesmo Ana não desenvolvendo uma metodologia diferenciada, ela utilizava outras práticas que denotavam cuidado e contribuíam para a inclusão de Rita. Por exemplo, ao direcionar o olhar para Rita durante as explicações nas aulas, buscando um retorno quanto ao entendimento, ao manter um diálogo e buscar uma interação profissional com a intérprete, e ao se esforçar para que, mesmo na ausência da intérprete, Rita “acompanhasse” as aulas.

Podemos citar, como exemplo, uma ocasião em que, na ausência da intérprete, Ana sentou-se ao lado de Rita para explicar o conteúdo. Não nos pareceu que uma comunicação eficiente foi estabelecida e Rita, inferimos, não compreendeu o que a professora tentou comunicar, mas a atitude de Ana demonstrou esforço na tentativa de incluir (ou de não excluir) Rita.

A inclusão pedagógica e educacional de Rita vinha ocorrendo de forma frágil, já que se baseava principalmente na ação da intérprete. Como dito anteriormente, a intérprete era o único profissional na escola observada que sabia Libras e que tinha realizado cursos sobre a educação de surdos. o extrato a seguir, confirma tal situação:

[...] o apoio sabe mais do que eu, ela fez um curso de Libras, ela tem Sinais (Supervisora, entrevista, 2017).

Segundo Quadros (2004, p. 60), “o intérprete especialista para atuar na área da educação deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como entre os colegas surdos e os colegas ouvintes”. Conforme Graça declara na entrevista, ao ser questionada sobre sua função:

Para o surdo o intérprete é essencial, porque sem o intérprete não tem mediação, é o intérprete que faz a mediação com o professor, com os colegas até que o surdo se inteire com os amigos com os professores porque a maioria não tem conhecimento, então é essencial a presença do intérprete para o aluno (Intérprete, entrevista, 2017).

Assim, o intérprete atua como um canal comunicativo entre o professor ouvinte, o aluno surdo e a comunidade escolar. A supervisora, em sua entrevista, também aborda sobre a relevância da função da intérprete:

Quando ela ficou aqui sem intérprete, como era difícil, os meninos comunicavam com ela, brincavam no recreio e tudo, mas uma assistência escolar de aprendizagem com o aluno surdo que não tem o intérprete não é fácil. Não é fácil ou é quase impossível (Supervisora, entrevista, 2017).

No entanto, apesar de os profissionais destacarem a importância do papel da intérprete, pareceu-nos que as responsabilidades e funções desses profissionais são confundidas no ambiente escolar. Durante as aulas observadas, verificamos que a professora regente ministrava os conteúdos, enquanto Graça realizava a tradução de português para Libras para Rita. Foi perceptível, em vários momentos, no entanto, que a aluna nem sempre conseguia acompanhar o ritmo da aula e, em várias ocasiões, enquanto a professora trabalhava com a turma um tópico do conteúdo, a intérprete se detinha a tentar explicar para a aluna surda o tópico anterior.

A pesquisa de Yanaga e Coimbra (2019) relata que, na ausência da intérprete de Libras, a aluna surda observada dependia da colaboração de seus colegas de classe para interpretar as aulas, colegas esses que começaram a aprender Libras pelo convívio com a mesma. De forma semelhante, em certa ocasião, quando Graça estava ausente, por não saber se comunicar em Libras, Ana pediu a um aluno ouvinte que traduzisse a aula para Rita. Entretanto, além de esse aluno não ter conhecimento de Libras suficiente para traduzir a aula, não podia ficar todo o tempo dando suporte à colega. Em outra ocasião, ainda, também na ausência da intérprete, Rita tenta chamar a atenção da professora, geralmente ela se levantava e tocava no braço da professora, fazia seus questionamentos, mas, como a docente não conseguia se comunicar com a aluna, as dúvidas ficavam sem respostas ou eram dadas respostas que não sanavam a dúvida da aluna.

Percebemos também, em outros momentos, que Graça ensinava para Rita conteúdos diferentes daqueles que estavam sendo desenvolvidos com os alunos ouvintes, dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem da aluna surda ocorria à parte. Apesar de estar no mesmo espaço físico com os alunos ouvintes, por vezes, Rita não tinha acesso à mesma aula.

A intérprete, nesses momentos, assumia a função de professora regente e não apenas a função de mediadora da comunicação. Belém (2010) relatou quadro semelhante à realidade encontrada por esta pesquisa, em que a intérprete por ela investigada não realizava apenas o trabalho de interpretar, pois não ocorria uma tradução em tempo real do que a professora estava falando, sendo que, em diversos momentos, a intérprete realiza revisão do conteúdo e também explica para o aluno, enquanto a aula continua sendo ministrada para os demais, evidenciando, assim, “o compromisso com a aprendizagem do aluno” (Belém, 2010, p. 110).

Além disso, Rita confundia a função da intérprete e direcionava seus questionamentos a ela e não à professora. De forma semelhante, Ana questionava a intérprete sobre o entendimento de Rita, enquanto deveria questionar diretamente a aluna, e demonstrava também que se preocupava com a compreensão de Graça, e não da aluna surda, sobre o conteúdo:

Eu dou a matéria lá, aí a intérprete tá lá, mas se a intérprete não entender para passar para ela? Eu sempre que dou a matéria eu pergunto para a intérprete: você entendeu Graça? Você está entendendo Graça? Por que se ela não entender como que ela vai passar para ela? (Professora, entrevista, 2017).

O extrato acima confirma que Graça não apenas mediava a comunicação no processo de ensino e aprendizagem, mas também, em muitos momentos, é a principal responsável por tal processo, fato também verificado na observação realizada em diversas aulas.

Graça, além de desempenhar suas funções como intérprete na sala de aula, também desempenhava o papel de docente, mesmo que isso não ocorresse em tempo integral, em muitos momentos, é possível perceber tal fato, o que é relatado também na entrevista de Graça:

De acordo com minhas funções não estão porque minha função é ser intérprete, minha função é interpretar o que o professor passa para ela, mas como quando eu comecei trabalhar com ela, ela não era alfabetizada, ela não sabia nada, aí eu fiz outro serviço por fora, que foi alfabetizar, começar do zero, aquela questão de mostrar como que escreve a palavra, ensinar o sinal, aí eu estou nesse processo com ela até hoje (Intérprete, entrevista, 2017).

De forma semelhante, Belém (2010), que investigou a atuação de quatro intérpretes de Libras que trabalhavam no Ensino Médio, aponta em seu trabalho que em muitas vezes fica a cargo do intérprete educacional sanar dúvidas e solucionar situações que competem ao professor. Belém (2010) relata ainda que o próprio surdo se dirige primeiro ao intérprete, devido à proximidade que os une e à língua compartilhada por ambos, o que leva o intérprete a assumir outras atividades, além das próprias de sua função.

Embora Graça não tenha sido contratada para desempenhar função de docente, e não tenha formação para essa atribuição, ela afirmou ter sido responsável pela alfabetização de Rita e, para isso, a intérprete contou com apoio das professoras, conforme afirma:

[...] elas me passaram muito material de como seria alfabetizar um aluno ouvinte, de como elas faziam isso, e eu passei isso para Libras para poder alfabetizar Rita (Intérprete, entrevista, 2017).

A professora explicita a importância de uma relação em que a intérprete e ela atuem em parceria, estabelecem “um elo”. A intérprete, por sua parte, afirma ter recebido “total apoio” da professora:

Eu acho que precisa ter esse elo entre eu, a intérprete e a aluna, se não tiver esse elo aí eu acho que não funciona (Professora, entrevista, 2017).

[...] porque elas me deram total apoio né porque eu não sou pedagoga. [...] Então minha relação com a professora, graças a Deus é tranquila (Intérprete, entrevista, 2017).

Porém, com base na observação, inferimos ser necessário e fundamental que se estabeleça uma melhor delimitação entre as funções desempenhadas pela professora e pela intérprete em sala de aula, uma vez que, em diversos momentos, como já mencionado aqui, as próprias profissionais e a aluna confundem os papéis de Ana e Graça.

Na escola, de modo geral, a contratação da intérprete foi a principal modificação ocorrida após a matrícula de Rita. Ao questionar a professora e a supervisora se ocorreram mudanças/adaptações na escola, após o ingresso de Rita, obtivemos as seguintes respostas:

Não teve mudança porque eu acho que não teve essa necessidade (Supervisora, entrevista, 2017).

Não, eu pelo menos nesse tempo que eu estou com ela eu não percebi não, a mesma coisa porque, não é que ela não exige não, a gente não vê, como que eu falaria? A gente não vê essa necessidade de mudança, em relação a ela, a gente não vê essa necessidade de mudança não, ela interage muito bem, e ela também é muito esperta (Professora, entrevista, 2017).

A escola analisada apresentava, como principal ação inclusiva, a presença da intérprete, que traduzia as aulas para a aluna surda, enquanto a professora seguia ministrando as aulas para os alunos ouvintes, na expectativa de que, ao traduzir as aulas, a intérprete estivesse concomitantemente realizando a inclusão. Tal fato, por vezes, resultou em uma não otimização pela aluna surda do processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados revela a complexidade do movimento de efetivamente incluir o aluno surdo na escola, e as dificuldades enfrentadas não só pelo aluno surdo, mas também pela professora, supervisora e demais profissionais envolvidos. Nesse exercício de observar, estudar e analisar, acreditamos que a inclusão e a permanência do aluno surdo na escola devem ocorrer a partir de igualdade de oportunidades e acesso, bem como devem ser pautadas em um ensino de qualidade.

Diante das análises realizadas a partir dos dados produzidos, foi possível identificar que a aluna Rita se relacionava muito bem com os colegas da sala de aula, com a professora, com a intérprete e, quando necessário, com outros funcionários da escola. Ela demonstrava estar integrada socialmente ao ambiente da escola.

Em relação à inclusão pedagógica da aluna, no entanto, no período em que os dados foram produzidos, não foi identificado uso de metodologias diferenciadas que considerassem as particularidades linguísticas da aluna surda ou ainda o emprego de recursos visuais que buscassem favorecer os diferenciais dela.

Consideramos que o fato de a intérprete assumir, por vezes, a função de professora regente e não apenas a função de mediadora da comunicação pode ser problemática se pensarmos que, embora seja a única profissional na escola que sabe Libras e que também realizou cursos na área da educação de surdos, Graça não foi contratada para desempenhar função de docente, e não possui formação e preparo para essa atribuição.

As dificuldades percebidas no cotidiano da escola, por meio desta investigação e dos dados da literatura (Yanaga; Coimbra, 2019), apontam que a inclusão continua sendo uma dificuldade a ser

trabalhada e resolvida. Uma medida que se mostra urgente é a mobilização e o incentivo para a formação dos profissionais da educação, sendo essa formação voltada para a perspectiva inclusiva, tendo como objetivo a efetivação das políticas de inclusão escolar. Todos os profissionais atuantes na escola são importantes e devem contribuir para que a inclusão de fato ocorra, porém o professor merece uma atenção prioritária, já que ele trabalha mais diretamente com os alunos, diariamente e constantemente.

Incluir o aluno surdo vai além de apenas garantir o cumprimento da lei. É importante que a escola se movimente no sentido de proporcionar a esse aluno o sentimento de pertencimento, além de um aprendizado efetivo que permita ao aluno desenvolver suas competências, respeitando suas características pessoais.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Clara Tatiana Dias. **Currículo e educação de surdos/as: processos de subjetivação em duas práticas inclusivas**. 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

BELÉM, Laura Jane Messias. **A atuação do intérprete educacional de língua brasileira de sinais no ensino médio**. 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2004.

CARVALHO, Elisa de Castro; BARBOSA, Isabel. **Pensamento pedagógico e as NEE: introdução à deficiência auditiva**. 2008. Disponível em: http://elisacarvalho.no.sapo.pt/EE/Trabalho_PP-NEE.pdf. Acesso em: 15 ago. 2016.

CASTAMAN, Ana Sara. **Inclusão escolar na região noroeste colonial do Rio Grande do Sul**. 2011. 130 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em movimento da educação básica**: educação especial. Brasília, DF: SEEDF, [2014]. 48 p. Disponível em: <https://issuu.com/sedf/docs/8-educacao-especial>. Acesso em: 10 ago. 2017.

FERNANDES, Maraísa Kíssila Oliveira. **O aluno surdo na escola regular**: um olhar sob o viés da inclusão. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017.

INTÉRPRETE. Entrevista semiestruturada [19 set. 2016]. Entrevistadora: Maraísa Kíssila Oliveira Fernandes. Diamantina, 2017. Entrevista concedida ao Projeto: O desafio da inclusão: Um olhar sob as escolas de Diamantina/MG. Diamantina, 2017.

LOPES, Maura Corcini. A mediação material e sógnica no processo de integração de crianças surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação & exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LOPES, Maura Corcini. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 103-119.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. **In/exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Ed. Ulbra, 2007.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Terezinha Henn. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

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

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; SILVA, Katiene Symone de Brito Pessoa da. Pesquisando e investindo na escola inclusiva, com vistas a incentivar a cooperação dos pares. **Revista do Centro de Educação** - UFSM, v. 32, n. 2, 2007. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a6.htm>. Acesso em: 10 fev. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento científico**: pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

NASCIMENTO, Juliana Obage da Silva; FELGAR, Júlia Antonietta Simões. O deficiente auditivo e sua inserção escolar. UNAR - **Revista Científica do Centro Universitário de Araras "Dr. Edmundo Ulson"**, v. 9. n. 2, 22 p., 2014. Disponível em: www.revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol9_n2_2014. Acesso em: 15 jan. 2016.

OLIVEIRA, Katiania Barbosa de. **Educação inclusiva e formação de professores no Alto Juruá**. 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2007.

PERLIN, Gládis; STROBEL, Karin. **Teorias da educação e estudos surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009. Apostila do curso de licenciatura e bacharelado em Letras-Libras na modalidade a distância.

PINTO, Milena Maria; SANTOS, Lara Ferreira dos. Concepções de professores de alunos surdos sobre inclusão e educação bilíngue. **Revista de Educação** PUC-Campinas, Campinas, v. 27: e225726, 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edpuc/v27/2318-0870-edpuc-27-e225726.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2023.

PROFESSORA. Entrevista semiestruturada [13 set. 2016]. Entrevistadora: Maraísa Kíssila Oliveira Fernandes. Diamantina, 2017. Entrevista concedida ao Projeto: O desafio da inclusão: Um olhar sob as escolas de Diamantina/MG. Diamantina, 2017.

QUADROS, Ronice Müller. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**: Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2004.

QUADROS, Ronice Müller. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. Ponto de Vista. **Revista de Educação e Processos Inclusivos**, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2003.

QUADROS, Ronice Müller; PERLIN, Gladis (org.). **Estudos surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

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

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SÁ, Nídia Regina. O discurso surdo: a escuta dos sinais. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 167-190.

SCHAFFNER, C. Beth; BUSWELL, Barbara. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 69-87.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SUPERVISORA. Entrevista semiestruturada [5 out. 2016]. Entrevistadora: Maraísa Kíssila Oliveira Fernandes. Diamantina, 2017. Entrevista concedida ao Projeto: O desafio da inclusão: Um olhar sob as escolas de Diamantina/MG. Diamantina, 2017.

THOMA, Adriana da Silva. Educação de surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Org.). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006.

THOMA, Adriana da Silva. Surdez: esse "outro" de que fala a mídia. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 121-136.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. A educação que nós surdos, queremos e temos direito. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do encontro de surdos na Bahia, realizado na reitoria da UFBA em 02 de nov. de 2006.

