

SURDEZ PRÁTICAS

DE LINGUAGEM: REFLEXÕES E DEBATES

Organizadores

Danielle Reis Araújo

João Paulo da Silva Nascimento



Pedro & João
editores

**SURDEZ & PRÁTICAS DE LINGUAGEM:
REFLEXÕES E DEBATES**

**DANIELLE REIS ARAÚJO
JOÃO PAULO DA SILVA NASCIMENTO
(ORGANIZADORES)**

**SURDEZ & PRÁTICAS DE LINGUAGEM:
REFLEXÕES E DEBATES**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Danielle Reis Araújo; João Paulo da Silva Nascimento [Orgs.]

Surdez & práticas de linguagem: reflexões e debates. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 162p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1309-5 [Impresso]

978-65-265 1333-0 [Digital]

1. Surdez. 2. Educação de/para surdos. 3. Estudo das linguagens. 4. Reflexões.
I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Arte da capa: Danielle Reis Araújo

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

SUMÁRIO

- 7 APRESENTAÇÃO: EDUCAÇÃO DE SURDOS: MÚLTIPLOS OLHARES**
Danielle Reis Araújo
João Paulo da Silva Nascimento
- 13 CAPÍTULO 01: A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE LIBRAS PARA AS TURMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**
Hugo José de Araujo Moraes
Lara Pestana Henrique
João Mendes Filho
- 33 CAPÍTULO 02: DEFINIÇÕES SOBRE A LINGUAGEM E SUA IMPORTÂNCIA CULTURAL: REFLEXÕES SOBRE A LIBRAS E O SEU PAPEL SIGNIFICATIVO PARA A COMUNICAÇÃO ENTRE INDIVÍDUOS SURDOS**
Adriane Aparecida de Souza Mahl Mangaroti
- 49 CAPÍTULO 03: REFLEXÕES DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO EM LIBRAS NUMA PERSPECTIVA DA TRANSLINGUAGEM**
Viviane Ramalho Cavalcante de Sousa
- 63 CAPÍTULO 04: IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA DE INDIVÍDUOS SURDOS**
Luciane Nascimento Reis de Araújo
Danielle Reis Araújo

- 75 CAPÍTULO 05: GRAMÁTICA EM USO: UM ESTUDO SOBRE PREPOSIÇÕES EM LIBRAS**
João Paulo da Silva Nascimento
Ana Beatriz Cardoso do Nascimento
- 93 CAPÍTULO 06: PERSPECTIVAS PARA O PLANEJAMENTO DE UMA DISCIPLINA PARA O CURSO DE LETRAS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO L2 PARA COMUNIDADE SURDA EM DEBATE**
João Paulo da Silva Nascimento
- 113 CAPÍTULO 07: MAPEANDO ESCOLAS PÚBLICAS PARA SURDOS NO BRASIL: DIFERENTES DENOMINAÇÕES**
Luciane Cruz Silveira
Angela Corrêa Ferreira Baalbaki
- 157 SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES**

APRESENTAÇÃO

EDUCAÇÃO DE SURDOS: MÚLTIPLOS OLHARES

Danielle Reis Araújo

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES

João Paulo da Silva Nascimento

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Após anos de lutas sociais, a Educação Bilíngue de/para Surdos tem ganhado espaço não somente no cenário das políticas públicas, como também nos debates acadêmicos em diversas áreas de conhecimento, tanto no Brasil, quanto no exterior (ARAÚJO, 2023; CAMPELLO; REZENDE, 2014). Neste cenário, pautas legítimas a respeito dos processos de escolarização, do reconhecimento e da valorização linguística e cultural das comunidades surdas e dos aspectos atinentes aos processos de ensino-aprendizagem em modelos educacionais bilíngues (Libras/Português) têm constituído importantes bases epistemológicas a partir das quais podemos pensar e debater a caracterização e a defesa da Educação Bilíngue de/para Surdos.

No entanto, dada a efemeridade dessas discussões e a ausência de políticas linguísticas de estruturação da Educação Bilíngue (Libras/Português) em nível nacional, uma questão que se levanta é a própria definição do que significa ser/oferecer o bilinguismo em educação de surdos para além da premissa de utilizar a Libras como língua de instrução e assumir o caráter de L2 da língua majoritária, o português escrito. Posta essa

problemática teórica, metodológica e prática, este dossiê se lapida a partir das seguintes inquietações:

1. No contexto atual, em que políticas seminais como a Lei 10.436/02, o Decreto 5.626/05 e a Lei 14.191/21 já se encontram consolidadas, o que de fato vem caracterizando a Educação Bilíngue de/para Surdos e a formação de professores para esta modalidade (NASCIMENTO, 2023)?

2. Assumindo que as práticas e os saberes bilíngues construídos com surdos abarcam experiências linguístico-culturais materializadas em textos sinalizados (em Libras) e escritos (em Português), o que devemos considerar para o debate sobre a Educação Bilíngue Crítica para esta comunidade minorizada?

3. À vista das discussões recentes em torno dos imaginários culturais, estéticos, artísticos, literários, linguísticos e políticos de comunidades surdas (ARAÚJO, 2023), que (quais) lugar(es) devem ocupar/ocupam os artefatos linguístico-culturais de comunidades surdas na Educação Bilíngue (e.g. a literatura em línguas de sinais e as maneiras não canônicas de produção e veiculação de textos)?

A partir dessas provocações, a presente coletânea debate diferentes aspectos que perpassam experiências na Educação Bilíngue de/para Surdos a partir do diálogo entre diferentes áreas do conhecimento nas grandes áreas de Linguística, Letras e Artes e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Composto por 7 (sete) artigos inéditos, produzidos por pesquisadores da área de Educação de Surdos, o volume suscita reflexões que transitam entre os campos da Educação, da Linguística, dos Estudos da Tradução e dos Estudos Literários, os quais, visam, cada um seu recorte temático e metodológico, colaborar com o ensino-aprendizagem no contexto da Educação de Surdos.

O primeiro capítulo, de autoria de Hugo José Araujo Moraes, Lara Pestana Henrique e João Mendes Filho, intitula-se *A importância do ensino de Libras para as turmas de correção de fluxo do município do Rio de Janeiro*. Neste texto, os autores discutem a

importância da promoção de um ambiente educacional bilíngue em Libras. Nessa perspectiva, trazem à tona os resultados de uma prática exploratória realizada no contexto escolar, em turmas do Projeto Carioca I da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, com vistas a estreitar os diálogos prementes entre teorias e práticas no ensino para surdos.

Refletindo sobre aspectos literários na Educação de Surdos, o segundo capítulo, *Definições sobre a linguagem e sua importância cultural: reflexões sobre a Libras e seu papel significativo para a comunicação entre indivíduos surdos*, de Adriane Aparecida de Souza Mahl Mangaroti, aborda o papel cultural da Libras para a comunidade surda. Tendo como recorte a literatura, a autora analisa o livro de poemas “Borboletas poéticas”, da escritora surda Emiliana Faria Rosa, à luz de um quadro teórico multidisciplinar, concluindo que este espaço poético também é de direito das comunidades surdas.

Contribuindo com o campo da tradução-interpretação no par Libras <> Português, Viviane Ramalho Cavalcante de Sousa, autora do terceiro capítulo, *Reflexões de tradução e interpretação em Libras numa perspectiva da translíngua*, prospecta um caminho para a prática de Tradutores Intérpretes de Libras/Português (TILSP) a partir da noção de Translíngua. Destaca, nesse sentido, a relação entre Linguística Aplicada e práticas de linguagem que envolvem a acessibilidade linguístico-cultural.

O quarto capítulo, de autoria de Luciane Nascimento Reis de Araújo e Danielle Reis Araújo, intitulado *Importância do processo de aquisição da linguagem nos primeiros anos de vida de indivíduos surdos*, promove um debate sobre a necessidade da estimulação linguística precoce para crianças surdas. As autoras revisitam teorias de aquisição de linguagem, de modo a defender que a falta de input linguístico em língua de sinais desde a mais tenra idade reverbera, de modo negativo, nas habilidades de leitura, escrita e comunicação em geral, aludindo à necessidade de políticas e práticas capazes de garantir o acesso equitativo à linguagem.

O quinto capítulo, *Gramática em uso: um estudo sobre preposições em Libras*, de João Paulo da Silva Nascimento e Ana Beatriz Cardoso do Nascimento, circunscreve-se no domínio da Teoria e Análise Linguística, especificamente, no ramo da descrição de aspectos morfossintáticos da Libras. Os autores repercutem os resultados de uma pesquisa baseada no arcabouço teórico da Gramática de Construções e na metodologia experimental, na qual investigaram a (im)procedência de construções preposicionais “em face de/a” e “antes de” na Libras, a partir de julgamentos de aceitabilidade de 86 usuários dessa língua. Assim, o artigo contribui com o campo de estudos gramaticais da Libras.

O sexto capítulo, *Perspectivas para o planejamento de uma disciplina para o curso de Letras: a formação de professores de português como L2 para comunidade surda em debate*, de autoria de João Paulo da Silva Nascimento, propõe caminhos para se pensar o planejamento de uma disciplina para o curso de Licenciatura em Letras, em atendimento às estipulações do decreto 5.626/05, que dispõe, entre outras coisas, sobre a formação de professores de Português como L2 para a comunidade surda. Nesse sentido, o texto recupera relatos vivenciados na disciplina Estágio: Elaboração e Planejamento de Materiais Didáticos de Português como Segunda Língua para a Comunidade Surda, ofertada no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. As experiências são repercutidas visando à orientação teórico-metodológica para Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) de Universidades, posta a demanda por formação, de um lado, e as dificuldades de se estruturar disciplinas circunscritas neste recorte.

Por fim, no sétimo e último capítulo, *Mapeando escolas públicas para surdos no Brasil: diferentes denominações*, de autoria de Luciane Cruz Silveira e Angela Corrêa Ferreira Baalbaki, temos acesso a um trabalho profícuo de identificação e mapeamento de escolas públicas com proposta bilíngue para surdos no Brasil. Em um estudo de fôlego, as autoras apresentam as diferentes

denominações dessas instituições, ressaltando aspectos históricos, discursivos, sociais e legais da oferta da educação bilíngue para surdos.

Estimamos que, com essa configuração, o livro inspire novas perspectivas na Educação de Surdos, aguçando questionamentos e mobilizando práticas de caráter bilíngue.

Referências

ARAÚJO, D. R. *Autorrepresentações e afirmações identitárias em Le cri de la moultte (1994), de Emmanuelle Laborit: um olhar intimista sobre a condição da surdez*. Dissertação de Mestrado em Estudos Literários. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPLIN-UERJ), 118p., 2023.

BRASIL. *Lei n.º 14.191/21, de 3 de agosto de 2021*. Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue para surdos e altera a LDB. Brasília, 2021.

BRASIL. *Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

BRASIL. *Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras*. Brasília, 2002.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, p. 71-92, 2014.

NASCIMENTO, J. P. S. A formação docente em Português Língua Adicional com foco em aprendizes surdos: políticas linguísticas em universidades públicas do Rio de Janeiro. *Revista e-escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU*, v. 14, n. 1, p. 204-233, 2023.

CAPÍTULO 01

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE LIBRAS PARA AS TURMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Hugo José de Araujo Morais

Lara Pestana Henrique

João Mendes Filho

Introdução

Este trabalho está pautado na lei 10.436/02, posto que esta reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira e, junto a isso, determina que repartições públicas propaguem o ensino de Libras. Nessas condições, forma-se um cenário nas escolas municipais do Rio de Janeiro: a formação de três bolhas culturais, que podem ser observadas durante o período de dois anos, tanto na função de mediador quanto na de intérprete de Libras.