VICTORINO, Thais Alvim. **"Ela não olha pra gente"**: o cotidiano escolar de jovens surdos no ensino médio. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2018.

YANAGA, Thais Watakabe; COIMBRA, Renata Maria. A influência das ações de inclusão nos processos de resiliência de alunos da Educação Especial. **Revista Educação Especial**. v.32. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33589/html_1. Acesso em: 15 out. 2020.

ZOÍÁ, Alceu. Todos iguais, todos desiguais. In: ALMEIDA, D. B. de (Org.). **Educação: diversidade e inclusão em debate**. Goiânia: Descubra, 2006. p. 13-25.

9

*Carlos Antonio Jacinto
Crisiane de Freitas Soares
Rubens Ramos de Almeida*

CURSO DE INTRODUÇÃO AO SISTEMA DE ESCRITA DA LIBRAS (*SIGNWRITING*):

**RELATO DE EXPERIÊNCIA DA IMPLANTAÇÃO
DE UM CURSO DE EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO SUL DA BAHIA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99710.9

SUMÁRIO

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo apresentar e discutir relatos de experiências ocorridas durante a implantação de um curso de extensão na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), concernente ao sistema de escrita da Libras (Sutton *SignWriting*). A iniciativa se justifica devido à carência de mais ofertas de formações nesta área, além do distanciamento entre a Comunidade Surda e a escrita de sinais, apesar deste sistema ser notoriamente reconhecido e consolidado na academia. O referencial teórico considera a contextualização histórica da escrita de sinais e sua trajetória até a atualidade no Brasil, seu reconhecimento enquanto *status* de escrita, relevância no cenário educacional e seu evidente destaque como sistema mais utilizado e ensinado em comparação aos outros sistemas de escrita presentes no país. Essas vertentes estão ancoradas nas pesquisas de autores como Stumpf (2005), Aguiar e Chaibue (2015), Barreto e Barreto (2015) e Soares (2022). O objeto de estudo se constituiu na solução prática para sanar a problematização considerada no aporte teórico. Dessa forma, esta pesquisa se caracteriza, metodologicamente, como de natureza aplicada, por exigir atuação empírica para resolução do problema, que se aplica na implantação do curso. Os resultados evidenciaram que a combinação de plataformas de comunicação síncrona e assíncrona mostraram-se como espaços ricos em interação e possibilitaram a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem mediadas por recursos tecnológicos. Por conseguinte, espera-se que diante do conhecimento adquirido, os cursistas se tornem agentes multiplicadores, visando à difusão e incentivo ao uso desse sistema.

Palavras-chave: *SignWriting*. Intervenção. Formação inicial e continuada.

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre a escrita da Libras pelo sistema Sutton *SignWriting* começaram a ser desenvolvidas no Brasil em 1996. Desde então, observa-se uma expansão expressiva deste sistema, sobretudo na área acadêmica, devido a sua curricularização, ao crescente número de produções acadêmicas científicas, obras literárias, projetos de pesquisas, ensino e extensão, grupos de estudos, congressos, seminários e encontros na área de Escrita de Sinais. Ademais, o sistema Sutton *SignWriting* possui *status* consolidado na área mencionada, tendo em vista que desde 2006 tornou-se componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura em Letras-Libras oferecidos inicialmente em nove polos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), estendendo-se, posteriormente, para os cursos de bacharelado em Letras-Libras em 2008, aumentando a oferta para dezoito polos (Stumpf, 2016). Consequentemente, algumas universidades que criaram cursos de Letras-Libras incluíram a Escrita de Sinais como disciplina em seus Projetos Políticos Pedagógicos, fortalecendo ainda mais a posição atual da Libras em sua modalidade escrita. Colaborando com esse fato, Leão (2020), em seu mapeamento das universidades federais que possuem a disciplina de Escrita de Sinais pelo sistema Sutton *SignWriting*, demonstrou que existiam, até aquele momento, vinte e cinco instituições de ensino superior público, sem mencionar o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que a ofertavam, reforçando a atual conjuntura da escrita da Libras no ensino superior.

Não obstante, embora a modalidade escrita da Libras já esteja consolidada na academia, o papel da escrita vai além disso, uma vez que desempenha uma função mais profunda – a social. Frente a isso, ela reverbera na sociedade, neste caso, mais especificamente na minoria linguística representada pelo povo surdo brasileiro, e isso significa que a escrita da Libras precisa fazer parte da vida cotidiana

dos sujeitos que a utilizam como primeira língua (L1). Conforme Leão (2020), a escrita de sinais é um direito dos Surdos²³, na forma de direito linguístico. Infelizmente, o contexto social do povo surdo brasileiro tem mostrado uma realidade diferente, pois “a comunidade surda não aderiu totalmente ao uso de um sistema de escrita [...]” (Stumpf, 2016, p. 83), consequência de inúmeros fatores. Esse fato indica a urgência de reflexões para compreender e problematizar os elementos determinantes do cenário atual e as ações para dirimi-los.

Em vista disso, este estudo se propõe a apresentar uma medida interventiva para diminuir a distância entre a Comunidade Surda²⁴ e a escrita da Libras, por meio do seu uso e difusão proporcionado por um curso de extensão. Para tanto, pretende-se relatar as experiências e observações sob a perspectiva do professor e dos cursistas durante a realização do curso de extensão, implantado na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), e analisar os resultados coletados com o intuito de demonstrar os elementos que possam contribuir para a difusão do sistema Sutton *SignWriting*, principalmente no sentido de incentivar os cursistas a se tornarem agentes multiplicadores e, assim, favorecer a aproximação da Comunidade Surda brasileira com a escrita da Libras.

SUMÁRIO

- 23 Neste estudo, emprega-se o termo “Surdo”, destacado com a inicial maiúscula, para referir-se ao indivíduo que, em virtude da perda auditiva, não se caracteriza pela deficiência, mas reconhece sua condição de pertencimento a um grupo minoritário e que possui a Língua de Sinais como primeira língua (Bisol; Sperb, 2010).
- 24 Aqui, entende-se Comunidade Surda sendo aquela constituída não apenas por sujeitos Surdos, mas também havendo sujeitos não-Surdos – familiares, intérpretes, professores, amigos e outros – que participam e compartilham os mesmos interesses em uma determinada localização (Campello, 2014).

REFERENCIAL TEÓRICO

Para dar conta da proposta deste estudo, se faz necessário primeiramente contextualizar o leitor, de forma breve, o que seria o sistema Sutton *SignWriting*, doravante SW.

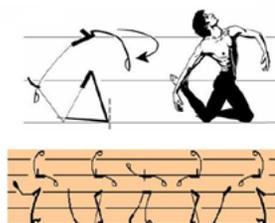
Em 1972, a professora e coreógrafa estadunidense Valerie Sutton, criou o sistema de notação dos movimentos da dança chamado *DanceWriting*, com o objetivo de registrar os movimentos das coreografias por ela criada, possibilitando desta forma, a sua ida à Dinamarca para o ensino do *DanceWriting* em uma escola de balé, tempos depois.

Figura 1 - Valerie Sutton em seu escritório na Califórnia, nos Estados Unidos



Disponível em: <https://www.libras.com.br/valerie-sutton>. Acesso em: 10 out. 2022.

Figura 2 - Sistema ilustrativo DanceWriting



Disponível em: <https://escritadesinais.wordpress.com/page/2>. Acesso em: 10 out. 2022.

A sua chegada ao país acabou chamando a atenção de pesquisadores que estavam realizando estudos da Língua de Sinais Dinamarquesa, na Universidade de Copenhague. Esses pesquisadores tiveram conhecimento dessa forma de registro, criada por Sutton e solicitaram-na que utilizasse esse mesmo sistema de notação para escrever os sinais produzidos em alguns vídeos que estavam nessa Língua de Sinais - LS (Barreto; Barreto, 2015).

Um fator relevante neste processo de registro dos vídeos em Língua de Sinais realizado por Sutton, é que ela não possuía conhecimento da Língua de Sinais Dinamarquesa, no entanto, seu objetivo era tentar registrar o maior número de detalhes da execução daquela sinalização (Soares, 2022). Durante esse desenvolvimento, ela percebeu que “aplicar esse sistema de notação à Língua de Sinais, ou seja, registrar o movimento desta língua, também é registrar uma língua” (Barreto; Barreto, 2015). Foi então que, nesse momento, utilizando a adaptação do registro do movimento da dança para a LS, originou-se o SW, em 1974.

Ao retornar de sua viagem aos Estados Unidos, Sutton entrou em contato com os professores, pesquisadores e usuários da ASL que já vinham trabalhando no sistema de notação *DanceWriting* para que juntos pudessem adequar o sistema às LS e aperfeiçoar o SW.

Segundo Aguiar e Chaibue (2015, p. 17) “Sutton dirige o *Deaf Action Committee* – DAC –, uma organização sediada em La Jolla, Califórnia, Estados Unidos da América – USA – sem fins lucrativos”. A equipe do DAC publicou dois sistemas computacionais para a difusão e o desenvolvimento da Escrita da Língua de Sinais - ELS - em SW, entretanto apenas o *SignPuddle*, publicado em 2004, é, de fato, utilizado para a ELS, pois ele possui uma plataforma *on-line* que permite a edição de dicionários bilíngues, busca por sinais, composição de sinais, edição de textos, assim como o envio de e-mail em diferentes línguas de sinais.

Figura 3 - Tela da função: Editor de sinais

Disponível em: <https://www.signpuddle.org>. Acesso em 10 out. 2022.

Segundo Stumpf (2016, p. 84), o “SW é um sistema gráfico e esquemático da ELS, que com um mínimo de convenções gráficas, permite o registro de sinais com bastante naturalidade”. Inclusive, esse sistema permite ao usuário ler e escrever qualquer Língua de Sinais, pois possui mais de 1900 símbolos. Além disso, sua escrita é produzida em colunas na vertical, no sentido de cima para baixo e da esquerda para a direita, como mostra a ilustração a seguir. Com isso, faz-se necessário, então, um editor de texto específico, como mostra a ilustração acima, para, após, ser passado para o editor de texto padrão dos computadores/*notebooks*.

Algumas alterações também foram necessárias para uma melhor adequação do registro escrito. Uma delas é que a escrita deixa de ser, na perspectiva Receptiva²⁵ e passa a ser na perspectiva Expressiva²⁶. Essa mudança foi de grande valia para os usuários da ELS, pois, segundo Stumpf (2005, p. 53), “para eles o papel de uma ELS é o de anotar aquilo que o escritor produz na sinalização, como ele vê, e não como uma notação de ponto de vista receptivo

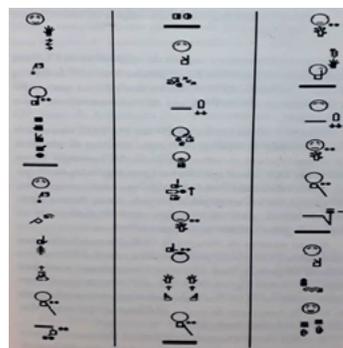
25 Perspectiva Receptiva: refere-se a como você vê outra pessoa sinalizado (Barreto; Barreto, 2015).

26 Perspectiva Expressiva: refere-se ao ponto de vista do sinalizador, ou seja, lê e escreve os sinais como se você mesmo estivesse sinalizando (Barreto; Barreto, 2015).

que inverte a perspectiva, como um espelho". Veja a ilustração abaixo para compreender a sua forma de registro.

Figura 4 - Texto em SW

"Olá, eu sou o Sávio. Eu vim aqui, mas não tem apoio para idosos com idade de 80 anos. Há 2 anos, a mãe comprou um cachorro pastor alemão e entregou para o idoso. O cachorro é esperto²⁷. No passado, o idoso caminhou com o cachorro. Duas crianças andavam felizes de bicicleta..."



Fonte: Benassi (2017, p. 31)²⁸.

Para os autores Luchi, Stumpf e Wanderley (2018, p. 128):

O sistema criado por Sutton é composto por doze categorias de glifos²⁹; é um elemento da escrita e é referido para o registro na escrita do sinal; que não aparecem necessariamente todos juntos na escrita de um sinal:

- Orientação e posições da mão;

27 O termo ESPERTO, utilizado neste contexto, refere-se a uma metáfora em Libras para o seguinte sinal: -, que significa OLHO CARO, muito utilizado pela comunidade surda.

28 Trecho extraído do material de Benassi (2017), entretanto, sua primeira publicação encontra-se em Barreto e Barreto (2015, p.159).

29 O novo termo foi usado por muitos pesquisadores de *SignWriting*, como Biachini e Borgia (2012), Stumpf e Wanderley (2016), assim como a escrita logográfica, denominada por escrita chinesa, no sentido da tipografia, após o uso de palavra "símbolo", que foi abandonada (Soares, 2022, p. 59).

- Tipos de contato;
- Configurações de mãos;
- Movimentos dos dedos;
- Movimentos de braços e apontação;
- Expressões faciais;
- Localização de glifos de cabeça;
- Movimentos da cabeça;
- Orientações do olhar;
- Movimentos do corpo;
- Glifos de pontuações;
- Dinâmicas de movimentos.

Todos esses glifos são de extrema importância para a composição do sinal em SW, em que o sujeito surdo consegue se expressar em sua própria língua através do registro da sua sinalização. Sem contar que, “o bilinguismo é mais pleno quando permite ao surdo aprender a ler e escrever nas duas línguas: a Libras; por meio de sistemas visuais diretos como *SignWriting*, e o Português, por meio da escrita alfabética tradicional” (Capovilla; Raphael, 2001, p. 33, *apud* Stumpf, 2016, p. 84), como é o caso das línguas utilizadas no Brasil: o Português na modalidade oral-auditiva³⁰ e a Libras na modalidade visual-espacial³¹.

Seguindo essa linha de raciocínio, Stumpf (2008, p. 30) ressalta que:

30 Oral-auditiva por ser produzida pelo canal fonador e percebida pelo canal auditivo das pessoas ouvintes.

31 Visual-espacial por ser percebida pelo canal visual e produzida no espaço neutro de sinalização, ou seja, em frente ao sinalizante, podendo apresentar sinais ancorados, ou não, ao corpo das pessoas surdas.

Conforme as publicações do DAC o sistema pode representar línguas de sinais de um modo gráfico esquemático que funciona como um sistema de escrita alfabético, em que as unidades gráficas fundamentais representam unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações. O *SignWriting* pode registrar qualquer língua de sinais do mundo sem passar pela tradução da língua falada. Cada língua de sinais vai adaptá-lo à sua própria ortografia. Para escrever em SignWriting é preciso saber uma língua de sinais.

Dessa forma, o SW, hoje, é o sistema de Escrita da Língua de Sinais mais utilizado mundialmente, contando com quarenta países que fazem uso do SW para grafar sua Língua de Sinais, pois apresenta um conjunto de elementos interligados e necessários para tal fim. Entre esses países, encontramos o Brasil, como usuário desse sistema de escrita, como mostra o mapa a seguir:

Figura 5 - Mapa Mundi



Disponível em: <https://escritadesinais.com/page/3/>. Acesso em: 10 out. 2022.

Assim como toda língua, o sistema de escrita sofreu alterações com o passar dos tempos, até mesmo para adequar-se às novas necessidades que surgiram. Com isso, mais pesquisadores se juntaram a esse processo, inclusive pesquisadores brasileiros que, segundo Silva *et al.*, (2018, p. 4) são “pessoas surdas falantes nativas de língua de sinais e membros de sua comunidade, a partir de percepções, estudos e utilização, sugerem importantes mudanças”.

A seguir, aparecem os autores que fizeram parte do processo de construção da pesquisa voltado à ELS em SW.

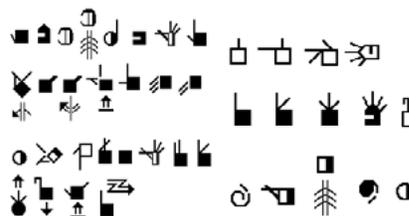
Figura 6 - Pesquisadores americanos e brasileiros de escrita de sinais, por meio do sistema *SignWriting*



Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/2%C2%BA%20Artigo%20da%20Revista%2023%20de%20SOUSA%20SILVA%20e%20Outros.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

No Brasil, apenas em 1996 iniciaram-se as pesquisas sobre o SW, voltadas à Língua Brasileira de Sinais, com o seguinte grupo de professores pesquisadores: Dr. Antônio Carlos da Rocha Costa e Dra. Márcia de Borba Campos, da Pontifícia Universidade Católica no Rio Grande do Sul – PUC/RS, juntamente com a pesquisadora surda Marianne Rossi Stumpf, da área da computação da Escola Especial Concórdia, Porto Alegre - RS. Assim, as pesquisas voltadas ao SW deram início, primeiramente com o alfabeto manual e os numerais visográficos/manuais da Libras, como mostra a ilustração a seguir:

Figura 7 - Alfabeto manual e os numerais visográficos/manuais da Libras



Fonte: Soares (2022, p. 62)



Fonte: Nascimento e Costa (2018, p. 8).

Já em 1997, a Dra. Marianne Stumpf passou a ensinar a ESL em duas escolas para surdos, no Estado do Rio Grande do Sul – RS, na Escola Especial ULBRA Concórdia, localizada na cidade de Porto Alegre, e na Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Hellen Keller, situada no município de Caxias do Sul – na Educação Básica de ensino, com alunos do sexto e sétimo ano. Desde então, não cessou com suas pesquisas voltadas para o SW e as divulgou em nível nacional e internacional (Aguiar; Chaibue, 2015).

Além disso, ao realizar sua pesquisa de doutorado, Stumpf (2005) acabou testando o uso do SW com crianças francesas e brasileiras, com o intuito de analisar como acontecia o aprendizado desse sistema de escrita. Um fator relevante foi levantado pela pesquisadora: de que é viável a aquisição dessa escrita, haja vista

que ela apresenta uma escrita visivelmente fonética, tornando-se uma excelente ferramenta para a educação e servindo de apoio no aprendizado da língua oral, na sua modalidade escrita (Aguiar; Chai-bue, 2015). Graças à disseminação de suas pesquisas sobre SW e a escrita desse sistema que profissionais surdos começaram a se interessar pela escrita, pois essa acaba por possibilitar a expressão dos recursos gramaticais da Libras, bem como suas modulações visuais-espaciais, presentes na sinalização dos discursos desses sujeitos.

Vindo ao encontro das propostas utilizadas para a ELS, os autores Capovilla e Raphael (2002, p. 55) salientam que o SW é:

Um sistema de escrita visual direta de sinais. Ele é capaz de descrever as propriedades sublexicais das línguas de sinais (i.e., os quiremas ou configurações de mão, sua orientação e movimento no espaço e as expressões faciais associadas), do mesmo modo como o Alfabeto Numérico Internacional é capaz de transcrever as propriedades sublexicais das línguas faladas (i.e., os fonemas).

Corroborando com a fala dos autores acima, Nobre (2011) destaca que, para a composição de um sinal, é necessário a utilização de elementos fonológicos da LS, tais como: Configuração de Mãos, Orientação da Palma da Mão, Movimento, Locação e Expressões Não Manuais. Somado a isso, o sistema alfabético das línguas orais representa os fonemas através dos signos, em SW, é possível representar esses elementos fonológicos, que são conhecidos como parâmetros, através do uso de símbolos não alfabéticos próprios e aplicados a qualquer LS, pois foram pensados para expressar os mais variados aspectos fonético-fonológicos das Línguas de Sinais.

A seguir, a ilustração para melhor compreender o que está sendo dito.

Figura 8 - Parâmetros encontrados na escrita do termo QUANDO em SW



Fonte: Sinal de QUANDO (Soares, 2022, p. 64).

Na imagem acima, podemos perceber a utilização dos cinco parâmetros fonológicos citados por Nobre (2011), através da escrita em *SignWriting*. Segundo Costa (2012, p. 31 *apud* Fernandes, 2020, p. 287), "um dos traços que torna a linguagem [humana] única é que os símbolos que compõem a língua podem ser divididos em partes menores". A fonologia é o estudo das menores unidades contrastivas da língua, e pode ser percebida tanto na escrita da Língua Portuguesa, quanto na ELS, através do *SignWriting*, evidenciando o status de língua.

Segundo Barretos e Barretos (2015), no ano de 2006, o sistema de escrita *SignWriting* foi aprovado como escrita das línguas de sinais pelo comitê *International Organization for Standardizations*³² e foi incluído no Registro das Escritas do Mundo (ISO 15924³³), conforme ilustração a seguir.

32 *International Organization for Standardizations* – Organização Internacional para a Padronização, mais conhecido como ISSO.

33 ISO 15924 *Registry of World Scripts*. Disponível em: <http://www.unicode.org/iso15924/iso-15924-codes.html>. Acesso em: 3 mar. 2023.

Figura 9 - International Organization for Standardizations - ISO 15924

Codes for the representation of names of scripts
Codes pour la representation des noms d'écritures

Table 1
Alphabetical list of four-letter script codes
Liste alphabétique des codets d'écriture à quatre lettres

Code	N°	English Name	Nom français	Alias	Age	Date
Adm	106	Adlam	adlam	Adlam	9.0	2016-12-09
Atk	439	Atika	atika			2010-12-21
Agfb	239	Caucasian Albanian	albanian	Caucasian_Albanian	7.0	2018-11-15
Alcn	338	Alcon, Tai Alcon	alcon	Alcon	8.0	2015-07-07
Aarb	109	Araucan	araucan	Araucan	1.1	2008-05-01
Aran	101	Araucan (Chadliq variant)	araucan (variant chadliq)		1.1	2014-11-15
Sant	123	Santali	santali	Santali	5.2	2009-06-01
Sara	292	Sarai	sarai			2004-05-29
Sarb	105	Old South Arabian	south-arabian (historic)	Old_South_Arabian	5.2	2009-06-01
Saur	344	Saurashtra	saurashtra	Saurashtra	5.1	2007-07-02
sgnw	005	SignWriting	signwriting, signwriting	signwriting	8.0	2015-07-07
Shaw	281	Shavian (Shaw)	shavian (Shaw)	Shavian	4.0	2004-05-01
Shrd	319	Sharada, Śarada	charada, shard	Sharada	6.1	2012-02-06
Shu	539	Shuhuf	shuhuf			2017-07-26

Disponível em: <http://www.unicode.org/iso15924/iso15924-codes.html>. Acesso em: 10 out. 2023.

Essa classificação na Organização Internacional para Padronização - ISO 15924 - contribuiu bastante para o reconhecimento de um registro escrito das Línguas de Sinais, apesar de ainda não se ter definido uma única forma de representatividade escrita dessas línguas. Entretanto, as pesquisas acadêmicas vêm demonstrando certa tendência na utilização do SW como forma de escrita das LS, inclusive da Libras.

Apesar dessa maior projeção e desenvolvimento histórico do sistema SW em âmbitos internacionais e nacionais, assim como já apresentado acima, há de se considerar que, no Brasil, constata-se também a existência de outras três proposições de escritas, sendo: 1) a Escrita de Língua de Sinais (ELiS), idealizada por Mariângela Estelita de Barros, em 1997, e adaptada em anos posteriores; 2) o Sistema de Escrita da Libras (SEL), proposto por Adriana Stella Cardoso Lessa de Oliveira, em 2009, e reformulado nos anos seguintes; 3) e, por fim, a Escrita Visogramada da Língua de Sinais (VisoGrafia), apresentada por Claudio Alves Benassi, em 2016, a partir da combinação de grafemas das escritas *SignWriting* e ELiS (Silva *et al.*, 2018).

Nesse sentido, em levantamento prévio realizado por Leão (2020), foi possível constatar essa maior projeção do sistema SW, sendo adotado, na época, em 22 estados. Na descrição do autor, o uso do sistema ELiS foi observado em três estados, sendo Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás. A escrita SEL, encontra-se em uso no estado da Bahia, juntamente com o *SignWriting*. E a VisoGrafia, por fim, ainda não estava sendo adotada oficialmente em nenhum estado, mas encontrava-se em fase de divulgação após testes na UFMT (Benassi, 2018).

Outro aspecto a ser observado e que pode ser adotado para reforçar essa maior presença do sistema SW, refere-se à produção de materiais distintos, a exemplos de produções literárias. Segundo Barros (2020), esses sistemas de escrita têm contribuído amplamente com o âmbito literário, uma vez que possibilita o registro escrito e, conseqüentemente, a projeção dessas obras literárias. Desse modo, ao desenvolver um estudo comparativo entre os sistemas SW e ELiS, Barbosa (2017) identifica uma maior presença da primeira escrita, em termos quantitativos, nas grades curriculares de cursos de Letras-Libras, na oferta em escolas bilíngües e, ao buscar identificar produções literárias vinculadas à Literatura Surda Infantil constatou, à época, a presença de onze títulos disponíveis e, no caso da ELiS, ainda não havia publicações.

Com base nessas discussões, observa-se a influência do sistema SW em diferentes âmbitos e, de modo a contribuir com a sua disseminação e alcançar novos públicos, implementou-se uma medida intervencionista a partir de um curso de extensão, que contou com a inscrição de Surdos e ouvintes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em conformidade com a classificação proposta por Gil (2002), esta pesquisa apresentada na forma de relato de experiência

é de natureza aplicada, tendo em vista que os estudos aqui abordados refletem a finalidade de resolver problema específico identificado no âmbito da sociedade em que os pesquisadores estão inseridos. O objeto de estudo se constitui na solução prática para sanar a problematização considerada no aporte teórico, pois objetiva gerar conhecimento para a aplicação prática voltada à necessidade atual dos envolvidos. Dessa forma, exige atuação empírica para resolução do problema e embasamento teórico que norteia os pesquisadores em seus trabalhos.

Por esse motivo, o Curso de Introdução ao Sistema de Escrita da Libras (*SignWriting*): prática de leitura e de escrita por meio da plataforma *SignPuddle* foi aberto à participação dos acadêmicos, professores da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), e para a comunidade surda em todo o território nacional, interessados em aprender e compartilhar a escrita da Libras como instrumento facilitador para o desenvolvimento do sujeito surdo. A realização da iniciativa foi possível por meio da parceria consolidada entre o Grupo de Estudos em Língua de Sinais Brasileira (GELIS) da UFSB e o Projeto Escreva em Libras Maranhão, do Centro de Ensino e Apoio à Pessoa com Surdez (CAS-MA), vinculado à Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão (SEDUC-MA). A divulgação ocorreu nas redes sociais do grupo de estudo, do Projeto e no site da instituição fomentadora, neste último, foram disponibilizadas as inscrições para o ingresso ao curso, com 30 vagas no total.

O curso foi proposto no formato de ensino remoto e planejado para contemplar uma carga horária de 40 (quarenta) horas, organizado em 10 (dez) aulas, com a duração de 4 (quatro) horas, sendo que 16 (dezesesseis) horas foram em momentos síncronos, por meio da plataforma *Google Meet*³⁴ e 24 (vinte e quatro) horas em momentos assíncronos, com o auxílio do Ambiente Virtual de Aprendizagem

(AVA), o *Google Classroom*. As aulas foram ministradas aos sábados, no período vespertino, das 14h às 18h.

Embora o processo de ensino-aprendizagem empregado durante o curso não tenha tido um livro didático específico como apoio pedagógico, às aulas compreenderam conteúdos organizados previamente embasados em autores relevantes e atuais no contexto de ensino da escrita de sinais, como Sutton e Frost (2010), Stumpf (2016), Barreto e Barreto (2015), contemplando viés teórico e prático, organizado em 5 (cinco) unidades, contendo um considerável quantitativo de materiais, videoaulas acessíveis em Libras, recursos e atividades didático-pedagógicas disponibilizados no AVA, de acordo com o cronograma e conteúdo do curso. As aulas práticas foram ministradas em forma de *slides* e com aplicação das funcionalidades do *software* da escrita de sinais – *SignPuddle*, e com a utilização de outras ferramentas, como o quadro interativo desenvolvido pelo *Google* – *Jamboard*. As atividades desenvolvidas nos encontros eram contextualizadas com a realidade vivenciada pelos cursistas.

A turma foi composta por 31 (trinta e um) cursistas, entre estes, estudantes surdas usuárias da Libras e não surdas (os), sendo que a maioria atuava na educação de surdos. Quanto ao desempenho dos cursistas ante ao conhecimento adquirido e à habilidade de aplicação, mediante o processo de avaliação, mostrou-se satisfatório, uma vez que o índice de aprovação atingiu 21 (vinte e um) cursistas, e apenas 6 (seis) reprovações e 4 (quatro) desistências. Os participantes que cumpriram os requisitos avaliativos e de assiduidade no curso, receberam certificado comprobatório emitido pelo Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC), da Universidade Federal do Sul da Bahia.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao considerarmos a realidade nas universidades públicas, além da atuação de qualidade na área do ensino, sabe-se que os pilares da educação superior contemplam a tríade do ensino, da pesquisa e da extensão, aspecto esse endossado pela própria Constituição Federal (Brasil, 1988) ao pontuar a indissociabilidade entre esses eixos. Tendo em vista essa necessidade, a partir de um curso de extensão intervencionista, buscou-se a difusão do sistema SW em novos espaços, a partir da formação inicial e/ou contínua dos integrantes inscritos Surdos e ouvintes, de diferentes localidades.

Inicialmente, em termos de realização, tendo em vista que os integrantes estavam geograficamente em espaços distintos, houve a necessidade de se combinar distintos recursos tecnológicos que viabilizassem a implementação, considerando interações síncronas e assíncronas para estudos e atividades com objetivos distintos. De acordo com Rabello (2022), a combinação de plataformas de comunicação síncrona e assíncrona mostra-se como espaços ricos em interação e que possibilitam a aprendizagem colaborativa e a implementação e o desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem mediadas por recursos tecnológicos.

Para os encontros síncronos, bem como apresentado na metodologia, as 16 horas previstas ocorreram por meio da plataforma de comunicação *Google Meet*, plataforma essa mais fortemente conhecida e usada por docentes e discentes ao longo da pandemia de COVID-19 (Rabello, 2022). Apesar desse maior uso, constatamos que alguns dos inscritos desconheciam ferramentas disponibilizadas nessa plataforma, sendo necessário, ao longo dos encontros síncronos, explicar e reforçar alguns desses usos.