A primeira é a dos ouvintes, aquela que carrega em si os traços do Oralismo, a identidade sonora e a ausência de um diálogo com os idiomas sinalizantes. Em segundo plano, temos a surda, a qual era composta, na escola, por intérpretes de Libras, por crianças surdas, por um professor surdo e pelos profissionais do AEE, que fazem parte do departamento de Atendimento Educacional Especializado. Vale ressaltar que este último grupo não possuía conhecimento sobre a Libras e nem sobre a cultura surda.

Por fim, a última bolha é a híbrida, formada a partir dos interesses comuns de cada indivíduo. Nesse nicho social, que pode ser percebido dentro da escola, encontram-se as crianças surdas e

os alunos ouvintes. Geralmente, o futebol e os jogos de cartas fazem a conexão entre a segunda e terceira bolha. Outra característica relevante da terceira bolha é a presença de um sistema gestual de comunicação rudimentar baseado, principalmente, em apontamentos dêiticos. Nessa terceira bolha, não há a mediação dos intérpretes ou do professor surdo. Os canais comunicativos são construídos de criança para criança, ou seja, comprovando a ausência de uma mediação e uma interação dos educandos do Projeto Carioca I com a comunidade surda, apenas.

O município do Rio de Janeiro, segundo a Agência Brasil (2014), estima que mais de 165 mil pessoas, são acometidas por algum tipo de surdez. Por esse motivo, preparar o ambiente escolar para recebê-los é fundamental. O projeto Carioca I é destinado a crianças e adolescentes que estão no sexto ano e que não atingiram as exigências que a série determina. Porém, estão no começo da adolescência. Tal turma conta ainda com um professor regente, que os acompanhou durante dois anos letivos.

A criança precisa reconhecer que o local em que está inserida proporciona uma interação com diversas pessoas, abrangendo funcionários e alunos. Por esse motivo, o presente artigo teve seu foco em como um ambiente propício ao ensino de Libras torna favorável o desenvolvimento do aluno do Projeto Carioca I. Como objetivo geral, a pesquisa buscou comprovar que o ensino de Libras para ouvintes tem a capacidade de desenvolver diversas áreas do conhecimento. Como objetivos específicos, procurou-se analisar o contexto histórico da comunidade surda, comparar teorias de desenvolvimento cognitivo na utilização do ensino de Libras e avaliar resultados da observação do andamento de uma turma do Carioca I em uma escola municipal.

Visando a atender esses objetivos, o projeto em questão foi dividido em três etapas, em que foram abordadas as vantagens do ensino de Libras para os alunos do Carioca I. Em um segundo momento, foram ensinados alguns sinais de diferentes contextos, para que a interação entre os alunos pudesse ser aprofundada. Por último, foi feita uma análise dos resultados obtidos pautando-se

no desempenho do aluno do Carioca I, tendo em vista se eles conseguiram se relacionar melhor com os alunos surdos e se existiu melhoria no seu rendimento escolar. Sendo assim, a metodologia empenhada, neste trabalho, caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e com aspectos exploratórios.

O embasamento teórico se deteve a obras consagradas de Gardner, que é autor da teoria das inteligências múltiplas e aponta que o ser humano possui nove tipos de inteligências que podem ser exploradas na área do aprendizado. O segundo autor é Lev Vygotsky, o qual confirma que a língua de sinais é um idioma e que possui regras para ser estabelecido. Também são consideradas as pesquisas de Ronice Müller de Quadros, referência nacional na área de Libras.

A história da comunidade surda e a educação

Santana *et al.* (2004) trazem considerações importantes sobre como a família que recebe o diagnóstico da surdez pode encarar o fato. A concepção sobre o indivíduo surdo carrega consigo inúmeras crenças de que a criança surda não conseguirá se desenvolver plenamente e que estará inapta ao aprendizado devido à falta de comunicação com a sociedade ouvinte. Crenças como essas, que são baseadas em estereótipos, limitam a evolução linguística, social e cultural da criança surda. Por esse motivo, existe um embate entre a cultura surda e a ouvinte, em que a primeira se baseia na percepção visuo-espacial. Já a cultura ouvinte utiliza os sons para codificar os signos existentes no seu cotidiano. Para fins exemplificativos, podemos utilizar a questão do nome, que na cultura ouvinte tem sua base na sonoridade, já na cultura surda o indivíduo tem seu nome baseado no sinal, ou seja, uma marca visual.

A complexidade da Libras ainda não é muito compreendida por grande parte da população, que, por vezes, a reduz a uma linguagem. Por falta de conhecimento prévio, muitos responsáveis não utilizam dos seus direitos quando vão

matricular seus filhos, deixando de exigir um ensino amparado na Lei 10.436/02 e no decreto 5.626/05.

Müller (2011) também destaca a raiz que existe entre as diferentes abordagens de ensino: a oralista e a bilíngue. A primeira procura estimular a fala, querendo que haja uma normalização do indivíduo surdo perante a sociedade, que o vê como diferente e fora do padrão, enquadrando-o com diagnóstico pautado na doença. É um conceito que abarca uma série de limitações à comunidade surda. Em contraponto, a segunda corrente estimula e propaga a cultura surda, procurando colocar a surdez não como algo limitante, mas sim uma porta de entrada para uma cultura que percebe o mundo com os olhos e se comunica com as mãos.

As famílias, juntamente com uma equipe de profissionais capacitados de diferentes áreas, devem analisar o melhor caminho a ser seguido. Atualmente, percebe-se o enfoque principalmente no bilinguismo, que tem suas bases no ensino de Língua de Sinais como L1 e, no caso do Brasil, o ensino de português escrito como L2. Para ratificar essa informação, a declaração de Salamanca nos direciona para um ensino bilíngue, que tenha o surdo como figura central no processo de ensino-aprendizado.

Devido às necessidades particulares dos surdos e dos surdos/cegos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares (SALAMANCA,1994, p. 18).

Nos dias atuais, o que se percebe é que o ensino para surdos deve procurar desenvolver primeiramente a sinalização juntamente com o português escrito, sendo o aluno alfabetizado com os dois idiomas de forma simultânea e podendo, dessa forma, utilizar o português escrito para se comunicar, realizar concursos públicos etc. Essa dificuldade em lidar com o indivíduo surdo surge desde as primeiras civilizações. Como exemplo, podemos destacar o Império Romano e as cidades gregas, as quais exterminaram as crianças que possuíam algum tipo de formação

fora dos ditos padrões da época (HONORA; FRIZANO, 2009). As crianças eram consideradas amaldiçoadas e castigadas pelos deuses por apresentarem essas condições.

A Torá, que foi escrita por volta de 450 a.C, apontava um direcionamento para a inclusão dos surdos na sociedade. No trecho bíblico de Levítico 10.19, temos expressa a seguinte sentença: "Não amaldiçoe um surdo [...]". Dessa forma, a sociedade que vivia nesse período era um dos poucos povos que em suas leis abordavam uma certa recepção a esse grupo específico.

Assim como o povo hebreu, os egípcios procuravam tratar os surdos de forma diferenciada. Pelo fato de não conseguirem se comunicar com a sociedade da época, era entendido que possuíam um canal de comunicação com os deuses e, por esse motivo, não eram maltratados, eram vistos como pessoas sagradas. Contudo, não existia a intenção de desenvolver uma educação voltada para eles (VALGULA; CRUZ, 2014). Em contrapartida, a sociedade da época era extremamente excludente, apesar desses fatos históricos serem bastante ricos para a comunidade surda, diversos autores como Quadros (2019) e Rosa (2007), norteiam bem para a questão da inclusão na sociedade nesses períodos históricos e apontam para os problemas sociais desse período.

Ao realizar um salto temporal, para a Idades Moderna e Contemporânea, percebe-se uma atenção voltada para compreender como se dá o processo de aquisição da língua de sinais. Pizzio e Quadros (2011), que estudaram Stokoe (1978) e Vygotsky (1934), concluíram que a língua de sinais evidencia as mesmas restrições que se aplicam às línguas orais, mesmo comprovando que a língua visuo-espacial possui gramática e viabiliza a comunicação de forma clara, abrangendo aspectos mais complexos, como sentimentos e ideias abstratas.

O retrocesso da comunidade surda foi agravado pelas ideias capacitistas (CRISTIANO, 2020), as quais ganharam força nas ideias falaciosas que foram propagadas no Congresso de Milão (1880), onde foi vetado o uso da língua de sinais e substituído pelo método oralista, que consiste em "normalizar" a forma como o

surdo se portava na sociedade. O método consiste em treinar o surdo a repetir sons e a utilizá-los quando precisar.

No Brasil, mesmo antes desse período de retrocesso, existiram certos avanços para a comunidade surda brasileira, como a criação do Instituto Imperial de Surdos-Mudos do Brasil em 1857, por E. Huet a pedido do Imperador Pedro II. Nesse ambiente escolar, eram ensinadas diversas disciplinas que iam desde a matemática ao ensino religioso. Contudo, o método oralista acabou sendo o mais utilizado pelo instituto anos mais tarde. Os impactos do congresso de Milão repercutiram na forma de ensinar da instituição, fazendo incentivar o método oralista, que se baseia no uso da fala, sem considerar que a língua de sinais, como aponta Quadros e Cruz (2009), possui características gramaticais.

Muitos autores, como Vangula e Malzinoti (2014), Arantes e Abreu (2017) e Quadros e Cruz (2009), apontam que o período oralista trouxe grandes prejuízos para a comunidade surda, que deixou de usar sua língua visuo-espacial para se adequar às normas dos ouvintes, baseando-se em preconceitos linguísticos. No entanto, Vygotsky traz um direcionamento diferente do que ocorreu em 1880. Como citam Pires e Oliveira (2020):

Vygotsky (1989) trata da análise psicológica sobre a inter-relação entre o pensamento e a linguagem, apresentando conceitos, processos e etapas sobre o desenvolvimento intelectual humano [...]. A função da fala é comunicar, e esse ato comunicativo tende a se desenvolver em contato com o meio [...] (PIRES; OLIVEIRA, p. 110).

É de grande importância compreender que a rede de ensino público não deve apenas aceitar a matrícula de alunos surdos, mas também proporcionar um ambiente que seja capaz que o educando possa se relacionar com o espaço à sua volta. Os temas que podem ser estudados na área da educação são diversos, ainda mais quando o enfoque é o âmbito escolar como local de inclusão. Atualmente, a lei 10.436/2002 estipula:

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002, n.p).

Ao seguir esse contexto, como aponta Vygotsky (1934), é possível adquirir qualquer língua, desde que o indivíduo seja exposto a ela com frequência. Como exemplo, podemos destacar Hellen Keller, surda-cega que se comunicava através da língua de sinais tátil. Além de ser autora de diversos livros, palestrante e conferencista ao redor do mundo, ela cursou faculdade de filosofia.

Vale ressaltar que muitos cursos colocavam em suas grades a disciplina de Libras como optativa, ou se quer ofereciam essa possibilidade. Apenas no ano de 2002 é que a Libras torna-se obrigatória perante a lei. Antes disso, muitos surdos não possuíam o acesso à educação, mesmo que a constituição de 1988, no artigo 206, garanta o acesso igualitário a todos.

Nos ambientes de ensino e repartições públicas, o indivíduo surdo encontra incontáveis barreiras. A primeira delas se dá pelo fato de a maioria dos profissionais da área de ensino não saberem os sinais básicos para constituir um diálogo, mesmo com o Decreto 5.626/2005, que torna obrigatório o ensino de Libras para os cursos de nível superior nas áreas de licenciatura. Quadros e Cruz (2009) destacam que na aquisição e desenvolvimento do aprendizado da Libras, por crianças surdas, é de suma importância o contato com o meio, principalmente na presença de outro surdo (VAGULA e MALZINOTI, 2014). Essa participação de pessoas surdas na formação do educando é fundamental para o seu desenvolvimento, pois o aluno pode se reconhecer no seu tutor e observar que o mesmo, já passou por incontáveis dificuldades e que conseguiu desenvolver plenamente.