Sobre a ferramenta adotada nos encontros síncronos, convém reforçar que ela foi pensada para possibilitar a comunicação

via voz e imagem, o que contempla a modalidade linguística visual-espacial da Libras. Todavia, pelo fato de o curso ter sido ministrado em Língua Portuguesa e demandar a mediação de Tradutores e Intérpretes de Libras (TILS), observou-se que alguns cursistas apresentaram dificuldades em localizar ora o intérprete de Libras, ora o docente e ora o recurso de *slides*. Isso nos indica que se faz necessário um conhecimento prévio dessa ferramenta tecnológica por parte dos alunos que desejam participar de cursos nessa modalidade de ensino. Como forma de minimizar essa lacuna, vídeos tutoriais poderiam ser disponibilizados indicando os usos do *Google Meet* e as ferramentas disponibilizadas. No caso das aulas síncronas, uma estratégia para minimizar os problemas de localização do profissional TILS seria a utilização da plataforma Webconf/RNP³⁵ como forma de facilitar a visualização desse profissional, permitindo a visibilidade de todos os integrantes que nela estejam com a câmera ligada ao mesmo tempo, sem a necessidade de se estar procurando o sujeito que esteja falando e/ou sinalizando.

Com relação à carga horária referente aos momentos assíncronos, ou seja, as 24 (vinte e quatro) horas restantes, organizou-se um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), por meio da plataforma *Google Classroom*, ferramenta essa gratuita, que apresenta múltiplos recursos e funções e que possibilita a criação de uma sala de aula virtual para a interação e compartilhamento de materiais, o que justifica sua escolha.

Em termos de distribuição do conteúdo, por se tratar de um curso introdutório e que trabalharia com ferramenta de escrita - *SignPuddle*, optou-se pela sua organização a partir de cinco eixos,

35

A RNP foi criada em setembro de 1989 pelo então Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), tendo como objetivo construir uma infraestrutura nacional de rede de internet de âmbito acadêmico, promovendo encontros virtuais de dois ou mais participantes. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Qual+foi+o+motivo+da+cria%C3%A7%C3%A3o+da+RNP+no+Brasil%3F&sa=X&ved=2ahUKÉwjW3berkt39AhWfPZUCHZN3D5UQzmd6BAggEAU&biw=1440&bih=747&dpr=1>. Acesso em: 10 mar. 2023.

prevendo: 1) Introdução às funcionalidade do *SignPuddle*, através de vídeos tutoriais e compreensão dos grafemas básicos da escrita de sinais por meio dos parâmetros fonológicos da Libras (CM, M, L, OM, ENM); 2) Estudo das diferentes configurações de mão básicas e proposta de leitura referente ao livro infantojuvenil trilíngue (Libras, Inglês e Português escrito) “A lenda e as histórias de Ana Jansen em Libras”, através de trechos pré-selecionados e leitura orientada; 3) Estudos complementares sobre configurações de mão a partir de referenciais como Alfabeto Internacional de *SignWriting*, de 2010 (ISWA, 2010), e o inventário complementar a essa primeira publicação constando outras possibilidades na Libras (Almeida *et al.*, 2020); 4) Aprofundamento, a partir de atividades práticas, dos elementos básicos do sistema de escrita Sutton *SignWriting*; 5) Introdução às regras ortográficas da escrita de sinais e revisão geral de todo o conteúdo abordado durante o curso.

Além do conteúdo teórico, um aspecto positivamente avaliado pelos cursistas e reforçado ao longo dos encontros síncronos foram as diferentes atividades propostas. Essas atividades envolveram, por exemplo, jogos de raspadinha *on-line*, atividades práticas de escrita manual e por meio da ferramenta *SignPuddle* e atividades aplicadas via *Google Forms*. Ademais, no eixo 02 - Práticas de leitura em Libras (*SignWriting*), além da realização de leitura orientada, os discentes foram convidados também a compartilhar obras literárias materializadas nesse sistema de escrita, por meio de um fórum.

Importante reforçar que, desses materiais disponibilizados, a exemplo dos vídeos tutoriais de acesso e uso do *Classroom*, orientação de atividades e outras, tratava-se de produções bilíngues e que tinham a Libras como língua de instrução, uma vez que o professor conteudista e ministrante é sinalizante. Observamos que somente os materiais referentes às ferramentas de uso do *SignPuddle* não eram sinalizados, já que se tratava de um material produzido anteriormente e com outra finalidade. Nesse sentido, os discentes foram orientados

a ativar a legenda automática do *YouTube*, e o docente se comprometeu, para novas ofertas, a tradução em Libras desse material.

Convém destacar também que, apesar de espaços e tempos distintos, organizados entre encontros síncronos e assíncronos, ambos se articulavam e se complementavam. Desse modo, após o estudo individual e a partir do conhecimento construído ao longo dos estudos assíncronos, os participantes tiveram a possibilidade de sincronamente se encontrar com o docente para aprofundar o conteúdo, sanar possíveis dúvidas e retomar o que foi estudado ao longo da semana.

Finalmente, a fim de identificar as possíveis contribuições da oportunidade formativa, ao final do curso, foi aplicado um questionário final de avaliação por meio do formulário *Google Forms*, sendo respondido por treze participantes. Desse modo, passamos, a seguir, a ponderar algumas das questões feitas aos participantes. Sobre a qualidade e facilidade do material fornecido, a maioria avaliou como sendo de fácil compreensão ou excelente, sendo que um dos avaliadores pontuou que gostaria de um material com mais detalhamento. Na avaliação, por unanimidade, os cursistas avaliaram que o conteúdo ministrado e as atividades avaliativas selecionadas foram adequados à proposta, sendo que, assim, o curso atendeu às expectativas dos discentes ou as superou. Desse modo, o curso teve uma avaliação excelente e seria recomendado para novos públicos.

Sobre os comentários tecidos e que corroboraram as avaliações, podemos destacar: "material muito bem elaborado, atividades diversificadas, aulas interativas, *feedback* rápido" e "único comentário é a respeito da profundidade dos conteúdos, poderia ter um pouco mais, mas é compreensível, pois é um curso 'curto'". Nesse sentido, por meio dos comentários dos cursistas, podemos observar o trabalho pedagógico cuidadoso na curadoria dos materiais, na proposição de atividades diversificadas e na interação ao longo dos encontros síncronos e assíncronos. Acerca do tempo de realização do curso,

tratava-se de uma proposta introdutória, que contou com uma carga horária de 40 (quarenta) horas distribuídas em um mês de aulas, de modo a atingir um público que compreendesse, de modo introdutório, as características e elementos do sistema de escrita *SignWriting*.

Frente a tudo isso, apesar dos aspectos a serem modificados em uma próxima oferta, avaliamos como positivo o curso de extensão em questão. Observamos que, através da articulação entre diferentes recursos pedagógicos e do engajamento entre o docente e cursistas, foi possível a compreensão dos elementos que compõem essa escrita e a sua importância como forma de fortalecer a Libras como língua de significação e interação na Comunidade Surda. Nesse sentido, concordamos com Oliveira Filho (2021) ao reforçar a necessidade de que essa escrita circule e seja apropriada pela Comunidade Surda, a fim de difundir e eternizar as diferentes experiências e conhecimentos desses membros diretamente na língua de sinais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de a escrita de sinais pelo sistema *Sutton SignWriting* ser notoriamente reconhecida e consolidada em algumas áreas da sociedade, principalmente nos cursos de Letras Libras que possuem em sua estrutura a disciplina da escrita de sinais como um dos componentes curriculares, é fato que esse sistema de escrita não tenha alcançado o público-alvo que realmente se beneficiaria com sua utilização prática. Por conseguinte, o presente estudo objetivou intervir no distanciamento entre a comunidade surda e a escrita da Libras por meio da implantação de um curso de introdução ao sistema de escrita da Libras (*SignWriting*), oferecido aos acadêmicos, professores da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e a comunidade surda em geral espalhada em todo o território brasileiro, que demonstraram interesse em aprender e compartilhar a Libras escrita com seus pares.

Tendo em vista que a proposta do curso tenha sido oportunizar conhecimento para interessados em espaços geográficos diversificados, com o intuito de difundir a modalidade escrita da Libras, acredita-se que foi muito efetivo o modo como foi implantado o curso, por propor a modalidade de ensino remoto, viabilizando distintos recursos tecnológicos que auxiliaram nas interações síncronas e assíncronas para estudos e atividades, que possibilitaram a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuíram para o engajamento entre o docente e cursistas na construção e compreensão dos conteúdos propostos.

Desse modo, espera-se, mediante a medida interventiva, que os cursistas tenham compreendido os glifos (símbolos) básicos do sistema para iniciarem suas produções escritas em Libras e leituras de textos registrados em escrita de sinais. Outrossim, os participantes obtiveram familiaridade com as funcionalidades básicas do *software* de produção da escrita de sinais – *SignPuddle*, como forma de uso, produção textual e ensino do sistema. Espera-se, que os formados neste curso se tornem agentes multiplicadores do conhecimento da área, visando à disseminação e incentivo ao uso desse sistema, tanto na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) como também em outras instituições de ensino, das quais os cursistas fazem parte, contribuindo no fortalecimento da cultura surda e relevância da escrita *SignWriting* nos demais espaços educacionais, e, consequentemente, sejam possibilitadas ainda mais iniciativas que colaborem para a inserção social do surdo com o uso de sua escrita.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rubens Ramos; MPESAN, João Paulo; OLIVEIRA, Maik Waldemar A.; SILVA, Maurício Barreto **Inventário das configurações de mão para a escrita da Libras:** proposta para complementar o alfabeto internacional SignWriting de Valerie Sutton e Adam Frost. 1 ed. São Luís: Perse, 2020. 61 p.

AGUIAR, T. C.; CHAIBUE, K. **Histórico das Escritas de Línguas de Sinais**. Centro Virtual De Cultura Surda. Revista Virtual De Cultura Surda. Edição No 15/ Março de 2015. Disponível em: http://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes. Acesso em: 3 mar. 2023.

BARBOSA, Gabriela Otaviani. **A arte de escrever em Libras**. Orientadora Marianne Rossi Stumpf – SC 2017. 180 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2017.

BARRETO, Madson; BARRETO, Raquel. **Escrita de Sinais sem mistério**. 2. ed. ver. Atual. e ampl. Salvador, v. 1: Libras Escrita, 2015.

BARROS, Ricardo Oliveira. Ensino de escrita de sinais baseado em tarefas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 61, p. 290-302, 2020.

BARROS, Ricardo Oliveira. **Tradução de poesia escrita em Libras para a Língua Portuguesa**. 2020. 140 f. Mestrado em Estudos da Tradução - Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Universitária, 2020.

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

BENASSI, Claudio Alves. **O despertar para o outro: entre as escritas da língua de sinais**. 1. ed., reimp. Rio de Janeiro: Autografia, 2017. 154 p.: il.; 21cm.

BENASSI, Claudio Alves. Visografia: uma nova proposta de escrita da língua de sinais. **Traços de Linguagem-Revista de Estudos Linguísticos**, v. 2, n. 2, 2018.

BISOL, Claudia Alquati; SPERB, Tania Mara Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 26, p. 7-13, 2010.

CAMPELLO, Ana Regina. Língua de sinais brasileira na trajetória do povo e comunidade surda. **Educação de Surdos**, p. 93, 2014.

CAPOVILLA, Fernando César; RAFHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. v. I e II: Sinais de A a Z. Ilustração: Silvana Marques. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

COSTA, Messias. R. **Proposta de modelo de enciclopédia visual bilíngue juvenil: encicliolibras**. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

FERNANDES, Leandro Andrade. Sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais: conhecendo o sistema ELiS. **Revista Domínio de Linguagem**, Uberlândia, v. 14, n. 1, 2020.

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

LEÃO, Renato Jefferson Bezerra. Políticas linguísticas em escritas de sinais. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 26, p. 191-210, 2020.

LUCHI, Marcos; STUMPF, Marianne Rossi; WANDERLEY, Débora C. Sistema de notações e escritas de línguas de Sinais. /n: STUMPF, Marianne Rossi; QUADROS, Ronice Müller de (Orgs.). **Estudos da língua brasileira de sinais IV**. Florianópolis: Editora Insular/ PGL/ UFSC, 2018.

NASCIMENTO, Leoni Ramos Souza; COSTA, Edivaldo da S. A importância da escrita da língua brasileira de sinais por meio do sistema SIGNWRITIN. **11.º Encontro Internacional de Formação de Professores - Seção Sergipe**. 2018. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/viewFile/1838/682>. Acesso em: 1 fev. 2023.

NOBRE, Rundesth Sabóia. **Processo de grafia da língua de sinais**: uma análise fonomorfológica da escrita em SignWriting. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PPGLin. Florianópolis. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/130863>. Acesso em: 29 out. 2022.

OLIVEIRA FILHO, João Batista Alves de. **Análise verbo-visual de textos literários adaptados para a Comunidade Surda**. 2021. 110 f. Mestrado em Letras. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

RABELLO, Cíntia Regina Lacerda. Aprendizagem de línguas mediada por tecnologias e formação de professores: recursos digitais na aprendizagem on-line para além da pandemia. **Ilha do Desterro**, v. 74, p. 67-90, 2022.

SILVA, Alan David S.; COSTA, Edivaldo da Silva; BÓZOLI, Daniele Miki Fujikawa; GUIMERO, Daniela Gomes. Os sistemas de escrita de sinais no Brasil. Centro virtual de cultura surda. **Revista surda virtual de cultura surda**. n.º 23, maio 2018. Disponível em: <https://editora-araraazul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/2%C2%BA%20Artigo%20da%20Revista%2023%20de%20SOUSA%20SILVA%20e%20Outros.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SOARES, Crisiane de Freitas. **Uma análise fonológica para a escrita em SignWriting do léxico CASA, através da plataforma SignPuddle**: um estudo de caso, 2022. 206 p.

SUTTON, Valerie; FROST, Adam. **The signwriting alphabet**: the international signwriting alphabet. La Jolla, CA: Center for Sutton Movement Writing, Inc. 2010.

STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem da escrita de língua de sinais pelo sistema de SignWriting**: língua de sinais no papel e no computador. Tese de Doutorado. Porto Alegre, UFRGS, 2005.

STUMPF, Marianne Rossi. **Escrita de Sinais I**. Florianópolis: UFSC, 2008. (Texto base do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância).

STUMPF, Marianne Rossi. O estado da arte da escrita de sinais pelo sistema *SignWriting*: uma meta-análise. In: BIDARRA, Jorge; MARTINS, Tânia; SEIDE, Marcia (org.). **Entre Libras e o Português**: desafios face ao bilinguismo. Cascavel, PR: EDUNIOESTE; Londrina: EDUEL, 2016. p. 83-115.

The background is a solid dark blue color. It features a repeating pattern of white line-art hands in various sign language gestures. Each hand is accompanied by a small, semi-transparent white letter, likely representing the corresponding letter in sign language. The letters are arranged in a grid-like fashion across the entire page.

10

*Daniane Pereira
Joeli Teixeira Antunes
Veronícia Andreza Leite*

HISTÓRIA DA COMUNIDADE SURDA MONTES-CLARENSE

DOI: [10.31560/pimentacultural/2024.99710.10](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2024.99710.10)

SUMÁRIO

RESUMO

Este texto almeja relatar a trajetória dos indivíduos surdos residentes em Montes Claros, Minas Gerais. A compreensão da história das pessoas surdas nessa localidade é de grande importância para apreender a cultura surda diversa e rica que se desenvolveu ao longo dos anos nessa localidade. A cidade de Montes Claros possui uma história singular e relevante no que concerne à comunidade surda que ali habita. A história dos sujeitos surdos de Montes Claros remonta a várias décadas passadas. As vivências e os obstáculos enfrentados por esse grupo ao longo do tempo tiveram um impacto na sua identidade e contribuíram para a formação de uma cultura surda própria na região. A cidade não apenas presenciou a luta pelos direitos e pelo reconhecimento por parte dos indivíduos surdos, mas também celebrou as suas vitórias e realizações. Professores, educadores e líderes surdos locais tiveram uma função crucial na promoção da Língua de Sinais Brasileira e na consolidação de uma identidade surda sólida e enriquecedora. Além disso, a história dos indivíduos surdos de Montes Claros é marcada por superação e resistência. A comunidade surda enfrentou desafios na comunicação, no acesso a serviços e na inclusão social, mas a sua determinação permitiu que ultrapassasse obstáculos e atingisse os seus objetivos. Através do ativismo e de esforços contínuos, os sujeitos surdos de Montes Claros conseguiram sensibilizar a sociedade para as suas necessidades e direitos, contribuindo, assim, para uma maior conscientização sobre a importância da inclusão e da igualdade.