Atualmente, além dessas leis, a comunidade surda conquistou outro direito importantíssimo para a sua educação, que é o ensino bilíngue cujo objetivo é o ensino de Libras como primeira língua (L1) e de Português como segunda língua (L2). A

Lei 13.146, de 2015, permitiu ao educando a oportunidade de aprender no seu idioma. O intuito é tornar o ensino mais acessível para que o educando surdo tenha o mesmo acesso aos conteúdos ensinados pelo professor que os alunos ouvintes. A constituição também sanciona a presença de intérpretes/tradutores, que realizam a mediação no ambiente escolar. Através do Decreto Federal nº 5626/2005, os educandos, junto com os seus responsáveis podem exigir que as escolas possuam:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras; b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa; c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;` (BRASIL, 2005, n.p).

A presença de professores surdos torna o ambiente escolar mais propício para o ensino de Libras, não só para os alunos surdos, mas para todos os envolvidos nos lócus estudantis. O contato com um profissional surdo proporciona o conhecimento de aspectos importantes da cultura surda e de sua percepção de mundo. Esse aprendizado é de suma relevância tanto para o educando quanto para o educador surdo.

A falta de entendimento do que é ser surdo, de quais são as dificuldades nas relações escolares por parte desses sujeitos, o uso de termos pejorativos como “mudo” e “mudinho”, entre outros, abarcam em si os preconceitos que estão entranhados no tecido social. Essas noções estão pautadas na busca do ser humano em um padrão que lhe traga segurança (SANCA,2019) e tudo que foge dessa “normalidade” é encarado como diferente e nocivo, por esse motivo deve ser ignorado ou então considerado como inexistente.

Como supracitado, a lei procura proporcionar aos educandos surdos um ambiente que seja favorável ao aprendizado e que possa se desenvolver plenamente. Porém, a falta da propagação da Libras proporciona um distanciamento entre os ouvintes e surdos, separando-os por conta da barreira lingüística. Por esse motivo, podemos dizer que o aluno surdo é, de certa forma,

incluído no ambiente escolar, mas, em contraponto, não encontra um ambiente receptivo fora de sua bolha, a qual é constituída por professores, intérpretes e uns poucos colegas surdos.

A importância de preparar um ambiente receptivo para a comunidade surda consiste no sistema estudantil cumprir seu papel. O educando não pode ser mero receptor de conteúdo e os locais de ensino devem direcionar o aluno para que cumpra seus deveres como cidadão. Nas ideias de Alves (2012), o tratamento da comunidade surda dependerá da forma como a mesma é encarada. Se de forma clínica ou não. Essa visão médica vê o indivíduo que possui o diagnóstico de surdez, seja ela em diferentes níveis, como algo que deve ser tratado, buscando uma normalização com o mundo dos ouvintes. Porém, como aponta Vagula e Malzinoti (2014) a língua de sinais se baseia no campo visual-espacial. O surdo tem sua percepção de mundo pautada na visão, pela qual ele interage com o meio através do olhar.

A língua de sinais necessita que o emissor consiga expressar bem em seu corpo aquilo que deseja comunicar. Já o receptor, tem que observar e analisar a forma como o indivíduo se porta para que possa compreender a mensagem. Por esse motivo, podemos destacar que o ensino de Libras, nas escolas públicas, proporciona tanto ao aluno surdo, quanto ao ouvinte, maior desenvolvimento de suas habilidades cognitivas.

Sendo um idioma completo, que possui gramática, a aquisição dessa língua proporciona uma melhor interação com o meio, pois necessita de atenção e concentração para entender o conteúdo da mensagem. Por isso, é de suma importância que o aluno surdo não se restrinja apenas à interação social com os seus intérpretes e professores. O ambiente escolar também é composto por colegas de aprendizado, onde um pode auxiliar o outro.

O ensino de libras para ouvintes no ambiente escolar

O primeiro contato de uma pessoa ouvinte com uma pessoa surda pode ser um momento impactante. A primeira impressão é de estranhamento pela

incompreensão que leva as pessoas ouvintes a não entender como o surdo pode expressar suas ideias através de movimentos das mãos em relativa velocidade e também por considerarem o surdo uma pessoa que possui uma doença (ALVEZ, 2012, p. 45).

Apesar desse estigma, a língua de sinais possui a sapiência de dialogar com diversas áreas do conhecimento, pois envolve coordenação motora fina e grossa, a memória a curto e longo prazo, a capacidade de abstração e explanação de ideias. O que se percebe é que existe até um entendimento por parte da equipe docente da importância de aprender a língua da comunidade surda, mas por falta de conhecimento da lei tanto por parte dos pais, quanto da escola, o ensino de Libras se restringe na maioria das vezes ao educando surdo e não abrange toda a comunidade escolar. É válido ressaltar que o ensino de Libras não está atrelado apenas ao desenvolvimento linguístico, mas sim desenvolve diversas esferas do conhecimento e de inteligência.

Em 1905, devido aos estudos de Alfred Binet, existiu uma propagação do teste de QI, cujo conceito de inteligência ficou com seu enfoque nas áreas de exatas e raciocínio lógico. O sistema de educação brasileiro, bastante influenciado pelos estudos de Alfred Binet (1905), tem como pressuposto o preparo do aluno para responder uma série de perguntas em um período estipulado. Tal método pode ser considerado bem limitado, pois acaba focando em apenas um tipo de inteligência, que é o raciocínio lógico. Atualmente, na área da educação, foi compreendido que limitar a inteligência do ser humano apenas a esse tipo de método, o enquadra e limita suas capacidades. À medida que a sociedade foi tornando-se mais densa e interdependente, existiu a necessidade estimular outras áreas de conhecimento.

Com base nos estudos de Charles Duhigg (2012) e de Caroline Leaf Chara (2018), referências na área de desenvolvimento pessoal e cognitivo, podemos afirmar que o cérebro humano possui plasticidade e, assim, continua aprendendo e se desenvolvendo constantemente. Chara (2018)

aborda como o processo de aprendizagem é constante e que ele muda inclusive fisicamente a anatomia do cérebro que é tão importante para o corpo humano. Por esse motivo, o ensino de Libras possui um potencial, não só linguístico, mas sim em diversas áreas do conhecimento. Somado a esse fator e baseado nos estudos de Gardner (2009), podemos constatar que a inteligência humana, não se limita apenas ao desenvolvimento lógico-matemático, mas abrange diversas áreas do conhecimento.

O ensino de Libras, como aponta Alves (2012), não deve ser baseado em um ensino tradicional, tendo um enfoque quase que total na gramática. O educador deve procurar trazer exemplos e atividades práticas do dia a dia, em que o educando possa utilizar o idioma. Claro que, por se tratar de uma língua, a Libras possui diversos recursos gramaticais, como já citados no primeiro tópico deste artigo. Contudo, para preparar um ambiente receptivo à comunidade surda, em que não existam as bolhas idiomáticas, o ensino deve procurar explorar potencialidades de cada segmento, turma e aluno, de forma que possa existir uma interação com o meio de forma clara e precisa.

Ferrari (2008) comenta os estudos do neurologista Howard Gardner, em que aponta que existem nove tipos de inteligências, das quais o ser humano pode desenvolver, dentre elas podemos destacar quatro que podem ser observadas no aprendizado e aquisição da Libras, tanto por ouvintes, quanto para surdos. Sendo elas: Linguística, Espacial, Físico-cinestésica e Interpessoal. Além disso, todos os cinco parâmetros (configuração de mão, ponto de articulação, expressão facial, movimento e orientação) podem ser incorporados nos estudos de Gardner (1993). Devido à língua de sinais englobar diversos aspectos cognitivos, os quais abordaremos a seguir.

A inteligência linguística, se baseia no fato de usar os códigos e símbolos para conseguir expressar e se comunicar com o próximo. O indivíduo que apresenta alta habilidade nesse campo do conhecimento, precisa ter sensibilidade no uso das palavras e necessita saber seguir uma regra gramatical para que a

comunicação possa ser bem estabelecida (RIES, 2004). Como exemplo podemos analisar a frase “O menino subiu a montanha”. Sabendo que esse idioma se estabelece no campo visual, em Libras, a forma mais adequada seria: “MONTANHA/ MENINO/ SUBIR”. Tendo em mente que os idiomas visuo-espaciais se estabelecem utilizando o espaço neutro (QUADROS, 2011) e demais pontos de articulação, a frase citada necessita ser realizada obedecendo essa forma, pois o receptor precisa compreender que apesar do “menino está subindo” é necessário a percepção de que existe uma montanha e que o sinalizante não está flutuando no espaço. O entendimento desse significado, traz ao emissor uma perspectiva mais profunda desse, em que o sentido da palavra torna-se mais claro que no português. Entender a gramática em Libras permite um diálogo mais preciso. Outro sinal que pode ser dado como exemplo é “EMPATIA” em Libras, na qual a raiz desse sinal pode ser entendida como a retirada do “SENTIR/SENTIMENTO” do sinalizante, para que possa ser colocado o “SENTIR/SENTIMENTO” do receptor da mensagem.

Quanto mais o educando tiver consciência dos significados das palavras em Libras melhor poderá ser sua profundidade ao expressar sentimentos de alegria, tristeza ou raiva. Ademais, o aprendizado de Libras melhora a memória pois devido ao grande número de signos que o idioma possui, existe a necessidade de armazenamento desses sinais para o uso no dia a dia. Muitos dos sinais em Libras se diferenciam por conta da variação da configuração ou do movimento (QUADROS, 2009). É o caso dos sinais de “EVITAR” e “BOI”, em que ambos são realizados com a mesma configuração de mão, e na mesma região, contudo o que os diferencia são os movimentos empregados.

Devido à alta complexidade desse idioma e por ser realizado no campo visuo-espacial, outras áreas da inteligência são desenvolvidas e destacadas por Gardner (2004), a inteligência espacial é uma delas. Em Libras, o espaço corporal e o espaço neutro (SILVA, 2020) são ferramentas importantes de sua gramática. Desenvolver essa área do conhecimento aumenta a

percepção do ambiente a sua volta, tornando-se capaz de recriar esses locais sem que o objeto representado esteja presente. Esse tipo de habilidade se conecta na gramática da língua brasileira de sinais, com os classificadores (“CL”).

Esse recurso gramatical consiste em dar forma, característica e espessura a diversos objetos que necessitam ser exemplificados para um melhor entendimento. Um sinal que abarca essa percepção espacial é o de “JANELA” (OLIVEIRA, 2018), que, dependendo do contexto, pode se referir a uma janela de automóvel, sendo este elétrico ou manual, um basculante de banheiro ou então uma janela de uma casa. O emissor da mensagem terá que observar o conteúdo da informação e escolher o sinal que melhor se aplica para que a mensagem possa ser melhor recebida. A criança que desenvolve esse tipo de habilidade treina o seu olhar para perceber o mundo a sua volta, para que consiga interagir com o meio em que está inserida.

O ensino de Libras também auxilia no desenvolvimento físico-cinético, pois exige o domínio sobre a coordenação motora simples e grossa, além do domínio corporal. Esse controle sobre o corpo, principalmente quando voltado à destreza manual, consiste em realizar as configurações de mão de forma precisa e são mais apurados durante a aquisição do idioma. O grupo que possui esse tipo de habilidade tem sua percepção de mundo através do contato físico, são pessoas que se expressam utilizando o corpo (REGITAN, 2021). Além das configurações de mão, os movimentos corporais, na hora do diálogo/interpretação, em Libras, podem intensificar o conteúdo da mensagem. Podemos analisar o caso do sinal de “TONTURA”, em que torna-se necessário utilizar o corpo para que o receptor consiga realizar decodificação da mensagem e dependendo da entonação que deseja dar ênfase.

Por fim, temos a interpessoal, que consiste em perceber como o outro está naquele momento. Essa habilidade está muito associada à percepção do corpo e das mensagens que ele carrega (WEIL, 2015). A língua de sinais necessita que o emissor consiga

expressar bem em seu corpo aquilo que deseja comunicar. Já o receptor, tem que observar e analisar a forma como o indivíduo se porta para que possa compreender a mensagem.

Há de se ressaltar que a falta de acompanhamento familiar dificulta muito o processo de ensino-aprendizagem. Somado a essa problemática, o ambiente escolar por sua vez tenderá a usar métodos para se comunicar com seu aluno, muitas vezes através de gestos e mímica, compreendendo comunicações básicas, onde uma conversa muito profunda não pode ser averiguada.

Os resultados obtidos

Após análises, observou-se na turma do Carioca I, que o ensino de Libras não se restringiu às aulas de Português, abordando apenas os tópicos de língua e linguagem. Devido à abrangência desse idioma, foi possível realizar diversas atividades interdisciplinares, dialogando com todo o conteúdo.

Com a Geografia, o ensino de Libras pôde ser direcionado para os sinais do contexto geográfico, fazendo com que o aluno aprendesse alguns sinais de alguns países e os sinais que são realizados para abordar a região em que vive. O contexto da aula estava baseado no material didático fornecido pela prefeitura. Os temas abordados foram cartografia, macrorregiões do Brasil e biomas brasileiros. Nessa aula, em específico, a professora regente pôde perceber que os educandos estavam mais envolvidos com o conteúdo e que existia a vontade neles de aprender não só os sinais de alguns países, mas também o porquê a configuração de cada sinal era realizado dessa forma.

O ensino de Libras deve ter como foco proporcionar a interação do aluno surdo com o meio escolar. Para tal, foi realizada uma festa temática para celebrar a presença da comunidade surda na escola. O café da tarde realizado serviu como plano de fundo para aprender os sinais do contexto alimentar, em que pôde-se perceber uma ótima oportunidade de gerar a interação entre a comunidade surda e ouvinte.

O ensino de Libras também pode dialogar com as aulas de História, apresentando o contexto da comunidade surda e suas lutas. Os assuntos abordados perpassam por diversas temáticas, desde a idade antiga, em que o extermínio de pessoas surdas era uma prática comum, passando para os dias atuais, sendo apresentado o que a lei 10.436/02. Esse ensino agrega não só para a comunidade surda, mas também para os ouvintes. Também foi apresentado a origem da Língua Brasileira de Sinais, que é descendente da Língua Francesa de Sinais (QUADROS, 2009), e a criação do Instituto Imperial de Educação de Surdos, que anos mais tarde, com o fim da monarquia, passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Nesse contexto em questão, fora proposto que a aula fosse ministrada na sala de recursos. Esse ambiente está amparado pela resolução CNE/CEB no 4/2009, art. 100, que proporciona um estudo mais direcionado para crianças com transtornos globais, altas habilidades, transtornos cognitivos e/ou motores. Pôde-se perceber que a maioria dos alunos nunca tinha entrado nesse espaço, sendo esta uma oportunidade de os educandos ouvintes conhecerem os diferentes espaços do ambiente escolar e os diversos profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizado dos seus colegas surdos. Na aula, eles puderam conhecer a equipe de professores, que conta com um professor surdo, equipe de intérpretes e a equipe de apoio.

Já no ensino interdisciplinar com a Língua Portuguesa, foi abordado a diferença entre língua e linguagem. O educando teve a oportunidade de identificar a complexidade desse idioma, que possui gramática e está pautado nos cinco parâmetros das Libras. Além das diferenças gramaticais existentes entre o Português e a Libras, em que a primeira se baseia principalmente na oralidade e a segunda no campo visuo-espacial. Nessas aulas pode ser abordado a questão da variação linguística que existe na língua de sinais, que comparado ao Português falado se equipara ao sotaque das línguas orais. Também pode ser desmistificado que a Libras

não é universal e que cada país conta com seu próprio idioma visuo-espacial.

Como forma de elucidação foi utilizado a comparação entre a Língua de Sinais Americana (ASL) e a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Sinais como "NOME" são realizados com configuração de mão e ponto de articulação diferentes. Os conteúdos abordados para o ensino de Libras foram os de conversação básica e alfabeto. Para que a fixação do conteúdo fosse mais assertiva, foi utilizado a musicalização, o que proporcionou a utilização dos cinco parâmetros simultaneamente, pois envolvia a expressão corporal e facial para realizar o desenvolvimento e passar o ritmo e o sentimento da música, além de usar os pontos de articulação e configuração de mão corretos. Somados a isso, foi possível desenvolver as habilidades propostas por Garden (1995), como anteriormente citado.

Outra observação se deu em perceber um maior interesse da turma em adquirir a Libras, que não só abre portas para a comunicação, mas também é uma forma de prepará-los para o mercado de trabalho. É notório que boa parte do sistema público de ensino regular não tem seu foco em preparar o aluno para o ambiente de trabalho, com um estudo voltado para provas de nível técnico e militar. Sabendo que a lei 10.436/02 aponta que instituições públicas e privadas vinculadas ao Estado devem tornar o acesso aos seus serviços à comunidade surda mais efetivos, fazer com que o aluno possa vislumbrar uma possível profissão torna-se fundamental.

O sistema de ensino público municipal passa por uma série de críticas como a aprovação automática, principalmente depois da volta da pandemia. Um dos desafios dos professores do projeto Carioca I é justamente conseguir preparar o educando para o Ensino Médio e pode-se confirmar que o ensino de Libras se torna uma ótima ferramenta para gerar engajamento do aluno em sala de aula.

O conhecimento adquirido nas aulas de interdisciplinares e nas de Libras, não se limitam apenas durante a aula. Tornou-se

evidente que a interação da turma Carioca I com a comunidade surda local aumentou bastante, principalmente ocasionado por interesses em comum, como o futebol e as brincadeiras de virar cartas, conhecidas popularmente como "bafo-bafo". Nesse tipo de interação, em que não existe a presença de um plano de aula e que, frequentemente, ocorre durante o intervalo, podemos observar que os educandos utilizam seus conhecimentos obtidos em sala de aula, mas também acabam por criar seus próprios dialetos, através de apontamentos dêiticos, que englobam os pronomes pessoais e possessivos. Também foi percebido que as dúvidas trazidas após o horário do intervalo são bem consideráveis, somado a isso os relatos da interação com a comunidade surda são constantes. Claro que um planejamento didático é muito importante, contudo, é quando a figura do professor se afasta e deixa os alunos interagirem por conta própria, é que pode ser avaliado a importância do ensino de Libras.

Ainda abordando a questão dos benefícios do ensino de Libras, pode ser constatado que existiu uma maior participação dos alunos do Carioca I nas aulas, pois eles procuravam saber como se diziam diversos sinais em diferentes contextos, o que exigiu maior concentração dos mesmos para relacionar o conteúdo aprendido e os sinais em Libras. O ensino de Libras aguçou também o interesse ainda mais da turma do Carioca I por projetos transversais, que já são incentivados pela prefeitura, como o *projeto da horta*. Os alunos queriam elencar o idioma que estavam adquirindo ao longo das semanas e realizar a conexão com o trabalho desenvolvido.

Outro marco interessante foi a celebração do dia do surdo, que ocorre no dia 26 de setembro. O projeto Carioca I voltou mais uma vez para a sala de recurso, para parabenizar tanto os alunos como o professor surdo pelo seu dia. Os alunos tiveram a oportunidade de dizer em Libras e colocar em prática aquilo que vem desenvolvendo durante as aulas. É por isso que o desenvolvimento do ensino de Libras à comunidade escolar, justifica a presença do projeto Carioca I nesse processo de ensino-

aprendizado, pelo fato de serem altamente inclusivos e totalmente aptos para desenvolver suas diversas habilidades, podendo assim direcioná-los para uma possível profissão ou então auxiliar na melhoria do rendimento escolar pelo motivo que os sinais dos quais são adquiridos ao longo de processo são facilmente aplicáveis no cotidiano escolar.

Considerações finais

Dessa forma podemos constatar que o ensino de Libras para alunos surdos é de suma importância, pois auxilia os mesmos a se comunicarem. O ensino deve ser planejado e deve utilizar todos os recursos disponíveis para o aprendizado dos educandos, tais como os projetos transversais, recursos visuais etc. É importante destacar que o aluno surdo deve usufruir dos seus direitos e, por esse motivo, a presença do tradutor/intérprete de Libras é fundamental. Somado a esse fato, o educando deve ter um ensino que possa habilitá-lo para aquisição não só do seu idioma, mas também dos aspectos culturais surdos.

A presença de um professor surdo é de grande relevância para a criança, pois esse profissional poderá passar ao educando os conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida e como conseguiu vencer as barreiras da sociedade. Para tal, a sala de recursos é uma das grandes ferramentas para que o educando surdo se desenvolva não só no seu idioma, mas também possa desenvolver conteúdos de forma mais direcionada que foram abordados em sala de aula. Nesse sentido, podemos afirmar que a criança surda não deve ficar inserida em uma bolha, favorecendo assim o não cumprimento da lei 10.436/02, todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem devem pelo menos saber o básico em Libras para se comunicar. Isso inclui os funcionários da instituição em que o aluno está matriculado.

Visando tal objetivo, a importância do ensino de Libras para o projeto Carioca I se baseia em cumprir a lei de Libras, como anteriormente citado, sabendo que a aquisição desse idioma poderá

não só proporcionar um ambiente acessível para comunidade surda, mas também pode nortear para um futuro mercado de trabalho. Não obstante, o ensino de Libras auxilia no desenvolvimento dos diversos tipos de inteligências baseados nos estudos de Gardner (1995). O próprio autor destaca que sua teoria não está engessada e pode ser aplicada em diversas áreas do conhecimento.

Referências

ALVES, F. de S. *Ensino de Física para pessoas surdas: o processo educacional do surdo no ensino médio e suas relações no ambiente escolar*. Dissertação (Faculdade de Ciências). Universidade Estadual Paulista, 175 p., 2012.

BINET, A. *L'étude expérimentale de l'intelligence* Schleicher. (1903).

BRASIL, Lei 10.436/02. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências*. Brasil, Brasília, DF, 24 abr. 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Brasil, Brasília DF, 22 dez. 2005.

CHAGAS LOPES, A. C. A. das; ABREU. S. E. A. de. O Congresso de Milão (1880) como marco histórico cultural na Educação de Surdos no Brasil. *III Mostra Científica do Curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA*, v. 2, n. 3, p 1 – 12, 12 2017.

CRISTIANO, A. *O congresso de Milão*. 2020. Disponível em <https://www.libras.com.br/congresso-de-milao> . Acesso em 28 de set. de 2022.

CURY, A. *O guardião do tempo*. São Paulo: Saraiva, 2014.

DUHIGG, Charles. *O Poder do Hábito: Por que fazemos o que fazemos na vida e nos negócios*. Tradução de Rafael Mantovani. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas: A teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. *Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas surdas*. São Paulo: Ciranda, 2012.

LEAF, C. *Ative seu cérebro: O segredo para ser mais feliz, ter mais saúde e pensar melhor*. Brasília: Chara, 2018.

OLIVEIRA, D. *O que são os classificadores na Libras?* São Paulo: [s.n.], 2018. Disponível em: <https://youtu.be/-mrvsqAT760>. Acesso em: 22/09/2022.

QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. *Língua de Sinais: Instrumentos de Avaliação*. [S.l.]: Artmed Editora, 2009.

REGITAN, P. *Aprenda a desenvolver a inteligência corporal-cinestésica e a inteligência musical!* 2021. Disponível em: <https://www.ibirapuera.br/aprenda-a-desenvolver-a-inteligencia-corporal-cinestesica-e-a-inteligencia-musical/#:~:text=Esta%20intelig%C3%A2ncia%20surgiu%20quando%20Howard,motoras%20tanto%20fina%20como%20grossa>. Acesso em: 22/09/2022.