Palavras-chave: História. Montes Claros. Língua de Sinais Brasileira. Pessoas surdas.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é relatar a história dos sujeitos surdos de Montes Claros, em Minas Gerais. Conhecer a história das pessoas surdas da cidade é importante para compreender a rica e diversificada cultura surda que tem evoluído ao longo dos anos. Montes Claros, situada no estado de Minas Gerais, Brasil, possui uma história única e significativa quando se trata da comunidade surda que ali reside.

A história dos sujeitos surdos de Montes Claros remonta a várias décadas. As experiências e os desafios enfrentados por essa comunidade ao longo do tempo têm moldado sua identidade e contribuído para a formação de uma cultura surda local distinta. A cidade não apenas testemunhou a luta por direitos e reconhecimento por parte dos sujeitos surdos, mas também celebrou suas conquistas e realizações.

A criação de instituições educacionais voltadas para a educação de pessoas surdas desempenhou um papel crucial na trajetória da comunidade surda de Montes Claros. Essas instituições não apenas proporcionaram oportunidades educacionais, mas também serviram como pontos de encontro em que a Língua de Sinais e a cultura surda puderam prosperar. Os professores, os educadores e os líderes surdos locais desempenharam um papel fundamental na promoção da Língua de Sinais e na construção de uma identidade surda forte e orgulhosa.

Além disso, a história dos sujeitos surdos de Montes Claros é uma história de superação e resistência. A comunidade surda enfrentou desafios de comunicação, acesso a serviços e a inclusão social, mas sua determinação permitiu que eles ultrapassassem barreiras e alcançassem seus objetivos. Através do ativismo e do esforço contínuo, os indivíduos surdos de Montes Claros conseguiram

sensibilizar a sociedade para suas necessidades e direitos, contribuindo, assim, para uma maior conscientização sobre a importância da inclusão e da igualdade.

Conhecer a história das pessoas surdas de Montes Claros é importante não apenas para honrar suas conquistas, mas também para reconhecer as lutas que ainda persistem. Ao compreender sua história, a sociedade em geral pode trabalhar em direção a um futuro mais inclusivo, em que os cidadãos surdos tenham igualdade de oportunidades e suas contribuições sejam valorizadas em todos os aspectos da vida da cidade.

Em suma, a história dos sujeitos surdos de Montes Claros é uma narrativa rica em desafios, triunfos e cultura. Ao reconhecer e celebrar essa história, todos podem desempenhar um papel ativo na promoção da inclusão e na construção de uma sociedade mais justa e diversificada para todos.

REFERENCIAL TEÓRICO

CRIAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO DOS SURDOS DE MONTES CLAROS (ASMOC)

Nos anos de 1978 e 1987, Jaime Souza, pessoa surda, esforçou-se para implantar uma associação de surdos na cidade de Montes Claros, mas não conseguiu. Posteriormente, em 1990, outro sujeito surdo, Marcos Antônio Mota Moura, também tentou, todavia igualmente sem sucesso. Os dois enfrentaram diversos obstáculos, sobretudo o apoio limitado da comunidade e a falta de compreensão sobre as necessidades dos indivíduos surdos, visto que, naquela época, as pessoas surdas da cidade eram muito jovens e não tinham interesse político e social.

No ano 2000, Rubens de Oliveira Xavier ministrou um dos primeiros cursos de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e encontrou-se com Valcir Soares Silva, presidente da Associação da Pessoa com Deficiência de Montes Claros (Ademoc). Nessa data, Valcir convidou Rubens para assumir o trabalho com os sujeitos surdos na Ademoc, a qual tinha o intuito de prestar assistência à pessoa surda ou pessoa com deficiência auditiva. O trabalho recebeu o nome de Núcleo de Apoio dos Deficientes Auditivos da Ademoc e teve como presidente Rubens de Oliveira Xavier, como vice-presidente Rosana Fróes Santos, 1.º tesoureiro Edson Veríssimo, 2.º tesoureiro Orleans Glenderson Silva Santos, 1.ª secretária Kerley Martins e 2.ª secretária Camila de Oliveira Xavier.

Nesse mesmo ano, ao representar a Ademoc em um congresso realizado em Belo Horizonte, organizado pela Coordenadora de Apoio e Assistência à Pessoa Deficiente (CAADE), Rubens teve contato com outras pessoas surdas e com Carlos Eduardo Coelho Sachetto, presidente da Associação dos Surdos de Minas Gerais (ASMG), os quais esclareceram a Rubens sobre a importância de haver uma associação específica para os indivíduos surdos.

No ano seguinte, Rubens viajou novamente a Belo Horizonte em companhia de José Roberto Nogueira Gontijo, sujeito surdo, e visitaram a Associação dos Surdos de Minas Gerais e a Federação Mineira Desportiva dos Surdos (FMDS). No retorno a Montes Claros, foi convocada uma assembleia para avaliação da possibilidade de implantação da associação de surdos na cidade. Entretanto, o único voto a favor foi do próprio Rubens e os demais votaram contra. Nesse dia, Jaime entregou a Rubens o protótipo para o emblema da associação, o qual a Asmoc segue até hoje, com algumas modificações.

Rubens retorna de mais uma viagem a Belo Horizonte e motivado, reúne os sujeitos surdos para falar novamente sobre a importância de haver uma associação própria para as pessoas surdas, onde elas possam defender seus interesses, compartilhar

informações, aprender novas habilidades e trabalhar juntos para superar as barreiras que enfrentam. Assim, os indivíduos surdos começaram a mudar de opinião e a perceber que uma associação realmente seria benéfica para eles.

No ano de 2002, esteve em Montes Claros, para ministrar o curso de Libras em Contexto, Rita de Cássia Pires Miranda, instrutora surda de Belo Horizonte, esposa de Antônio Campos Abreu, homem surdo e referência de liderança na comunidade surda. Durante o tempo em que esteve em Montes Claros, Rita teve contato com indivíduos surdos e abordou a importância de haver um trabalho organizado que os atendesse e pediu que indicassem uma pessoa surda que os representasse. Foi apresentado o nome José Roberto Nogueira Gontijo (Betinho), mas por não poder se dedicar integralmente à associação, os sujeitos surdos apresentaram o nome de Rubens. Posteriormente, reuniram-se no Nobre Hotel (Rua Padre Augusto, 551, Centro, Montes Claros) para discussão a respeito dos trâmites de criação de uma associação. Estavam presentes as pessoas surdas Rita, Rubens e Betinho e as ouvintes Ilma de Fátima Lopes Gontijo, Rosângela Lopes Veloso, Alvinha da Conceição Pinheiro Figueiredo, Simone Maria Azevedo Rocha e Lucienne Veloso de Melo. Diante da diretoria indicada para iniciar o trabalho, Rita afirmou haver muitos ouvintes e que seriam necessárias somente duas pessoas ouvintes para os cargos de secretário e assessor. Decidiram, então, que as pessoas ouvintes seriam representadas por Ilma e Rosângela, o nome anteriormente sugerido de Associação dos Surdos e Amigos de Montes Claros seria mudado para Associação dos Surdos de Montes Claros (Asmoc). Dessa forma, em 15 de agosto de 2002, foi fundada a Asmoc, uma associação sem fins lucrativos, com estatuto próprio e registro no CNPJ 05.256.620/0001-00.

Desde sua fundação, a Asmoc enfrentou desafios financeiros e operacionais, que foi se agravando com o passar do tempo. Em 2004, a associação foi obrigada a deixar inativas as suas atividades.

Em 2006, a partir dos trabalhos na Pastoral de Surdos, Verônica Andreza Leite Oliveira, Rubens de Oliveira Xavier e Rosana Fróes Santos conseguiram a cessão de espaço na Fundação Irmã Dulce (Rua Santa Terezinha, n.º 25, Bairro Cidade Nova) para a associação se instalar e reiniciar seus trabalhos.

No ano de 2007, em uma entrevista para o jornal O Norte de Minas, a coordenadora da Pastoral de Surdos e presidente da Asmoc na época, Rosana Fróes Santos, compartilhou pesquisa efetuada em 2007 pela própria associação, que apontava a existência de mais de 1.000 pessoas surdas em Montes Claros, mas desses somente 80 eram associados da instituição.

Nesse mesmo ano, a Asmoc começou a procurar por um local fixo para sua sede, e a partir de 2008, após intermediação de Fabiano de Oliveira, junto ao prefeito de Montes Claros, a associação passou a ter sua sede em sala cedida na Casa da Cidadania (rua Raul Soares, S/N, Centro, Montes Claros, Minas Gerais).

Em 2009, a Asmoc enfrentou a luta pela inclusão no direito à gratuidade no transporte coletivo municipal para as pessoas surdas e com deficiência intelectual. Isso porque a Lei Municipal n.º 2.693 (Montes Claros, 1999) concedia esse benefício somente às pessoas com deficiência física e deficiência visual. Com o objetivo de garantir o direito de seus associados, a Asmoc mobilizou seus 146 membros para assinarem uma carta reivindicando essa demanda. A luta da entidade resultou em maior divulgação dos trabalhos realizados pela associação, e a lei foi alterada pela Lei n.º 4.132 (Montes Claros, 1999).

Em 2014, a Asmoc é reconhecida com o Título Declaratório de Utilidade Pública Municipal através da Lei n.º 4.718 (Montes Claros, 2014) e, no ano seguinte, recebe o Título de Utilidade Pública Estadual, através da Lei n.º 21.717 (Minas Gerais, 2015).

No ano de 2015, Fabiano de Oliveira, então Secretário Municipal de Serviços Urbanos de Montes Claros, solicitou ao prefeito a

doação de um lote para a Asmoc. Em uma reunião com o prefeito, estavam presentes Fernando Augusto Mendes, Veronícia Andreza Leite Oliveira, Rubens de Oliveira Xavier, Jacson Rafael Duarte, Dayanne Dias Alves, o então vereador José Marcos Martins Freitas e Gabriel Franca do Couto, que apoiaram a iniciativa.

Em um gesto de reconhecimento da importância da causa, o prefeito assinou a Lei n.º 4.845, de 21 de dezembro de 2015, autorizando a doação de um lote de 930m na quadra 25 do Loteamento, rua D, número 25, bairro Canelas, em Montes Claros, MG, para a Asmoc. A doação do lote proporcionou à Asmoc a oportunidade de ampliar e fortalecer suas atividades e serviços, contribuindo para o desenvolvimento de pessoas surdas e para a valorização da cultura surda na região.

Por não ter conseguido respeitar o prazo estipulado na referida lei para construção, no ano de 2018, foi necessária nova regulamentação para que a Asmoc pudesse continuar com a posse do lote.

A Asmoc contou até hoje com quatro presidentes: Rubens de Oliveira Xavier (2002-2006); Rosana Froes Santos (2006-2008), que renunciou ao cargo antes do término do mandato; Rubens assumiu a presidência (2008-2010), sendo eleito por mais dois mandatos (2010-2014 e 2014-2017); Jacson Rafael Duarte Fonseca (2017-2022); Camila de Oliveira Xavier (2022-2025).

A Asmoc busca incluir as pessoas surdas no contexto social e cultural da cidade de Montes Claros e do Norte de Minas. Tendo como um dos seus pilares o respeito ao indivíduo surdo, e visando à interação entre os docentes surdos, acadêmicos surdos e ouvintes e todas as pessoas que buscam compreender que a diferença entre os indivíduos não as torna inferiores, desenvolve, desde a sua criação, cursos de Língua Brasileira de Sinais (Libras ou LSB) oferecidos na própria instituição, bem como eventos científicos, artísticos, momentos temáticos organizados para integração entre a comunidade surda

e não surda. Contribui, também, na relação entre o sujeito surdo e a sua família, fornecendo auxílio nas mais diversas áreas a contar com a presença de profissionais surdos e não surdos renomados na área da LSB, como Karin Strobel, Gladis Perlin, Marco Antônio Arriens, Nelson Pimenta, Carlos Rodrigues, Antônio Campos Abreu, Anderson Rodrigues, Flávio Silva Nascimento, Shirley Vilhalva, Flaviane Reis em eventos variados por ela promovidos, a saber: I Semana Norte-Mineira dos Surdos (2006); eleição da *miss* e do *mister* surdos da cidade (2007); I Festival de Picolé da Asmoc (2014); VIII Semana Norte-Mineira dos Surdos e o I Encontro de Professores Surdos de Minas Gerais (2014) e Conferência Norte-Mineira pela Educação Bilíngue para Surdos (2015); o debate na Câmara Municipal com discussões sobre as propostas dos então candidatos à Presidência da República (2015); I Congresso Norte-Mineiro do Surdo e X Semana Norte-Mineira do Surdo (2017); Projeto Ligar – Libras em Todo Lugar.

Atualmente, a Asmoc, em parceria com as comunidades surdas de várias cidades, como Janaúba, Januária, Porteirinha, Nova Porteirinha, Diamantina, luta pela implantação do modelo de município bilíngue em suas respectivas cidades, uma luta árdua para assegurar os direitos inerentes à pessoa surda em todos os âmbitos sociais.

Por meio dos esportes, a Asmoc, filiada à Federação Mineira Desportiva dos Surdos (FMDS), participou de campeonatos desportivos para pessoas surdas, principalmente no futsal e por ocasião do ano de 2017, conquistou o título de vice-campeão mineiro no futsal masculino para surdos, o que é de grande honra para toda a comunidade.

A Asmoc se tornou uma importante referência na defesa dos direitos dos sujeitos surdos em Montes Claros, contribuindo para a valorização da cultura surda e para o fortalecimento da cidadania e da inclusão social.

A IMPLANTAÇÃO DA PASTORAL DOS SURDOS EM MONTES CLAROS

Durante o curso, ministrado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Veronícia conheceu a Pastoral dos Surdos da Arquidiocese de Belo Horizonte e, ao retornar para Montes Claros, percebeu a importância de buscar formas de auxiliar a comunidade de pessoas surdas de Montes Claros, dentro da Igreja Católica. Ao notar a escassez de informações sobre o trabalho com essa população, buscou a ajuda de outras pessoas engajadas em promover esse tipo de inclusão. Ao entrar em contato com Fábio Vieira, que hoje é padre, eles discutiram a possibilidade de criar uma Pastoral de Surdos na Arquidiocese de Montes Claros.