Resolução CNE/CEB 4/2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17

RIES, B. E. *Psicologia e educação: fundamentos e reflexões*. [S.l.]: EDIPUCRS, 2004.

SANCA, D. M. Surdez e preconceito no contexto da normatividade social. *Revista Educação Pública*, v. 19, n. 3, 02 2019.

SANTANA, A. P. *Reflexões neurolinguísticas sobre a surdez*. 2004. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem.

VAGULA, E.; MALZINOTI, S. C. *Educação Inclusiva e Língua Brasileira de Sinais*. Londrina: UNOPAR, 2014.

WEIL, P. *Corpo fala: A linguagem silenciosa da comunicação não verbal*. 74. ed. [S.l.]: Vozes, 2015.

CAPÍTULO 02

DEFINIÇÕES SOBRE A LINGUAGEM E SUA IMPORTÂNCIA CULTURAL: REFLEXÕES SOBRE A LIBRAS E O SEU PAPEL SIGNIFICATIVO PARA A COMUNICAÇÃO ENTRE INDIVÍDUOS SURDOS

Adriane Aparecida de Souza Mahl Mangaroti

Introdução

É notório que a linguagem desempenha um papel fundamental na sociedade e é de extrema importância em diversos aspectos da vida humana, sendo ferramenta principal utilizada para comunicar e expressar pensamentos, sentimentos e ideias. Através da linguagem, é possível estabelecer conexões sociais, transmitir conhecimentos, construir relacionamentos e compartilhar experiências.

Ademais, é de suma relevância destacar o papel que a linguagem desempenha na preservação e transmissão da cultura. É possível observar que cada sociedade possui sua própria linguagem, com suas características particulares. Através da linguagem, é possível a transmissão de tradições, valores, conhecimentos e histórias de geração em geração, pois ela reflete a identidade e a diversidade cultural de um povo, permitindo que a cultura seja compartilhada e preservada ao longo do tempo.

Diante do exposto, cabe mencionar a importância da Língua Brasileira de Sinais, mais conhecida como Libras, que desempenha um papel significativo para a cultura surda, uma vez que, através desta, é possível se comunicar, expressar ideias,

compartilhar experiências, ou até mesmo construir relacionamentos.

Nesse contexto, esta pesquisa justifica-se pela importância da Libras, sobretudo nos dias atuais, em que as pessoas surdas cada vez mais buscam inclusão na sociedade. O exemplo do livro *Borboletas poéticas*, que será analisado, é de suma relevância para expressar os sentimentos de uma poetisa que se identifica como surda, por meio de seus poemas, compartilha seus sentimentos não somente com a comunidade surda, mas também expressa seus sentimentos para a comunidade não surda.

Outro aspecto importante é o interesse que tenho a respeito do tema, pois tenho familiares e amigos surdos, e esta representatividade através de poemas e obras literárias é de grande relevância para a comunidade surda. Dessa forma, o objetivo central da pesquisa é compreender a importância da Libras para a comunidade surda e refletir sobre o seu papel significativo na comunicação desses sujeitos.

O próximo item abordará as definições de linguagens mediante alguns estudiosos da área, a saber: Platão (428 a.C-348 a.C), Bakhtin (1895-1975), Freud (1856-1939), Lacan (1901-1981), Foucault (1926-1984) e Wittgenstein (1889-1951).

Definições de linguagens segundo alguns estudiosos da área

Ao abordar sobre a linguagem, é de suma importância mostrar algumas definições desta. Para o filósofo e matemático Platão (428 a.C.- 348 a.C), o discurso é de “natureza híbrida, verdadeira e falsa ao mesmo tempo” (*Crat.*, 408c, *apud* PIQUÉ, 1996, p. 155). Na visão platônica da palavra, na sua função de representação do inteligível, mesmo “que um tanto degradada, as duas teses contrárias convergem e são superadas, tendo ambas algo do verdadeiro *eidos* do *onoma*” (PIQUÉ, 1996, p.155). Ainda na visão de Platão, é possível entender que

A linguagem, enquanto instrumento, tem o seu papel no aprimoramento do intelecto e é um meio na busca do conhecimento da essência, nesse ir e vir entre onoma, logos, eidolon e to auto, mas devido a sua imperfeição enquanto imitação é ao mesmo tempo um obstáculo à intuição pura das Formas Eternas pela alma imortal, que não admitiria nenhuma mediação (PIQUÉ, 1996, p.155).

Um dos teóricos mais significativos para os estudos da teoria da linguagem foi Mikhail Bakhtin (1895-1975), teórico literário e filósofo. Como já mencionado, o estudioso ficou conhecido por sua teoria da linguagem, que enfatiza o papel desta em criar significado em nossas vidas. O autor defendia que a linguagem é um meio pelo qual os sujeitos se comunicam e se relacionam com o mundo ao seu redor.

O teórico também justificava que, através da linguagem, os indivíduos expressam suas crenças e opiniões e constroem a sua identidade. Argumentava, portanto, que a linguagem é um fenômeno social, ou seja, é moldada e influenciada pelas interações sociais, além de ser dinâmica, ou seja, em constante mudança, refletindo as transformações sociais ao longo do tempo e nas relações entre as pessoas. De acordo com Bakhtin, a linguagem é fundamental para a compreensão do mundo e da própria humanidade. Ele acreditava que a linguagem é um grande instrumento que poderia ser usado para compreender e influenciar o mundo ao nosso redor.

Para o neurologista, psiquiatra e psicanalista austríaco Sigmund Freud (1856- 1939), a linguagem era essencial para entender o funcionamento do inconsciente e da mente humana. O estudioso julgava que a linguagem é o meio pelo qual os sujeitos expressam e compartilham suas emoções, pensamentos e desejos, e que esta desempenha um papel significativo na formação da personalidade e na resolução de conflitos internos. Na área da psicanálise, a linguagem é usada como um instrumento para explorar e compreender os processos inconscientes que influenciam as emoções e comportamentos dos indivíduos.

O psicanalista Jacques Lacan (1901-1981) definia a linguagem como um sistema de símbolos que nos permite comunicar e pensar. Ele afirmava que a linguagem é crucial para a formação da identidade do ser humano e para a compreensão do mundo que o cerca. Para o autor, a linguagem é um meio através do qual nos relacionamos com o mundo e com os outros e é também o mecanismo para entender nossos próprios pensamentos e emoções.

O filósofo, professor, psicólogo e escritor francês Michel Foucault (1926- 1984) foi um dos filósofos mais notáveis do século XX e, em especial, da tradição acadêmica francesa. Foucault caminha na esteira da filosofia que entende a linguagem não mais por sua razão semântica, mas, principalmente, pela sua função de instrumento de poder.

Já o filósofo austríaco Ludwig Joseph Johann Wittgenstein (1889-1951) desenvolveu alguns dos conceitos cruciais do pensamento filosófico moderno. Nota-se que este foi um dos principais defensores de que a linguagem é um fenômeno social e que sua estrutura é determinada pelas regras e convenções sociais. Para o autor, os limites da linguagem são determinados pelas regras e convenções que governam o uso da linguagem em uma determinada comunidade. Isso significa que a linguagem é limitada pelas expectativas que os falantes têm em relação ao uso adequado da linguagem, bem como pelas normas.

No campo da filosofia da linguagem, um de seus conceitos fundamentais é a ideia de que as frases e as palavras que são utilizadas para expressar os pensamentos são, na verdade, regras que são empregadas quando os indivíduos necessitam escrever ou falar. Isso auxilia no entendimento de como os indivíduos se comunicam e interpretam aquilo que é dito. Outro conceito abordado por Wittgenstein é a noção de que os significados dos vocábulos são determinados pelo contexto em que estes são utilizados, e não por qualquer essência intrínseca desses vocábulos, nos levando a questionar a validade das afirmações absolutas e universais, nos incentivando a considerar as perspectivas diferentes dos sujeitos.

Verifica-se, dessa forma, que se trata um assunto bastante complexo, discutido em áreas diferentes, como a sociologia, a linguística, psicanálise, a história e, evidentemente, a filosofia. Cada uma dessas áreas agrega enormes contribuições acerca da linguagem.

Nota-se que a linguagem é algo inerente ao ser humano, mas, antes de tudo, é um jogo, pois pode ser usada para compreender e, também, influenciar o mundo ao nosso redor. É possível afirmar que, através da linguagem, é possível humanizar os indivíduos, pois, por meio desta, os sujeitos constroem seus pensamentos, expressam sentimentos e interagem com o ambiente e com outros seres humanos. Nesse contexto, pode-se afirmar que é muito significativa no que diz respeito à cultura de determinado povo, grupo social etc.

A exemplo disso, pode-se citar a Libras, que inclui um público de pessoas surdas. Através da linguagem, estes sujeitos se comunicam por meio de sinais e buscam visibilidade e inclusão na sociedade, visto que, por muito tempo, eles eram totalmente excluídos da sociedade.

Tendo em vista que os sujeitos surdos foram considerados, ao longo de diversos anos, como pessoas deficientes, em vista de uma visão capacitista, a seguir, o próximo item abordará acerca do contexto histórico dos indivíduos com deficiência (PcDs).

Pessoas com deficiência: contexto histórico

Para abordar sobre as pessoas com deficiência - PcDs, é de suma importância o conhecimento acerca da história destes sujeitos ao longo do tempo. Observa-se que, por muito tempo, os sujeitos com deficiências eram excluídos da sociedade desde a Antiguidade:

E não é somente no tempo histórico que a pessoa com deficiência é excluída. No tempo mítico, mesmo na Antiguidade em que o protótipo de corpo são prevalecia, houve a presença de um deus com deficiência,

Hefesto (na Grécia) que por nascer com pernas disformes, sofre a exclusão a partir do próprio pai que o atira para fora do Olimpo, após discussão acalorada com a mãe Hera que não toma nenhuma atitude para defender o filho. Ao cair no mar é recolhido pelas nereidas Thetis e Eurinomes que lhes ensina a profissão de ferreiro, profissão esta que se transforma em salvo conduto para seu retorno ao Olimpo depois de adulto (BASTOS, 2016, p. 50).

Conforme a citação, é possível entender que, no campo mítico, o sujeito com algum tipo de deficiência também era excluído. Outro fato que acontecia era que os sujeitos com algum tipo de deficiência “eram, em sua maioria, excluídas pelo fato de não serem produtivas para os trabalhos braçais ou pereciam em função das condições adversas para sua própria subsistência, a exemplo das inundações do rio Nilo que vitimavam aqueles que não podiam fugir a tempo” (BASTOS, 2016, p. 50).

Ao se avaliar a trajetória da pessoa com deficiência ao longo das Idades Antiga e Média percebe-se que esta sempre foi marcada pelo estigma de uma sociedade excludente, cheia de preconceito e de invisibilização pela qual esta pessoa vem ao longo do tempo lutando para a conquista do exercício do fortalecimento desta tão propalada cidadania que sempre sofreu influência dos poderes religiosos que imperaram nas determinadas épocas e que influíram decisivamente sob a forma pela qual a pessoa com deficiência foi vista no decorrer do tempo (BASTOS, 2016, p. 57).

De acordo com a citação, nota-se que na Antiguidade, bem como na Idade Média, estes sujeitos eram alvo de preconceito, excluídos e invisíveis perante a sociedade, pois acreditava-se que eram castigados por divindades, “uma vez que fugiam do padrão estético de beleza na harmonia de corpo e mente ou no desempenho da força física tanto para o desempenho de atividades braçais quanto para as atividades esportivas com vistas a garantir as condições ideais de subsistência e sobrevivência” (BASTOS, 2016, p. 57).

Ou seja, indivíduos que fugiam da “normalidade” eram considerados “descartáveis”, uma vez que, em algumas

sociedades, estes eram até mesmo sacrificados. As exceções seriam indivíduos que nasciam em famílias mais abastadas, que, por sua vez, teriam uma assistência médica. Porém, eram indivíduos que não tinham direitos, daí a importância do conhecimento acerca da história desses sujeitos, que, por muito tempo, foram discriminados e que cada vez mais precisam de políticas afirmativas para exercerem seus direitos e deveres na sociedade.

O próximo item tem como foco a breve análise do texto *Quem pode falar?* (2020), da autora Grada Kilomba, adaptado ao contexto da surdez.

Análise de *Quem pode falar?* (2020), de Grada Kilomba, no contexto da deficiência auditiva

Não somente os deficientes que foram e por muitas vezes ainda são vítimas preconceitos, mas também as minorias¹ (negros, indígenas, mulheres, LGBTQIAP+, dentre outros grupos). Uma obra de grande relevância que aborda questões relacionadas a minorias, especificamente as da condição da mulher negra é *Quem pode falar?* (2020), de Grada Kilomba.

Não é que não tenhamos falado, mas antes que as nossas vozes - por intermédio de um sistema de racismo - têm sido sistematicamente desqualificadas como conhecimento inválido; ou então têm sido representadas por pessoas brancas que, ironicamente, se tornam «peritas» em nós mesmas. Seja como for, fomos aprisionadas a uma ordem colonial violenta. Nesse sentido, a academia não é um espaço neutro nem mero espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e saber, é também espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a. Por exemplo, como acadêmica, dizem-me habitualmente que o meu trabalho sobre o racismo quotidiano tem muito interesse, mas não é realmente científico, uma observação que ilustra a ordem colonial em que residem as/os académicas/os negras/os: «Você tem uma perspectiva muito subjectiva», «muito pessoal», «muito emocional», «muito

¹ As minorias podem ser exemplificadas de diversas formas, dependendo dos motivos e das lutas desses grupos minoritários, podendo ser grupos religiosos, étnicos, de gênero, de sexualidade, culturais, físicos, linguísticos, entre outros.

específica»; «isto são factos objectivos?». Este tipo de comentários opera como máscara, que nos silencia as vozes mal falamos. Permitem que o sujeito branco volte a posicionar os nossos discursos nas margens, como conhecimento desviante, enquanto os seus discursos se mantêm no centro, como norma. O que dizem é científico, o que nós dizemos não o é: universal/específico; objectivo/ subjectivo; neutro/pessoal; racional/emocional; imparcial/parcial; elas/eles têm factos, nós temos opiniões; elas/eles têm o conhecimento, nós temos experiências.

Não são simples categorizações semânticas; têm uma dimensão de poder que mantêm posições hierárquicas e defende a supremacia branca. Não estamos aqui perante uma «coexistência pacífica de palavras», como sublinha Jacques Derrida (1981: 41), mas uma violenta hierarquia que define quem pode falar (KILOMBA, 2020, p. 51).

Conforme a citação, por muito tempo, sujeitos que eram considerados minorias tiveram seus discursos inválidos por estarem à margem da sociedade, invisíveis. Como já mencionado, a violenta hierarquia foi a responsável por determinar quem podia e quem não podia falar, por isso é de suma importância a visibilidade desses grupos na sociedade, seja através de relatos escritos em obras literárias divulgando acerca de sua cultura, cotas em faculdades, cotas em concursos e etc. Dessa maneira:

O lugar de fala é um mecanismo contra o silêncio da voz das minorias. Com esse conceito, as pessoas podem compreender as nossas falas. É necessário ter legitimidade, surdo falar por surdo, negro falar por negro, trans falar por trans, índio falar por índio, feministas para mulheres- essas pessoas fazem parte da minoria. Não faz sentido e é desrespeito um homem falar por mulheres nos debates justamente sobre mulheres. Eu mesma, que sou branca, já fui concidadã para ministrar uma palestra sobre surdos negros, é claro que recusei, pois não é o meu lugar de fala. A sociedade é muito seletiva, trata as minorias de um modo inferior, e há muita desvalorização relegando às minorias lugares silenciados por falta de condições estruturais e falta de poder. Por isso, o lugar de fala oferece uma visibilidade às pessoas que fazem parte do grupo minoritário, criando vozes, digamos para estarem no palco (ROSA, 2021, p. 23).

A citação acima é de uma estudiosa e autora surda que enfatiza a questão do lugar de fala², que é muito significativo para as minorias, pois o Brasil é um país que carrega consequências do racismo estrutural, em que negros(as), na maioria das vezes, ocupam cargos inferiores aos não negros, em que indígenas ainda sofrem preconceitos, em que mulheres que ocupam cargos iguais aos homens ganham um salário inferior, em que deficientes ainda são alvos de preconceitos, entre outros casos.

No contexto das pessoas com deficiência (PCDs), especialmente das pessoas com deficiência auditiva e pessoas surdas, é de grande relevância a aprendizagem da Libras. Para isso, é necessária a abertura de cursos específicos para esse público em faculdades, pois, quanto mais conhecimento, mais as chances de incluir pessoas com deficiência na sociedade. A seguir, pode-se observar o alfabeto manual em Libras.

Imagem 1 - Alfabeto manual em Libras



Disponível em: <https://cursocompletodepedagogia.com/alfabeto-manual-e-numerais-em-libras/>..Acesso em: 23 jun 2023.

Conforme a imagem acima, observa-se que Libras é uma língua gestual visual-espacial utilizada pela comunidade surda no

² O termo “lugar de fala” diz respeito à busca pelo reconhecimento de determinada pauta.

Brasil. É reconhecida oficialmente como meio de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, conforme estabelecido pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Em relação à língua, pode-se concluir que é uma ferramenta significativa para a inclusão e comunicação efetiva com a comunidade surda, pois possibilita que esses sujeitos se expressem plenamente, compartilhem ideias, participem de debates, acessem informações e estabeleçam conexões sociais e culturais com outras pessoas, sejam surdas, sejam ouvintes. A seguir, uma breve análise da obra da poetisa surda Emiliana Faria Rosa, *Borboletas poéticas*, publicada no ano de 2017.

***Borboletas poéticas* (2017), de Emiliana Faria Rosa**

“[...] Sobre ser surda? Sim, sou surda. Bilíngue, ou seja, tenho duas línguas: a Libras (Língua Brasileira de Sinais) e o português. Sortuda, eu... Duas línguas para ser, viver, criar. O Português é a minha língua de escrita; a libras é minha língua de liberdade. E borboletas? Também. Eu aprendi a gostar quando percebi que sou, somos borboletas [...]” (ROSA, 2017, s/p).

Acima, observa-se a apresentação da autora no começo da obra *Borboletas poéticas*, publicada no ano de 2017. Emiliana Faria Rosa é doutora em linguística, mestra em educação e atua como poetisa e docente de Libras na UFRGS.

É importante ressaltar que *Borboletas poéticas* é um livro de poesias, lançado em 2017, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, por uma editora local. São 93 poesias, sem indicação de título, divididas em três partes, como fases de sua vida. A figura na capa do livro é de uma borboleta, mas não é qualquer borboleta, segundo a própria autora nos agradecimentos. É uma tradução artística. A autora da arte fez o cuidado de traduzir a borboleta descrita por Rosa em texto para uma “borboleta viva”.

Em geral, observa-se que os poemas abordam temas como a existência, experiências sensoriais, afeto e observações acerca do entorno.

Imagem 2 - Livro Borboletas poéticas (2017)



Disponível em: <https://livralivro.com.br/livro/borboletas-poeticas/677415.html>.
Acesso em: 23 jun 2023.

Segundo a autora, “preciso reaprender a voar. Sou pássaro. O mundo é meu lar. Preciso reaprender a voar. E, assim, me libertar” (ROSA, 2017, p. 13). Na obra, Emiliana afirma que a Língua Portuguesa é sua “[...] língua de escrita”, enquanto que a Língua Brasileira de Sinais é a “[...] língua de liberdade” (ROSA, 2017, p. 7). Assim como um pássaro que anseia pela liberdade, ela se percebe nessa mesma condição, necessitando ser libertada de sua prisão. Ao unir essa perspectiva com o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pelos indivíduos surdos, pode-se observar que o emprego desta linguagem pode simbolizar o momento de desbravar os horizontes, buscando aceitação, adquirindo novos conhecimentos, integrando-se socialmente e respeitando a forma única de experienciar a surdez. Já em outro poema:

Trilho um novo caminho
Passadas suaves e fortes

Sei o que me espera
Não sei o que virá
Certeza e incerteza
No mesmo lugar
Na mochila, os sonhos e vontades
Na cabeça, as possibilidades
Nas estradas há pedras
No rosto, a brisa bate
Ventania não descarto
Muito menos tempestades
Mas quem ousa, segue em frente
Sem medo do que virá
Olhos atentos, pés firmes
Mãos seguras
Certeza e vontade da estrada
continuar
(ROSA, 2017, p. 31).

Sobre a poesia, pode-se afirmar que “as poesias de Rosa podem ser entendidas como uma espécie de diário, em razão do fato de terem relatado seu cotidiano” (MADEIRA, 2023, p. 80). De algum modo, a poesia representa as vivências de uma autora surda. É possível observar no poema acima que o eu lírico expressa uma incerteza e, também, uma mistura de determinação quanto a seu futuro (uma dualidade). A poetisa utiliza o vocábulo “pedra” para se referir aos obstáculos no caminho (no caso, representa as dificuldades que a autora e até mesmo sujeitos surdos enfrentam em uma sociedade, que, muitas vezes, não está adaptada a esses indivíduos).

No entanto, verifica-se que a coragem prevalece. O poema é finalizado com o desejo de continuar na estrada, mostrando que, apesar das adversidades e das incertezas, o eu lírico está comprometido em prosseguir e explorar o desconhecido.

Considerações finais

Como já mencionado, através da língua, é possível criar significado na vida de pessoas surdas, na qual existe a possibilidade destes comunicarem e se relacionarem com os

demais através da Libras. Existe a política de inclusão muito significativa para estes sujeitos, por meio da qual é possível inseri-los no mercado de trabalho e em universidades, além de garantir os seus direitos.

Como exemplo, foi exposto sobre alguns poemas inerentes à literatura surda, que não há somente nomes como Emiliana Faria Rosa, mas também Lak Lobato, com *Desculpe, não ouvi!* (2014); Nhana Bolsoni, com *Primeiros versos*; Sylvia Lia Neves, com *Mãos ao vento* (2010); Ly Neves, com *Contos da Ly* (2016), e José Petrola, com *O beco do rato* (2018).

Além disso, a Libras possui uma estrutura gramatical própria. As frases em Libras seguem uma ordem gramatical específica, geralmente sendo estruturadas em Sujeito-Verbo-Objeto. No entanto, esta ordem pode variar, dependendo do contexto ou da ênfase desejada.

Outro aspecto importante da Libras são as expressões faciais e corporais que desempenham um papel crucial na comunicação, fundamentais para transmitir nuances emocionais, indicar tempo verbal, intensificar ou enfatizar informações, entre outros aspectos da linguagem.

Como mencionado, Jacques Lacan, renomado psicanalista (1901-1981), descrevia a linguagem como um intrincado sistema de símbolos que desempenha um papel fundamental na comunicação e no pensamento humano. Segundo o estudioso, a linguagem é de extrema importância na formação da identidade individual e na compreensão do ambiente ao nosso redor. Ele sustentava que a linguagem é uma ferramenta essencial para interagir com o mundo e com os outros, além de ser o meio pelo qual adquirimos compreensão de nossos próprios pensamentos e emoções. Nesse contexto, pode-se citar o exemplo da Libras.

É importante observar também que a linguagem está em constante mudança, ou seja, é moldada pelas interações sociais, além de ser dinâmica, a exemplo disso, pode-se mencionar mudança do termo “vossa mercê”, que mudou para “vossemecê”, “vosmecê”, até chegar a “você” e atualmente “vc”, como uma

linguagem cibernética, sendo uma das características da linguagem do público mais jovem, que está inserido em um contexto de imediatismo. Assim como as demais linguagens, a Libras também está em constante mudança. É interessante ressaltar que a língua de sinais não é universal, ou seja, cada país ou cultura tem a sua própria língua de sinais.