A implantação da Pastoral dos Surdos em Montes Claros foi um processo que envolveu várias pessoas comprometidas com a inclusão e acessibilidade na Igreja. Depois de discutir a ideia com Fábio Vieira de Souza, quando ainda era seminarista e que, posteriormente, foi ordenado padre, Veronícia e ele decidiram juntar um grupo de pessoas que já trabalhavam com sujeitos surdos para trocar informações. Entre as pessoas convidadas estavam o Padre Reginaldo Vagner, Rubenilde de Oliveira (mãe de Rubens e Camila), Maria Aparecida Soares Cardoso e Rosana Fróes Santos, essas últimas já tinham experiência em trabalhar com a comunidade surda da igreja Santos Reis. Em seguida, o Padre Reginaldo Vagner levou a proposta ao arcebispo Dom Geraldo Magela de Castro, que autorizou a criação da Pastoral de Surdos na Arquidiocese de Montes Claros. A apresentação e início dos trabalhos da pastoral ocorreu durante a missa da Quarta Feira de Cinzas, no dia 25 de fevereiro de 2004, na Catedral Metropolitana de Montes Claros (Praça PIO XII, Centro, S/N, Montes Claros, MG). Várias pessoas surdas participaram dessa primeira experiência, entre elas Alex Fabiano Santos Oliveira, que mais tarde se tornaria instrutor, efetivo, de LSB pela prefeitura de Montes Claros. Alex ficou emocionado por ter entendido tudo o que

estava sendo dito durante a missa, algo que não acontecia antes da implantação da pastoral.

A Pastoral começou a interpretar as missas na Paróquia da Catedral, mais especificamente, na Capela de São José/ Paróquia da Catedral (Rua Germano Gonçalves, 455 - São José, Montes Claros - MG). Depois, a pastoral também iniciou o trabalho na Igreja dos Santos Reis (Rua Seis de Janeiro, S/N - Santos Reis, Montes Claros - MG.). Quando Frei Valdomiro Soares Machado assumiu como pároco na Igreja São Sebastião (Rua Severo Leite, S/N - Vila Guilhermina, Montes Claros - MG), ele solicitou que a pastoral desenvolvesse seu trabalho nessa igreja. Assim, devido ao pequeno número de Tradutor Intérprete de LSB/LP para evangelização das pessoas surdas e católicas, a Pastoral de Surdos decidiu concentrar-se principalmente na Igreja São Sebastião, a partir de então.

Em 2006, um evento significativo da Pastoral foi o Retiro da Regional Leste II (Minas Gerais e Espírito Santos), realizado na casa de retiro da Congregação das Irmãs da Sagrada Família (Rua Sagrada Família de Nazaré, 555, Bairro Jaraguá, Montes Claros, MG), com a presença de um grande número de pastorais de surdos e pessoas surdas de outras cidades de Minas Gerais, incluindo Wilson Czaia (homem surdo - Arquidiocese de Curitiba) e Carlos José Arlindo Silva (Arquidiocese de Juiz de Fora), atualmente os dois são ordenados padres. Padre Carlos Arlindo teve como precursor e orientador o Padre Vicente de Paulo Penido Burnier, primeiro padre surdo da América Latina e do Brasil que, em virtude da sua surdez, participou de uma audiência particular com o Papa Pio XII para pedir autorização para sua ordenação, que aconteceu em 22 de setembro de 1951.

No ano de 2014, os trabalhos da Pastoral de Surdos voltaram para a Catedral. Então, hoje a pastoral se concentra, com Tradutores Intérpretes de LSB/LP católicos, na paróquia São Sebastião, na Catedral e na Igreja de São Francisco, apesar desta ainda não ter Pastoral de Surdos. Algumas igrejas evangélicas também trabalham

com interpretação em LS em Montes Claros, como por exemplo: a Igreja Jardim Palmeiras, Igreja Nova Jerusalém, Testemunhas de Jeová e Igreja Cristã do Brasil.

A partir dos trabalhos na Pastoral de Surdos, Veronícia, Rubens e Rosana firmaram seus primeiros contatos, e juntos mais tarde desenvolveram projetos para a inclusão dos sujeitos surdos na sociedade de Montes Claros e em outras cidades mineiras.

EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS EM MONTES CLAROS

Na década de 1990, a inexistia o ensino público no município de Montes Claros que atendesse o aluno surdo. Diante disso, o então professor de matemática, Pedro Julião Prates, pai dos sujeitos surdos, Fabiano Martone Prates e Diovana Prates, junto a outros pais de pessoas surdas, lutaram pelo direito de uma escola pública na qual seus filhos pudessem estudar, pois esses alunos somente tinham as opções de serem matriculados em duas escolas privadas, no Colégio Opção ou Centro Pedagógico Capelo Gaivota. Muitas lideranças surdas estudaram nessas duas escolas, por exemplo no Opção estudaram, Rubens de Oliveira Xavier, Charley Pereira Soares e Camila Xavier e no Capelo Gaivota Rosani Kristine Paraíso Garcia, Fabiano Martone Prates, Giovana Prates.

Decorrente dessa reivindicação foi instalada no dia 11 de março de 1991, a Escola Estadual de Educação Especial Abdias Dias de Souza. Na época, foi a única escola estadual do norte de Minas para atender, exclusivamente, estudantes com necessidades educacionais específicas, sendo localizada à rua São José, nº 567, bairro Todos os Santos, Montes Claros, MG, CEP: 39400-119, Tel. (038) 3222-4412, E-mail: escola.218243@educacao.mg.gov.br. Dentre os alunos atendidos também havia o objetivo de atender os estudantes surdos da cidade.

Como a maioria das escolas daquele tempo, o método de ensino utilizado era o Oralismo e a obrigatoriedade da oralização para alunos surdos foi uma prática comum. O sujeito surdo era forçado a desenvolver a oralização, visto que a língua oral deveria ser a única forma de comunicação e expressão. É importante destacar que nem todos os sujeitos surdos conseguiam desenvolver a oralização com a mesma facilidade e, algumas vezes, para alcançar a eficácia desejada, era comum a prática de pedir que se sentassem sobre as mãos ou colocassem as mãos nas costas, ainda eram vigiados para que não sinalizassem. No entanto, a Língua de Sinais não morreu e, conforme Long (1910 *apud* Sacks, 1998, p. 5), “enquanto houver dois surdos sobre a face da Terra e eles se encontrarem, haverá sinais”.

A implantação da Escola Estadual de Educação Especial Abdias Dias de Souza foi um passo importante para garantir o acesso à educação para os estudantes surdos na região. Com sua criação, mesmo ainda não possuindo recursos pedagógicos específicos para atender às especificidades dos alunos surdos, a escola Abdias tornou-se um espaço onde eles além de receberem a educação pública, também proporcionou um ambiente acolhedor e inclusivo, onde eles sentiram-se valorizados e fortalecidos em sua singularidade. Esse processo de empoderamento foi fundamental para o desenvolvimento de uma identidade positiva da pessoa surda e para a promoção do início do desejo de autonomia e independência na sociedade.

Em 2003, um ano após a oficialização da LSB como a língua da comunidade de pessoas surdas do Brasil, trabalhavam nessa escola pessoas que já despontavam com conhecimento acerca da particularidade linguística do sujeito surdo e questionavam o método do oralismo como filosofia educacional eficiente para o aluno surdo. Podemos citar: Veronícia Andreza Leite Oliveira, Lucienne Veloso Brito, Simone Maria Oliveira Azevedo Rocha e Alvina da Conceição Pinheiro Figueiredo. Nessa época, escolas já começavam a vislumbrar um trabalho com educação bilíngue, mas, de maneira tímida, como por exemplo a Escola Estadual Professor Plínio Ribeiro e

Escola Estadual Professor Alcides de Carvalho, primeiras escolas a receber estudantes surdos incluídos no ensino regular.

Nesse mesmo ano a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais realizou capacitações na cidade de Belo Horizonte, com o objetivo de preparar as escolas para receber os alunos surdos. A iniciativa visou adequar-se à Lei n.º 10.436 (Brasil, 2002), estabelecendo uma educação inclusiva para os alunos surdos. Assim, Veronícia Andreza Leite Oliveira que atuava como professora de Língua Portuguesa (LP) na escola Abdias e foi indicada para participar da primeira capacitação de Português como segunda língua (L2) de Minas Gerais, que foi ministrada por Sandra Patrícia Nascimento e realizada pelo Estado em parceria com Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos do Distrito Federal (Apada/ DF). Alvina da Conceição Pinheiro Figueiredo, Simone Maria Azevedo Rocha e Lucienne Veloso de Melo, que eram professoras na mesma escola do ensino fundamental I, também se capacitaram, mas no curso de LSB e, no ano seguinte, foram designadas para atuar como Tradutor Intérprete de LSB/LP para a Escola Estadual Plínio Ribeiro. Posteriormente foi designada também Maria Aparecida Soares Cardoso, tornando-se, pois, as primeiras intérpretes educacionais para atender os alunos surdos procedentes da Escola Estadual de Educação Especial Abdias Dias de Souza e do Centro Pedagógico Capelo Gaiivota.

No ano de 2005, foi criado o Núcleo de Sociedade Inclusiva (NUSI) da Universidade Estadual de Montes Claros, pela Resolução nº 120 - CEPEX (Unimontes, 2005), em atendimento à Lei de nº 15.259 (Minas Gerais, 2004) que estabelece o sistema de reserva de vagas. O NUSI é vinculado ao Departamento de Educação desta universidade e tem como objetivo promover estratégias de inserção social nas áreas de educação, aos acadêmicos com necessidades educacionais especiais da Unimontes, com o propósito de implantar uma educação inclusiva.

Em 2006, Veronícia trabalhava na Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros, no setor de inclusão responsável pelos assuntos voltados a alunos com necessidades educacionais específicas. Junto com Rosana Fróes Santos iniciaram os primeiros trabalhos voltados especificamente para alunos surdos, organizando uma equipe de trabalho para planejar bancas de avaliação de Tradutores Intérpretes de LSB/LP, catalogando as pessoas surdas do município e organizando capacitação para professores municipais. Esse trabalho foi fundamental para fortalecer a inclusão de pessoas surdas na cidade de Montes Claros, permitindo a contratação de profissionais capacitados para atender às necessidades educacionais dessa comunidade. No ano de 2008 houve a contratação de Dayanne Dias Alves para atender duas alunas surdas matriculadas na Escola Municipal Du Narciso (Avenida 1, Village do Lago 1, Montes Claros, MG). Como ainda não havia o cargo de Tradutor Intérprete de LSB/LP, Dayanne foi contratada primeiramente como auxiliar de zeladoria e no ano seguinte como regente de turma, professora de português. No ano de 2009 foi realizado concurso da prefeitura municipal de Montes Claros, e pela primeira vez havia vagas voltadas para a educação de estudantes surdos, sendo 3 vagas para pessoas surdas no cargo de instrutor de LSB e 05 vagas para Tradutor Intérprete de LSB/LP. Os instrutores aprovados foram Rosana Fróes Santos, Charley Soares Pereira e Alex Fabiano Pereira. Além desses, foram aprovadas também Camila de Oliveira Xavier e Maria Franciel Pereira, as duas como auxiliar de docência.

De acordo com Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, no ano de 2007, Montes Claros tem a implantação do Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), Unidade Montes Claros, através da Resolução da Secretaria de Estado de Educação n.º 923 (Minas Gerais, 2007) e tendo como área de abrangência, inicialmente, 15 municípios, atendendo as Superintendências Regionais de Ensino (SER) de Araçuaí, Governador Valadares, Janaúba, Januária, Montes Claros,

Paracatu, Pirapora, Teófilo Otoni e Unaí. O CAS tem o objetivo de promover a inclusão educacional e social de pessoas com surdez e oferece o curso de Libras para profissionais da educação; oferece cursos de LP como L2, para estudantes surdos, destinados aos profissionais de educação, regentes de turma e de LP; fornece apoio aos estudantes e familiares na aprendizagem de LSB; produz materiais didáticos acessíveis ao estudante surdo (vídeos didáticos em Língua de Sinais e legendados, dicionários de português/Língua de Sinais, textos adaptados, mapas, jogos pedagógicos adaptados e outros); promove a formação continuada dos profissionais da educação para oferta da educação bilíngue; capacita professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala de recursos, para o atendimento adequado ao estudante surdo; capacita Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais para atuarem nas escolas; realiza avaliação das competências e habilidades tradutórias e interpretativas de candidatos a Tradutor Intérprete de Libras/LP para atuarem nas escolas estaduais; e promove capacitação de professores surdos para ensino da LSB. O CAS Montes Claros funciona na Rua São José, n.º 567, Bairro Todos os Santos, Montes Claros, MG.

Em 2015, o Instituto Federal do Norte de Minas (IFNMG) inicia o ensino de LSB ofertando o Curso Básico de Libras, na modalidade à distância, depois o Curso de LP como L2 para Surdos e Curso de Tradução e Interpretação. Em 2016, lançou o Edital n.º 456/2016, vestibular para o Curso de Licenciatura em Letras Libras, na modalidade à distância, pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com polos em Corinto, Januária, Montes Claros e Salinas e em 2017, foi publicado o Edital n.º 139/2017, vestibular para o Curso de Licenciatura em Letras Libras, na modalidade à distância, pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com polos em Montes Claros e Itamarandiba. Em 2022, foi lançado o Edital n.º 263/2022, tendo a segunda oferta do curso, com início em 2023 nos polos de Buritizeiro, Corinto, Itamarandiba, Francisco Sá e Salinas.

Alguns personagens reconhecidos na comunidade surda montes-clarense

É de suma importância, se conhecer alguns personagens surdos da comunidade surda montes-clarense, para reflexão do desenvolvimento educacional, linguístico e cultural do povo surdo. Além disso, essa familiarização também proporciona representatividade para aqueles que historicamente foram excluídos da sociedade.

Em 2002, Rosani Kristine Paraíso Garcia começa a cursar uma Graduação em Sistemas de Informação na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), concluindo o curso em 2006. Contou com Silvana Marques da Silva, como sua Tradutora Intérprete de LSB/LP, a primeira intérprete da Unimontes. Rosani é doutoranda em linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestra em linguística pela Universidade de Brasília (UnB) em 2018, especialista em Educação Especial Inclusiva pela Universidade Gama Filho (2009) e Libras e Educação Especial pelo Instituto Eficaz (2010), licenciada em pedagogia pela Universidade Paulista (2013). Em 2013 tornou-se a primeira surda graduada em curso superior em Montes Claros.

Em 2005, Charley Pereira Soares inicia no curso de graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), com término em 2008. Charley contou com Lucienne Veloso Brito como Tradutora Intérprete de LSB/LP. Esta deixou seu trabalho na Escola Estadual Plínio Ribeiro para trabalhar na Unimontes, acompanhando Charley. Ele é doutor em linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2020), mestre em Linguística pela Universidade de Brasília (2013), licenciado em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012). De 2013 a 2022 foi professor Assistente do Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal de Viçosa (UFV), onde lecionou as disciplinas de Libras voltadas aos cursos de licenciaturas (presencial e a distância).

De 2022 a 2023, foi professor Adjunto II da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Atualmente é professor na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Líder do Grupo de Pesquisas e Estudos Linguísticos (GPEL-Libras). Possui experiência e interesse por pesquisas na Libras que envolvam a Lexicografia e Terminologia, Semântica e Pragmática, Linguística Textual, Multimodalidade e Estudos culturais e linguísticos dos surdos e atuando nas seguintes linhas de pesquisas: (i) descrição e análise das Línguas de Sinais, e (ii) coesão e coerência da Língua de Sinais, Linguística Textual Sinalizada.