Diante do exposto, é possível observar que, através da Libras, os sujeitos podem se comunicar, bem como expressar e compartilhar suas emoções e sentimentos. Nesse contexto, esta linguagem gestual é significativa para a cultura surda (que diz respeito às identidades surdas, surdas híbridas, surdas de transição, surda incompleta e surdas flutuantes). E, em uma sociedade que, por muito tempo, valorizou textos que não eram pertencentes à minoria, é muito significativo a produção de textos de autores surdos para a representatividade destes não somente, mas também de negros, indígenas, mulheres, LGBTQIAP+, entre outros.

Referências

BASTOS, A. C. A. C. Um passeio pelo tempo: O poder dos aspectos religiosos na exclusão das pessoas com deficiência nas idades antiga e medieval. *Caminhando*, v. 21, n. 1, p. 47-58, 2016.

BAKHTIN, M. *Cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e de Estética*. São Paulo: Hucitec/Anablume, 2010.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 1996.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Editora Cobogó, 2020.

LACAN, J. Subversão do sujeito e dialética do desejo (1960). In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud (1957). In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. A direção do tratamento e os princípios de seu poder (1958). In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

MADEIRA, D. S. *O outro lado da Literatura Surda*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras da FURG. Rio Grande-RS, 2023.

PIQUÉ, J. F. *Linguagem e realidade: uma análise do Crátilo de Platão*. Letras, Editora da UFPR, Curitiba, n.46, p.139-157. 1996.

ROSA, E. F. *Borboletas poéticas*. 1. ed. Porto Alegre – RS: Vivilendo, 2017.

ROSA, E. F. *Mulheres: vivências e histórias que o lattes não conta*. Editora Diálogos, 2021.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

WITTGENSTEIN, L. *Da certeza*. Lisboa: Edições 70, 1969.

CAPÍTULO 03

REFLEXÕES DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO EM LIBRAS NUMA PERSPECTIVA DA TRANSLINGUAGEM

Viviane Ramalho Cavalcante de Sousa

Introdução

O presente artigo visa integrar alguns dos importantes conceitos linguísticos que foram trabalhados durante as aulas previstas no Programa de Pós- Graduação do curso de Mestrado Profissional em Educação Bilíngue no Segundo Semestre de 2022 do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, conteúdos ministrados nas aulas da Disciplina de Letramentos Surdos e a Multimodalidade, das Professoras Doutoras Danielle Ramos e Valéria Muniz.

Traremos aqui conceitos utilizados para o Ensino de Língua como possíveis reflexões que podem enriquecer o processo de Tradução e Interpretação do par linguístico, a Língua Portuguesa Brasileira e Língua Brasileira de Sinais - a Libras sinalizada pela Comunidade Surda do Brasil, inclusive os profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras atuando neste contexto de tradução e interpretação tanto simultaneamente quanto de forma consecutiva. Neste artigo, especificamente, traremos reflexões teóricas sobre como criar estratégias e caminhos possíveis que podem tornar o processo tradutório ainda mais eficiente e fluido.

Os conceitos que pretendemos analisar, que foram amplamente lidos e discutidos durante o período de aulas, são: Translinguagem (CANAGARAJAH, 2013) onde vimos uma concepção linguística que coloca o sujeito num constante

movimento de trocas quando se trata de bilinguismo, indissociável às questões não apenas linguísticas, mas políticas e sociais; e o conceito de Patrimônio Vivencial e Patrimônio do Conhecimento (MEGALI, LIBERALLI, 2020) nos apresentando, como questões centrais para o desenvolvimento do sujeito quanto identidade social, o conhecimento cultural, bem como sua visão e percepção de mundo associados a suas vivências e experiências pessoais.

Ao final das reflexões teóricas, apresentamos uma proposta de análise de um produto audiovisual do canal do *youtube* do NIS – Núcleo de Imagem e Som, que é uma produção pertencente à UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, localizado no bairro da Urca, na Zona Sul da Cidade do Rio de Janeiro, RJ. Os vídeos curtos apresentados ali objetivam esclarecer sobre algum tema que tenha se popularizado nas mídias sociais e que especialistas e pesquisadores, os docentes atuantes da própria Universidade ou de alguma outra Instituição de Ensino Superior Federal, se dispõem a dar informações mais assertivas acerca de um tema específico, mais comentado entre os veículos de comunicação social.

A análise desse vídeo em português traduzido para Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS sobre a perspectiva de um olhar translíngue para os processos primeiramente de tradução e posteriormente de interpretação visam aprimorar as estratégias e caminhos que nos são possíveis para a execução deste importante trabalho a fim de acessibilizar produções como essas do âmbito acadêmico, para um público invisibilizado, por muitas vezes fazer parte de uma minoria linguística em relação aos falantes de português no Brasil. E por terem essa diferença linguística carecem de materiais e produção inclusivos.

Pressupostos teóricos

Este artigo se baseia principalmente nos estudos teóricos de Canagarajah (2013) sobre o conceito de translíngua. Definimos este pensamento como sendo um movimento fluido,

em que o sujeito que transita por duas ou mais línguas faz na produção sentenças escritas, orais ou de sinais ao se prospectar em determinada língua. Não se trata de acionarmos um conhecimento enquanto descartamos outro na nossa mente ao nos expressarmos em determinado contexto linguístico. Todos os conhecimentos linguísticos que adquirimos estão no mesmo campo de conexões linguísticas, entrelaçados, conectados e em constante mutação e movimento e ao serem acessados são ordenados de forma simultânea e não seccionados.

Ainda um terceiro referencial teórico, que abarca as ideias que aqui serão apresentadas, é o Conceito de Conhecimento Patrimonial Vivencial, apresentado pelas autoras Megali & Liberali (2020), onde lemos basicamente que um patrimônio de conhecimento, conforme definido por Moll *et al.* (1992, p. 134), poderia ser compreendido como “corpos de conhecimento e habilidades historicamente acumulados e culturalmente desenvolvidos, essenciais para o funcionamento e o bem-estar da família ou do indivíduo”. Esses pesquisadores explicam que o conceito pode se referir a um conjunto de saberes que incluem informações, modos de pensar, de aprender e de ações em geral que dialogam com os conhecimentos e práticas historicamente sociais de um grupo ou comunidade em que o sujeito está constantemente incluído.

Estes conceitos descritos acima são a base para a construção da nossa análise de um vídeo em português, traduzido e interpretado de forma simultânea para Libras, que, diante das possibilidades, caminhos e estratégias infinitas, que um profissional de Tradução e Interpretação de Libras, conforme são conhecidos pela sigla TILSP – Tradutores Intérpretes de Libras-Português, pode criar a partir de uma concepção de práticas translínguas dentro de uma prática de tradução e interpretação que também relaciona-se com suas próprias vivências, experiências e conhecimentos prévios resultantes do seu próprio ofício.

É diante dessas três concepções que facilmente se complementam e se tornam, para nós, tradutores e intérpretes da área de Libras, uma explicação plausível que dá conta das muitas escolhas e estratégias tradutórias que constituem um pensamento completo, repleto de sentidos e equivalente ao discurso apresentado, apesar de não termos os mesmos mecanismos dispostos na língua portuguesa, por se tratar de uma modalidade diferente de línguas, a Libras como sendo visual-espacial e motora e o Português como sendo uma língua oral, sonora e escrita.

Uma importante corrente teórica da linguística que podemos associar a esse e outros assuntos semelhantes mais contemporâneos, que têm sido teorizados e analisados de uma forma mais abrangente em anos recentes, é a Linguística Aplicada (LA). Numa visão mais indisciplinar, conforme narra o autor Moita Lopes (2006) como sendo uma nova forma de fazer pesquisa social, visto que a LA se caracteriza por seu caráter transgressivo, ou seja, que transgrida não se restringindo aos limites impostos por cada área de estudos. Mas, alargando-se por incluir outras áreas de conhecimento para dentro do campo linguístico, como a Sociologia, História, Geografia, Antropologia e Artes como formas possíveis de linguagem.

Apesar disso, seus estudos iniciaram como uma proposta de ensino de Línguas, conforme nos apresenta Moita Lopes (2006) e ainda está atrelada a este campo de ensino prioritariamente ao do inglês, mais tarde foi possibilitando novos estudos e pesquisas, que pretendiam analisar situações discursivas em que a linguística tradicional não respondia de modo satisfatório. A abordagem indisciplinar na LA é o caminho para se pesquisar dentro dessa área, problemas de práticas de uso não restrito apenas à sala de aula, mas para além dos muros das escolas no âmbito social, onde se leva em conta a questão da situacionalidade por meio da interação.

Metodologia de Pesquisa

Essa pesquisa apresenta um caráter de pesquisa exploratória, por se tratar de um tema pouco estudado. Nossa proposta aqui é iniciarmos uma discussão acerca deste tema, correlacionando às pesquisas advindas dessa área de estudos, a translíngua, como uma possibilidade de criação na tradução e interpretação de Libras. Neste sentido, é exploratória, pois tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores (GIL, 2008).

Também se caracteriza por ser uma Pesquisa Participante (GIL, 2008) já que a tradução e interpretação do vídeo aqui analisado tem a participação do pesquisador. Alinha-se com a definição de Gil (2008, p. 30) que disserta:

[...] que responde especialmente às necessidades de populações que compreendem operários, camponeses, agricultores e índios - as classes mais carentes nas estruturas sociais contemporâneas - levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir. E a metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior.

Sendo assim, trazemos reflexões teóricas que objetivam dar mais autonomia aos sujeitos que são surdos e que são considerados uma minoria social por sua particularidade linguística. Na maioria das vezes, não se sentem contemplados em textos midiáticos como o que iremos analisar mais a seguir se não lhes for garantido o direito linguístico através de um tradutor intérprete de libras – TILSP que fará a ponte entre línguas.

Quanto aos meios, trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois faremos a análise de um material audiovisual – vídeo em português com tradução e interpretação de Libras do site do NIS – Núcleo de Imagem e Som, uma produção da UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Urca, Rio de Janeiro, Brasil. Quanto aos procedimentos finais, trata-se também

de uma revisão bibliográfica dos textos utilizados durante as aulas de Mestrado Profissional em Educação Bilíngue no segundo semestre de 2022.2 na Disciplina de Letramentos de Surdos e a Multimodalidade que trazem reflexões teóricas pontuais para o embasamento teórico deste artigo.

Análise de dados

O material audiovisual que analisamos se trata de uma produção acadêmica disponibilizado num dos veículos de redes sociais mais comuns e acessíveis: o Youtube. Sendo considerado aqui como nosso objeto de estudo e pesquisa, denota construções que podem ser consideradas como práticas translíngue. O acesso ao material foi adquirido pelo site do NIS no canal do Youtube: <https://www.youtube.com/nisunirio>.

O NIS é o Núcleo de Imagem e Som da UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. O NIS cuida da produção audiovisual da universidade com uma equipe multifuncional: roteirista, diretor, produtor, editor, cinegrafistas e técnicos. O resultado está nos produtos veiculados na TV Universitária do Rio de Janeiro e postados no canal do Youtube. O nome do quadro é *UNIRIO-Explica. O que há nele?*. Nesta série, um professor ou professora da UNIRIO responde às perguntas mais populares da internet sobre uma questão atual, apresentando ao telespectador algum tema de debate fomentado pela internet por meio das redes sociais que será dialogado na visão de um pesquisador especialista.

Por que escolhemos, neste banco de dados, o material para nossa análise? São atualmente cerca de 11 mil e 900 inscritos neste canal, em sua maioria, alunos, professores, pesquisadores e técnicos da própria UNIRIO, uma comunidade acadêmica completa, inclusive alguns alunos surdos da própria instituição. Os vídeos aqui produzidos são uma parceria do NIS e da COMSO – Comunicação Social, o setor responsável por veicular muitas informações importantes dentro desta Comunidade Universitária.