Em 2005, Rosana Fróes Santos inicia no curso de graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), com término em 2009. É especialista em Pedagogia Inclusiva e Libras: Diversidade da sala, pelo ISEIB em 2010; especialista em Supervisão Escolar e Coordenação Pedagógica, pelo ISEIB em 2010; especialista em Libras com ênfase em interpretação pela Unimontes em 2011 e mestra em Letras/Estudos Literários, pela Unimontes em 2022. A Unimontes, em 2017, contou com Rosana, como sendo a primeira professora universitária efetiva e surda. Além disso, ela se destacou como a primeira pessoa surda a defender uma dissertação de mestrado na Unimontes, em Estudos Literários. Rosana representou um importante avanço na promoção da inclusão de pessoas surdas e outras necessidades educacionais específicas no meio acadêmico e na valorização da diversidade.

É de extrema relevância familiarizar-se com certos indivíduos surdos da comunidade surda de Montes Claros, a fim de considerar o progresso nos âmbitos educacionais, linguísticos e culturais da população surda, oferecendo-lhes visibilidade e representatividade.

METODOLOGIA

Este trabalho é um relato de experiência, que segundo Ludke e Cruz, (2010), é o registro de experiências vivenciadas. Um relato de experiência é um tipo de texto no qual uma pessoa compartilha suas vivências, observações e aprendizados relacionados a uma determinada situação, evento, atividade ou período. Geralmente, os relatos de experiência são usados em contextos acadêmicos, profissionais ou pessoais para comunicar informações detalhadas sobre uma experiência específica.

Esse tipo de texto tem como objetivo principal transmitir informações de forma objetiva e clara, permitindo que os leitores compreendam as nuances da situação descrita e os *insights* obtidos pelo autor. Os relatos de experiência podem abranger uma ampla gama de tópicos, desde experiências de viagens até situações de trabalho, estudos de caso em pesquisa, vivências pessoais significativas, participação em eventos relevantes, entre outros.

Em resumo, um relato de experiência é uma forma de comunicação que permite ao autor compartilhar informações detalhadas e reflexões sobre uma experiência específica. Esse tipo de texto é valioso para transmitir conhecimento, *insights* pessoais e aprendizados adquiridos, seja em um contexto acadêmico, profissional ou pessoal.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que

“envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto” (Oliveira, 2011, p. 25).

Quanto aos objetivos, a metodologia empregada foi descritiva. Consiste em um relato, resultado das experiências vivenciadas ao longo do tempo e reflexões que fazem parte da construção teórica.

De acordo com Silva e Menezes (2000, p. 21), uma pesquisa descritiva visa observar, registrar, analisar e descrever fatos ou fenômenos.

Apresentamos uma breve narrativa sobre a trajetória dos indivíduos surdos de Montes Claros, localizada em Minas Gerais. Explorar a história dos surdos da região é crucial para apreender a enriquecedora e variada cultura surda que tem se desenvolvido ao longo do tempo. A cidade de Montes Claros, situada no estado de Minas Gerais, Brasil, possui uma história distinta e de grande importância no que diz respeito à comunidade surda que lá habita.

CONCLUSÃO

Conclui-se que compreender a trajetória dos indivíduos surdos residentes em Montes Claros possui uma relevância que vai além de simplesmente honrar suas realizações. É também essencial reconhecer as batalhas que ainda perduram. Ao obter uma compreensão abrangente de sua história, a sociedade em geral pode envidar esforços em direção a um futuro mais inclusivo. Nesse cenário, os cidadãos surdos teriam igualdade de oportunidades, e suas contribuições seriam apreciadas em todas as esferas da vida na cidade.

Em essência, a história dos membros da comunidade surda de Montes Claros é uma narrativa rica em desafios, vitórias e expressão cultural. Ao reconhecer e celebrar essa história, todos podem desempenhar um papel ativo na promoção da inclusão e na construção de uma sociedade mais justa e diversificada para o benefício de todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm>. Acesso em: 10 abr. 2023.

IFNMG. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. **Edital n.º 456**, de 23 de novembro de 2016. Vestibular para o curso superior de licenciatura em Letras/Libras na modalidade a distância - sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://ead.ifnmg.edu.br/uploads/processos_seletivos/wpXjWbmpdH.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

IFNMG. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. **Edital n.º 139**, de 11 de maio de 2017. Vestibular para o curso de licenciatura em Letras/Libras na modalidade a distância - sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://ead.ifnmg.edu.br/uploads/processos_seletivos/OkDFdzntYF.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

IFNMG. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. **Edital n.º 263**, de 9 de novembro de 2022. Processo Seletivo de Nível Superior 2023.1. Disponível em: https://documento.ifnmg.edu.br/action.php?kt_path_info=ktcore.actions.document.view&fDocumentId=55362. Acesso em: 20 fev. 2023.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 86-107, 18 dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/20/18>. Acesso em: 11 jan. 2023.

MINAS GERAIS. **Lei n.º 15.259, de 27 de julho de 2004.** Institui sistema de reserva de vagas na Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG - e na Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes - para os grupos de candidatos que menciona. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-15259-2004-minas-gerais-dispoe-sobre-as-politicas-de-democratizacao-do-acesso-e-de-promocao-de-condicoes-de-permanencia-dos-estudantes-nas-instituicoes-de-ensino-superior-mantidas-pelo-estado>. Acesso em: 11 jan. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais n.º 923, de 20 de julho de 2007.** Dispõe sobre a implantação dos Centros de Capacitação de Profissionais de Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS nos Municípios de Montes Claros e de Varginha. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B705F18E5-60FF-4CE2-A3B0-4F730A6E107F%7D_923_RES.pdf. Acesso em: 1 jan. 2023.

MINAS GERAIS. **Lei n.º 21.717, de 13 de julho de 2015.** Declara de utilidade pública a Associação dos Surdos de Montes Claros, com sede no município de Montes Claros. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-21717-2015-minas-gerais-declara-de-utilidade-publica-a-associacao-dos-surdos-de-montes-claros-com-sede-no-municipio-de-montes-claros>. Acesso em: 1 jan. 2023.

MONTES CLAROS. **Lei n.º 2.693, de 22 de março de 1999.** Disciplina a gratuidade no serviço de transporte coletivo urbano de Montes Claros e dá outras providências. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://www.montesclaros.mg.gov.br/publica_legais/leis_pdf/leis-2009/set-09/lei4132.pdf. Acesso em: 1 jan. 2023.

MONTES CLAROS. **Lei n.º 4.132, de 3 de setembro de 1999.** Altera o artigo 3.º e seu parágrafo 1º, e o artigo 6º da Lei n.º 2.693, de 22 de março de 1999 que disciplina a gratuidade no serviço de transporte coletivo urbano de Montes Claros e dá outras providências. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://www.montesclaros.mg.gov.br/publica_legais/leis_pdf/leis-2009/set-09/lei4132.pdf. Acesso em: 1 jan. 2023.

MONTES CLAROS. **Lei n.º 4.718, de 24 de abril de 2014.** Concede título declaratório de utilidade pública. Disponível em: <https://portal.montesclaros.mg.gov.br/lei/lei-n-4718-de-24-de-abril-de-2014>. Acesso em: 1 jan. 2023.

MONTES CLAROS. **Lei n.º 4.845, de 21 de dezembro de 2015.** Autoriza doação de área institucional do município à Associação dos Surdos de Montes Claros e dá outras providências. Disponível em: <https://portal.montesclaros.mg.gov.br/lei/lei-n-4845-de-21-de-dezembro-de-2015>. Acesso em: 1 jan. 2023.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em administração. 2011. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf. Acesso em: 1 jan. 2023.

O NORTE DE MINAS. **Asmoc**: trabalho em defesa da pessoa com deficiência auditiva. Disponível em: <https://onorte.net/montesclaros/asmoc-trabalho-em-defesa-da-pessoa-com-deficiencia-auditiva-1525737>. Acesso em: 1 jan. 2023.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma jornada pelo mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC/ PPGEP/LED, 2001.

UNIMONTES. **Resolução n.º 120 - CEPEX, de 14 de setembro de 2005**. Aprova projeto de criação do Núcleo de Sociedade Inclusiva. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://unimontes.br/wp-content/uploads/2019/05/resolucoes/cepex/2005/resolucao_cepex120.pdf. Acesso em: 1 jan. 2023.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Daniane Pereira

Doutoranda em Letras: linguagens e representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); mestra em Letras pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes); especialista em Libras no Contexto da Educação Inclusiva pela Faculdade Prisma; especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Federal do ABC (UFABC); especialista em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva pelo IFNMG; licenciada em Letras Libras pelo IFNMG; licenciada em Letras pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e professora efetiva de ensino superior na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

LATTES: <https://lattes.cnpq.br/1168533528544836>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5594-3063>

Joeli Teixeira Antunes

Doutora em Letras Estudos Literários pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); mestra em Letras Estudos Literários pela Unimontes; especialista em Libras com Ênfase em Interpretação pela Unimontes; especialista em Mídias na Educação pela Unimontes; especialista em Educação a Distância pela Unimontes; especialista em Linguística: leitura e produção textual pela Faculdades Santo Agostinho; especialista em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva pelo IFNMG; graduada em Letras Português pela Unimontes; graduada em Letras Libras pelo IFNMG e professora do Departamento de Estágio e Práticas Escolares e do Departamento de Comunicação e Letras da Unimontes.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/9215420306370134>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6944-9574>

Liliane Pereira Barbosa

Doutora e Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora efetiva da Unimontes. Além disso, participa do projeto "Estratégias para uma abordagem contemporânea ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica". Tem experiência na área de Letras e Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguísticas, atuando principalmente nos seguintes temas: Língua Portuguesa, Linguística, Fonologia, Variação e Ensino.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2562544275040556>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0558-6592>

Maria Alice Mota

Doutora e mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – bolsista da FAPEMIG. Possui experiência na Educação Básica. Professora efetiva da Unimontes. Atualmente, é professora efetiva da Unimontes. Além disso, coordena o projeto "Estratégias para uma abordagem contemporânea ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica". Sua área principal de atuação é a Linguística Formal, com ênfase em Sociolinguística, atuando principalmente com os seguintes temas: Sintaxe do Português, Morfologia do Português, Morfossintaxe, Teoria da Variação Linguística, Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, Gramática e Variação, Ensino de Leitura e Produção de Texto.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7042676377297975>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4946-8726>

Raquel Schwenck de Mello Vianna Soares

Doutora em Educação pela Universidad Católica de Santa Fe (Argentina); especialista em Pedagogia Inclusiva com Ênfase em Libras pelo Instituto Superior de Educação Ibituruna (ISEIB); especialista em Libras com Ênfase em Interpretação pela Unimontes e especialista em Língua Espanhola pelo ISEIB. Possui graduação em Letras Espanhol pela Unimontes e Letras Libras pelo Instituto Eficaz. Docente efetiva de Libras e Português como segunda Língua para Surdos da UFVJM e professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED).

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/8228345173014578>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2298-6109>

SOBRE OS AUTORES

Adriana Assis Ferreira

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); mestre em Educação pela UFMG e licenciada em Matemática pela UFMG. Atualmente é professora do Departamento de Educação a Distância da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), professora do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFVJM e do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia (PPGECMAT) da UFVJM. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: investigação matemática, resolução de problemas e semiótica.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/8323623000571390>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7232-4843>

Ana Paula Rosa Pessoa Fróes

Especialista em Libras pela Faveni e em Educação Especial/AEE pela Faveni; graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes); licenciada em Letras Libras pelo Instituto Federal do Norte de Minas (IFNMG) e bacharela em Letras Libras pela Faculdade Eficaz de Maringá.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/4863252850586626>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7630-2982>

Carlos Antonio Jacinto

Doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); mestre em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV); especialista em Libras pela Faveni; Especialista em Práticas Pedagógicas pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES); graduado em Letras Português e Espanhol pela UFV; docente na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e membro do Grupo de Estudos em Língua de Sinais Brasileira (GELIS) da UFSB.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/9791231387158253>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1768-6988>

Cláudia Gonçalves Magalhães

Doutoranda em Estudos Linguísticos pela UFU e mestre em Letras pela Unimontes e docente do Departamento de Comunicação e Letras da Unimontes.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5928999460896990>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3937-2421>

Cleidiane Almeida Rocha Veloso

Especialista em Educação Inclusiva pela Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMG) e graduada em Direito pela Faculdades de Campinas (FACAMP). Além disso, é técnica em Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais pelo IFNMG e intérprete tradutora voluntária na Igreja Congregação Cristã no Brasil.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/3536530422560963>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8039-9863>

Crisiane de Freitas Soares

Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); especialista em Libras pela Faculdade Internacional Signorelli e graduada em Letras Libras pela UFSC. Possui formação na Escrita da Língua de Sinais – *SignWriting* (SW), em Audiodescrição e Guia-Interpretação. Atualmente, é tradutora e intérprete de Libras na Universidade Federal de Pelotas; docente em Libras do Instituto Federal do Rio Grande do Sul e participante do GELIS da UFSB.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/0298109287794350>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7385-5152>

Daiane Paula Soares Xavier

Especialista em Língua Brasileira de Sinais/Libras com Ênfase em Interpretação pela Unimontes e intérprete do Departamento de Educação da Unimontes.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2861688184843933>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6140-9069>

Daniane Pereira

Doutoranda em Letras: linguagens e representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); mestra em Letras pela Unimontes; especialista em Libras no Contexto da Educação Inclusiva pela Faculdade Prisma; especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Federal do ABC (UFABC); especialista em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva pelo IFNMG; licenciada em Letras Libras pelo IFNMG; licenciada em Letras pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e professora efetiva de ensino superior na UFSB.

LATTES: <https://lattes.cnpq.br/1168533528544836>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5594-3063>

Derly Rodrigues Ferreira

Especialista em Educação Inclusiva pelo IFSULDEMG; especialista em Tradução e Interpretação Libras-Português pela Faculdade de Teologia e Ciências Humanas; graduada em Letras Libras pela Universidade Federal de Roraima (UFRR) e graduanda em Matemática pela UFRR. Integrou o projeto "Tradução e Interpretação Intramodal entre Libras e LSV: o que acontece com os falsos amigos?" como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica PIBIC-UFRR. Atua como técnica de inclusão educacional (intérprete de Libras) no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial em Roraima.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/3260132732031722>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5030-4689>

Joeli Teixeira Antunes

Doutora em Letras Estudos Literários pela UFU; mestra em Letras Estudos Literários pela Unimontes; especialista em Libras com Ênfase em Interpretação pela Unimontes; especialista em Mídias na Educação pela Unimontes; especialista em Educação a Distância pela Unimontes; especialista em Linguística: leitura e produção textual pela Faculdade Santo Agostinho; especialista em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva pelo IFNMG; graduada em Letras Português pela Unimontes; graduada em Letras Libras pelo IFNMG e professora do Departamento de Estágio e Práticas Escolares e do Departamento de Comunicação e Letras da Unimontes.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/9215420306370134>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6944-9574>

Kassia Carlos Nobre

Graduada em Pedagogia pela Unimontes.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7463013888933388>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0099-6610>

Laudiceia de Souza

Especialista em Educação Inclusiva pelo IFSULDEMG; especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí; especialista em Matemática e suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí; licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Ouro Preto e professora da educação básica na rede Estadual de Minas Gerais.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/3629515013172922>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1913-5337>

Leni Aparecida da Rabelo Silva Mendes

Mestranda em Letras Estudos Literários pela Unimontes; especialista em Tradução e Interpretação pela Faculdades Unidas do Norte de Minas (FUNORTE); especialista em Inspeção Escolar pela FUNORTE; especialista em Supervisão Escolar/Coordenação pela FUNORTE; especialista em Pedagogia nos Espaços Escolares pela FUNORTE; licenciada em Letras Libras pelo IFNMG; graduada no bacharelado em Letras Libras pelo Instituto Eficaz e graduada em Pedagogia pela FUNORTE. Atualmente é professora intérprete de Libras da Escola Estadual Dr. Carlos Albuquerque e intérprete de Libras do IFNMG. Tem experiência na área de Educação.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/8400750412979006>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0593-4566>

Luana de Almeida Loiola

Graduada em Letras Português e Espanhol pela FUNORTE; especialista em Docência na Educação Profissional e Tecnológica pelo IFNMG e professora de Espanhol no Instituto de Estudos Avançados em Comunicações (IECOM).

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/6559000544437068>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6959-6883>

Luana Isabel Gonçalves de Lima

Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); especialista em Libras pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); graduada em Letras Português e Literatura pela UFV e Letras Libras pelo Instituto Eficaz. Atualmente, cursa especialização em tradução e interpretação e docência na Libras pela Unintese; é tradutora e intérprete de Libras/Português na UFV; docente na Especialização em Libras: Tradução e Interpretação no Centro de Formação Educacional e Especialidades Neuropsicoterapêuticas (CEFEEN) e docente de Libras na escola Libras em foco. Tem experiência nas áreas de Letras, com ênfase em Libras, estudos linguísticos da Libras, estudos da tradução e interpretação.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5666002937920920>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8251-3875>

Mara Lúcia Ramalho

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC MG); mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP); graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Atualmente, é professora adjunta da UFVJM e professora do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado profissional), com atuação na linha de pesquisa: Educação, sujeitos, sociedade, história da educação e políticas públicas educacionais. Prioriza as discussões sobre as temáticas: políticas públicas, educação a distância, educação, cidadania, direitos humanos e gestão de instâncias (municipal, estadual e federal) e instituições escolares.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/6546075106491747>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8314-4688>

Maraísa Kíssila Oliveira Fernandes

Mestre em Educação pela UFVJM; graduada em Letras Libras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e em Ciência e Tecnologia de Laticínios pela UFV. Atualmente, é técnica administrativa educacional pela UFVJM. Prioriza as discussões sobre as temáticas: educação, educação inclusiva, educação dos surdos e Língua Brasileira de Sinais.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5432730254047352>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5529-6388>

Marcio Jean Fialho de Sousa

Pós-doutor em Estudos Literários pela Unimontes; pós-doutor em Estudos da Linguagem pela PUC SP; doutor e mestre em Letras pela Universidade de São Paulo (USP); professor da Unimontes; membro permanente do Programa de Pós-graduação em Letras Estudos Literários (PPGL) da Unimontes, em que orienta pesquisas sobre literatura surda. Além disso, é coordenador do Grupo de Pesquisa "Teolinda Gersão" e do Grupo de "Leitura no Museu Regional do Norte de Minas (MRNM)"; membro Pesquisador do Grupo Eça-USP / CNPq; membro do grupo de trabalho (GT) em Literatura Portuguesa da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL); sócio fundador da Associação Amigos do MRNM. E membro da equipe técnica do Programa Nacional do Livro Didático 2021 e 2023, responsável pelas obras literárias em Língua Portuguesa e Inglesa.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/8382354881890616>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9172-0796>

Marco Aurélio Santiago Corrêa

Especialista em Currículo da Escola Básica pelo Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA); especialista em Educação Inclusiva pelo IFSULDEMG, especialista em Coordenação Pedagógica e Escolar pela Faculdade Focus e professor da educação básica na rede municipal de ensino do município de Salvaterra (PA).

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5721102654210772>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6520-296X>

Maria Leidiane Rodrigues Pereira Reis

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Unimontes; especialista em Língua Brasileira de Sinais com Ênfase em Interpretação pela Unimontes; especialista em Docência em Educação a Distância pelo IFNMG; especialista em Produção e Uso das Tecnologias para a Educação pelo IFNMG; especialista em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva pelo IFNMG; licenciada em Letras Libras pelo IFNMG. Além disso, é bacharel em Letras Libras pelo Instituto Eficaz e graduada em Letras Português pela Unopar. Atualmente é professora de Libras na área da saúde, com ênfase em odontologia (FCO) e tradutora intérprete de Libras/ Língua Portuguesa na Unimontes.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2995227450421749>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0246-4373>

Raquel Schwenck de Mello Vianna Soares

Doutora em Educação pela Universidad Católica de Santa Fe (Argentina); especialista em Pedagogia Inclusiva com Ênfase em Libras pelo Instituto Superior de Educação Ibituruna (ISEIB); especialista em Libras com Ênfase em Interpretação pela Unimontes e especialista em Língua Espanhola pelo ISEIB. Possui graduação em Letras Espanhol pela Unimontes e Letras Libras pelo Instituto Eficaz. Docente efetiva de Libras e Português como segunda Língua para Surdos da UVJM e professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED).

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/8228345173014578>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2298-6109>

Rubens Ramos de Almeida

Especialista em Libras pela União Educacional Coimbra (UNICOIMBRA), graduado em Pedagogia pela UNINTER; Graduando em Letras Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI); certificado em Escrita de Sinais pelo sistema Sutton SignWriting; tradutor e intérprete de Libras da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) do Maranhão e professor de Escrita de Sinais da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São Luís (MA). Também é idealizador e coordenador do Projeto "Escreva em Libras Maranhão", vinculado ao Núcleo de Estudos Linguísticos (NEL) do Centro de Educação Especial Prof.^a Maria da Glória Costa Arcangeli - CAS-MA e integrante do GELIS da UFSB.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/9501392346158543>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9692-4464>

Veronícia Andreza Leite

Especialista em Libras com ênfase em Tradução e Interpretação pela Unimontes e licenciada em Letras Portugêses pela Unimontes.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5885624263555244>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2620-5448>

ÍNDICE REMISSIVO

A

abordagem qualitativa 32, 82, 159, 181
 agentes multiplicadores 200, 202, 222
 alfabetização 14, 15, 28, 29, 99, 101, 110, 123, 125, 169, 192
 alunos surdos 14, 15, 24, 32, 36, 60, 61, 62, 63, 66, 70, 71, 73, 74,
 76, 77, 78, 80, 84, 86, 87, 91, 97, 102, 105, 106, 107,
 116, 125, 126, 172, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 186,
 188, 197, 237, 238, 239, 240
 aprendizado 14, 15, 16, 30, 32, 33, 61, 72, 74, 87, 111, 115, 116, 124,
 132, 137, 179, 185, 195, 210, 211
 aprendizagem colaborativa 200, 217, 222
 ativismo 227, 228

B

banco de sinais colaborativo 38
 barreiras de comunicação 61, 77
 bilinguismo 18, 35, 61, 62, 63, 67, 69, 71, 74, 76, 88, 89,
 105, 173, 207, 225

C

colonialismo 144, 148, 157
 competências comunicativas 110, 112, 117, 118, 124
 comunicação 17, 18, 21, 28, 35, 39, 40, 41, 43, 44, 61, 64, 65, 66,
 67, 69, 70, 73, 76, 77, 85, 86, 87, 89, 97, 101, 105,
 111, 112, 113, 115, 116, 117, 123, 124, 134, 135, 140, 145,
 149, 153, 173, 177, 186, 189, 191, 194, 200, 215, 217,
 227, 228, 238, 244
 comunidade surda 11, 18, 23, 31, 41, 43, 63, 66, 72, 77, 86, 89,
 91, 96, 103, 106, 110, 125, 129, 132, 134, 136, 138,
 141, 146, 179, 180, 198, 202, 206, 215, 221, 223, 226,
 227, 228, 231, 233, 235, 242, 243, 245
 conforto linguístico 128, 137

crianças surdas 13, 14, 24, 28, 29, 31, 33, 58, 66, 88, 96, 110, 111,
 112, 113, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 124, 174, 196
 cultura surda 12, 17, 21, 86, 104, 114, 125, 128, 131, 132, 137, 138,
 149, 175, 176, 179, 222, 224, 227, 228, 233, 234, 245

D

DanceWriting 23, 41, 42, 203, 204
 desempenho escolar 73
 dicionário 38, 46, 48, 49, 50
 difusão 38, 42, 161, 200, 202, 204, 217

E

educação 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 28, 32, 33, 34, 36, 43, 60, 61,
 62, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78,
 79, 84, 85, 86, 88, 90, 92, 96, 97, 100, 101, 105, 107,
 108, 116, 117, 126, 130, 135, 145, 146, 149, 169, 172,
 173, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 186, 189, 194,
 195, 196, 197, 198, 211, 216, 217, 228, 238, 239, 240,
 241, 246, 254, 255, 256
 Educação Bilíngue 234
 Educação de Surdos 11, 35, 68, 87, 89, 151, 170, 197, 201, 223
 Educação especial 172
 educação inclusiva 32, 69, 79, 173, 175, 176, 178, 179,
 186, 197, 239, 255
 Educação Infantil 61, 95, 99, 100, 145
 ELIS 22, 213, 214, 224
 enciclopédia 38, 48, 49, 50, 52, 223
 Ensino 93, 94, 95, 100, 103, 107, 110, 125, 181, 192, 210, 215, 223,
 240, 249, 250, 251
 ensino da Libras 110, 112, 117, 118, 120, 121, 124
 ensino e aprendizagem 61, 72, 77, 125, 178, 191, 193
 ensino regular 16, 83, 91, 172, 239

SUMÁRIO

escola regular	83, 182, 196	inclusão educacional	241, 253
escolas e classes bilíngues	82, 101, 116	inclusão escolar	12, 80, 97, 126, 171, 172, 173, 175, 180, 185, 195
escrita	11, 13, 14, 15, 16, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 49, 52, 53, 55, 58, 59, 61, 62, 66, 67, 68, 70, 71, 74, 76, 77, 80, 88, 90, 96, 97, 101, 116, 132, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 159, 179, 199, 200, 201, 202, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 225	inclusão social	62, 65, 68, 69, 70, 103, 183, 184, 227, 228, 234
escrita da Libras	31, 32, 49, 200, 201, 202, 215, 221, 222	intérprete de Libras	145, 146, 147, 162, 170, 172, 179, 182, 190, 218, 252, 253, 254, 256, 257
escrita de sinais	14, 15, 16, 20, 21, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 200, 202, 209, 216, 219, 221, 222, 223, 224, 225	ISWA	46, 219
estratégias	29, 69, 71, 78, 91, 93, 106, 110, 112, 113, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 124, 149, 154, 155, 239	L	
estratégias de ensino	71, 110, 112, 113, 117, 118, 120, 121, 124	L1	62, 63, 67, 70, 71, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 122, 125, 202
G		leitura	11, 13, 14, 16, 29, 31, 35, 36, 43, 44, 49, 55, 57, 58, 66, 75, 87, 101, 114, 118, 119, 120, 134, 135, 136, 137, 176, 179, 182, 188, 215, 219, 249, 253
gênero	11, 143, 144, 147, 149, 150, 154, 156, 157, 158, 160, 165, 166, 167, 168	letramento	14, 15, 29, 36, 71, 80, 101, 123
grade curricular	14, 16, 24, 33, 115	Libras	14, 16, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 49, 57, 58, 59, 61, 62, 64, 71, 80, 82, 88, 89, 90, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 131, 137, 141, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 153, 154, 156, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 168, 170, 172, 179, 182, 183, 184, 186, 189, 190, 192, 194, 197, 200, 201, 202, 203, 206, 207, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 230, 231, 233, 234, 241, 242, 243, 246, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257
H		Língua de Sinais	11, 14, 21, 22, 23, 28, 33, 34, 35, 39, 42, 49, 57, 61, 63, 64, 99, 105, 110, 116, 122, 128, 131, 140, 149, 150, 151, 169, 202, 204, 205, 208, 213, 215, 223, 227, 228, 238, 241, 243, 251, 252
Hamburg Notation System (HamNoSys)	21	Língua de Sinais Brasileira	11, 49, 61, 63, 122, 131, 140, 215, 223, 227, 251
história	16, 17, 18, 19, 20, 21, 31, 32, 36, 103, 128, 129, 130, 131, 140, 149, 157, 173, 176, 227, 228, 229, 245, 255	língua natural	12, 39, 65, 72, 77, 82, 88, 90, 96, 115, 123
História da comunidade surda	226	Língua Portuguesa	12, 14, 15, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 40, 46, 53, 55, 61, 62, 82, 90, 96, 97, 101, 114, 116, 118, 128, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 153, 154, 159, 161, 162, 179, 212, 218, 223, 239, 249, 250, 255, 256
I		literatura	14, 31, 32, 35, 75, 82, 84, 110, 117, 127, 128, 129, 131, 137, 138, 140, 141, 142, 175, 194, 255
idade escolar	110, 112, 113, 117, 118, 120, 121, 124	literatura surda	128, 129, 137, 138, 140, 141, 255
identidade	11, 62, 66, 72, 73, 90, 97, 104, 116, 123, 127, 136, 137, 141, 144, 146, 148, 149, 150, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 161, 163, 165, 166, 168, 169, 174, 181, 227, 228, 238	luta	85, 103, 130, 136, 144, 161, 163, 168, 173, 227, 228, 232, 234
identidade negra	144		
identidade surda	11, 73, 123, 127, 137, 227, 228		
incentivo	38, 195, 200, 222		
inclusão	12, 20, 62, 65, 67, 68, 69, 70, 73, 74, 76, 80, 82, 83, 84, 85, 87, 90, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 111, 112, 118, 126, 171, 172, 173, 175, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 227, 228, 229, 232, 234, 235, 237, 240, 241, 243, 245, 253		

M

Mimographic 21
mulher 11, 127, 128, 129, 130, 131, 140, 157, 158, 165, 166
mulher surda 11, 127, 128, 129, 130, 131, 140

N

Notação de François Neve 22

P

país ouvintes 89, 110, 112, 115, 123, 124, 125, 134
Pastoral dos Surdos 235
PersonalPuddle 44, 45
pessoas surdas 18, 33, 62, 63, 66, 68, 69, 73, 74, 76, 77, 78, 82,
89, 105, 109, 113, 114, 123, 125, 131, 135, 137, 145,
207, 208, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234,
235, 236, 237, 238, 240, 243
PocketPuddle 45
Políticas linguísticas 60, 224
políticas públicas 11, 12, 14, 64, 65, 69, 71, 72, 89, 173, 255
práticas inclusivas 12, 91, 97, 99, 195
Private WebPuddle 45

R

raça 11, 67, 143, 144, 147, 149, 150, 154, 155, 156, 157,
158, 161, 164, 166
resistência 144, 156, 163, 165, 168, 227, 228

S

SEL 22, 213, 214
SignPuddle 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 51, 55, 56, 57,
58, 59, 204, 215, 216, 218, 219, 222, 225
SignPuddle Servers 45
SignPuddle WorkStation 45
SignWriting 14, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 33, 36, 37, 38, 39,
40, 41, 42, 43, 44, 46, 49, 56, 57, 58, 59, 80, 199,
200, 201, 202, 203, 206, 207, 208, 209, 212, 213,
214, 215, 219, 221, 222, 224, 225, 257
Sistema D'Sign 22
Surdos 11, 35, 36, 61, 68, 82, 87, 89, 91, 92, 103, 106, 118, 128,
132, 145, 146, 149, 150, 151, 170, 197, 201, 202, 214,
217, 223, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 237,
241, 247, 250, 256
surdos adultos 110, 119
T
TILSP 144, 145, 146, 147, 149, 150, 152, 156, 160, 161, 162, 163, 164,
165, 166, 167, 168

www.PIMENTACULTURAL.com

LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA

ensino, educação bilíngue
e políticas públicas