Por se tratar de um veículo de informações, foi pensado como uma possibilidade de integrar não só os alunos da instituição como também futuros candidatos aos Cursos de Graduação e Pós-Graduação, bem como quaisquer sujeitos com surdez que sejam usuários de Libras, possibilitando a acessibilidade linguística.

Imagem 1 – Censo Demográfico - UNIRIO Explica em Libras.



Fonte: Youtube.

O vídeo³ que analisamos deste popular canal intitula-se o “Censo Demográfico” – UNIRIO Explica em Libras. O vídeo teve sua estreia no dia 15 de setembro de 2021 e de lá para cá foram cerca de 615 visualizações. O professor Vinícius Israel, do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da UNIRIO, responde às perguntas mais populares da internet sobre o Censo Demográfico. Tema que foi bastante citado e articulado durante o ano de 2021 nas redes sociais em sites na internet devido ao amplo concurso de nível nacional feito pela agência responsável pelo Censo no

³ Imagem retirada do canal do Youtube do NIS - Núcleo de Imagem e Som da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) <https://www.youtube.com/watch?v=3VntBA2jQ70> acesso em 20/07/2023 às 22:00h.

Brasil, o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística para a contratação de novos recenseadores.

Todo o vídeo é subdividido em seções. A primeira parte do vídeo compreendeu de 00:00 a 00:18 que é a introdução do vídeo com algumas perguntas norteadoras. A partir daí, 00:18, temos a primeira resposta curta e simples para a questão que podemos chamar de central no tema do vídeo: O que é o Censo Demográfico? Em 01:20, vemos a segunda parte do vídeo com a seguinte pergunta: Como funciona o Censo Demográfico? Após isso, em 02:08, a terceira sessão inicia-se com a questão: Quais informações são coletadas pelo Censo Demográfico? Daí, em 02:49, temos a quarta e última pergunta: Por que o Censo Demográfico é importante para o país?

Na legenda do vídeo disponível, encontram-se mais informações disponíveis aos amantes de conhecimento, caso ainda haja dúvidas a serem sanadas. Para saber mais acerca deste assunto, os usuários do canal são convidados a visitar outros sites atrelados ao tema. Por exemplo, o site do IBGE: <https://www.ibge.gov.br/#censo> e os sites oficiais da UNIRIO nas redes sociais: https://www.instagram.com/unirio_ofic...; https://twitter.com/unirio_oficial/ estão anunciados junto com o vídeo para melhor consulta dos interessados. Vemos disponível também a composição da Ficha Técnica dos Produtores Servidores técnicos da UNIRIO. No comando da Tradução: Fábio Júdice e Rodrigo Goulart. Roteiro: Fábio Júdice. Na equipe de locução: Larissa Santiago. Na Edição e Finalização do vídeo: Carol Carpintéro. Na edição da versão em Libras: Flávio Ferrato. A Técnica Tradutora-Intérprete de Português- Libras: Viviane Cavalcante. Esta é uma produção conjunta do Núcleo de Imagem e Som (NIS) e da Coordenação de Comunicação Social (COMSO) da UNIRIO. Todos esses dados estão disponíveis ao público na legenda do Vídeo publicado e tem todos os seus direitos reservados.

A seguir, analisaremos a construção tradutória do tema principal do vídeo aqui apresentado, que foi sinalizado pela Tradutora Intérprete de Libras no Vídeo, aqui há algumas

reflexões sobre as possibilidades de construções Translinguajeras bem como os conceitos abarcados pela Linguística Aplicada como sendo caracteristicamente indisciplinar (numa abordagem de desconstrução).

Neste modelo também pode-se observar uma proposta de interação multimodal, onde temos, além da atuação do tradutor intérprete de Libras num meio midiático, que é o Canal do Youtube, a representação visual dos recenseadores. Relacionamos o conceito da multimodalidade, pois exige tanto a nossa percepção visual, como o uso do espaço e movimentos corporais estratégicos próprios das Línguas de Sinais.

No âmbito da tradução, Lin (2021) aponta seis estratégias próprias da tradução sinalizada: reordenamento; fusão; adição; exclusão/omissão; inclusão de neologismo; repetição. Todos esses elementos são mobilizados, em um espaço midiático, ao vivo, com recursos audiovisuais, modo verbal, elementos linguísticos e não linguísticos, exercício de prática de uma *tradução translíngue*, temos aqui um fenômeno ainda mais complexo que são as construções discursivas realizadas pelo Tradutor Intérprete de Língua de Sinais - TILS ao transpor sentidos e significados que perpassam por ele na prática de tradução e que não são só delimitadas pelo campo linguístico cognitivo. Mas, são parte deste movimento constante na recriação de sentenças linguísticas que se dão de modo criativo e simultâneo, caracterizando por esse processo translíngue.

Como pudemos ver acima, apenas no início da apresentação do vídeo, já registramos dados importantes, a tradutora e intérprete de Libras, Viviane Cavalcante, que como podemos visualizar em vídeo articulando movimentos expressivos como que numa performance artística. Utiliza-se de inclinação corporal, movimento dos lábios, movimentos simétricos e assimétricos com as mãos, orientação entre a mão dominante e a mão passiva, olhar alinhado, direcionado e fixo, apelo visual, expressividade facial e corporal e o ritmo nos movimentos dos sinais para traduzir para Libras a fala do professor convidado, Vinicius Israel, docente da UNIRIO.

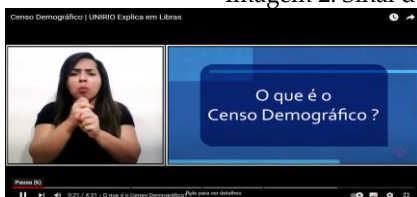
A comunicação possibilita transcender as línguas individuais e as “fronteiras” estabelecidas entre elas de modo a corresponder aos interesses e necessidades de sujeitos e de comunidades. Assim, não utilizamos um sistema gramatical por si só, mas inserimo-nos numa dinâmica prática linguística e de linguagem, em que necessitamos negociar sentidos de modo criativo e inovador. Como afirma Canagarajah (2013), todos nós somos seres translíngues e temos em nós a competência da translanguagem.

Podemos afirmar que as práticas *translíngues* merecem um lugar de destaque, uma vez que enfatizam a “ideia de zonas de contato e uma orientação mais aberta e dinâmica em relação às línguas, às linguagens e a outros recursos semióticos” (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 425). A translanguagem não como um objeto de estudo concreto e estático ou numa visão tecnicista, onde se aprende uma habilidade e se aplica. Mas, trata-se da construção de significados e sentidos a partir de duas ou mais línguas que se entrelaçam e se referenciam. Aqui temos um dinamismo entre essas zonas de contatos linguísticos que se relacionam também aos recursos imagéticos do vídeo aqui analisado. O uso fluido, altamente perceptível, num movimento performático de vai e vem inconsciente de quem está inserido neste ambiente de translanguagem é trazido à tona no contexto de tradução e interpretação de línguas, seja oral ou sinalizada.

Analisemos, por exemplo, a construção desta frase destacada na imagem abaixo em Libras: “O que é o Censo Demográfico?” que foi interpretado com os sinais de: SOMAR-POPULAÇÃO-QUÊ?” Esta escolha de tradução se deu pelo fato de não termos um sinal específico em Libras para o conceito de CENSO. Como trabalhamos com a construção de significados, “contar, contabilizar ou somar” são sentidos aproximados que foram usados aqui para este sinal como sendo uma escolha tradutória.

Abaixo, traremos a imagem⁴ desses dois sinais utilizados para dar sentido à pergunta que foi feita ao Professor Vinicius Israel, que nos foi apresentado no vídeo como tópico a primeira sessão do bloco de perguntas desta entrevista. O segundo sinal que nos é apresentado traz o sentido de POPULAÇÃO, agrupamento de pessoas, que foi utilizado nesta tradução como representando o vocábulo DEMOGRÁFICO que neste contexto a intérprete aponta como estratégia de tradução para o sintagma “volume populacional”.

Imagem 2: Sinal de Censo Demográfico.



CENSO (Sinal de Libras com sentido de somar, contabilizar)



DEMOGRÁFICO (Sinal de Libras com sentido de população, povo)

Fonte: *Youtube*.

Esta construção tradutória se relaciona também com ideia de Patrimônio Vivencial e de Conhecimento, à medida que as práticas de tradução e interpretação constroem repertórios dentro da prática profissional do TILPS, ressaltamos aqui a questão da transculturalidade, que não deve ser ignorada na medida que consideramos duas línguas entrelaçadas em movimentos simultâneos e duas culturas sendo apresentadas numa perspectiva da alteridade (GARCÍA, 2009) O profissional acessa um conhecimento já adquirido para a construção de sentenças possíveis com sentido na língua alvo, neste caso a Libras.

⁴ Imagem retirada do canal do Youtube do NIS - Núcleo de Imagem e Som da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) <https://www.youtube.com/watch?v=3VntBA2jQ70> acesso em 20/07/2023 às 22:00h.

Considerações Finais

O trabalho aqui apresentado objetivou trazer um olhar de práticas da Translinguagem para o exercício do profissional Tradutor Intérprete de Libras dentro duma perspectiva *translínque*, não trata-se apenas do exercício de trabalhar numa ponte entre duas línguas, que é o caso do bilinguismo, mas, atentar para a possibilidade cocriar quando ainda não há vocábulos já pré-estabelecidos numa outra língua, neste caso na Língua de Sinais, onde um classificador ou até mesmo a junção de mais de um sinal nos é utilizado para darmos conta de algum conceito que não há referências de como seja sua sinalização. Um ambiente bilíngue por si só não garante a transposição de uma tradução fluida e repleta de sentidos e significados, associamos aqui uma prática translinguajeira.

O importante trabalho desses profissionais da área de Tradução e Interpretação podem ser refletidos à luz do campo da Linguística Aplicada por se tratar de ponderações mais contemporâneas, onde são pensadas de forma mais interdisciplinar, trazendo contribuições de outros campos de pesquisas das Disciplinas Críticas que advém do pensamento humano como os Estudos Antropológicos, das Ciências Sociais, a História da Humanidade e Política para os estudos de traduções e interpretações no contexto educacional. (MOITA LOPES, 2006)

Assim como afirma Paulo Freire: “A leitura do mundo antecede a leitura da palavra.” (FREIRE, 1989) Não seria sábio desconsiderarmos conhecimentos já adquiridos nas vivências e experiências dos sujeitos surdos, muitas das vezes letrados na sua própria Língua – a LIBRAS, mas sem muito acesso às práticas e ações de letramentos da Língua Portuguesa. Ignorar este fato seria tolice. O que se pretende aqui é fomentar mais práticas e estratégias pedagógicas que reflitam a necessidade de acesso linguístico a informações como a do vídeo que possibilitem a formação e o desenvolvimento pleno destes sujeitos, respeitando sua diferença linguística.

Utilizam-se os meios midiáticos para tornar mais acessíveis, por meio da tradução e interpretação em Libras, informações como essas que estão sendo produzidas dentro do contexto acadêmico, temas relevantes que precisam ser debatidos e devidamente apresentados para disseminação de conhecimento científico e qualificado da Comunidade Surda Brasileira, considerando sua diferença linguística – a Libras.

Portanto, necessitamos de um olhar mais atento para as práticas semelhantes às que foram apresentadas pelo viés da Translinguagem que podem ser consideradas pela Linguística Aplicada (PENNYCOOK, 2006) como indisciplinar e transgressiva a medida que é capaz de romper barreiras e limites impostos, caracteriza-se por sua insubordinação aos campos de pesquisas linguísticos mais tradicionais, retomando essa ideia de constante evolução e movimento e expandindo-se para além dos limites anteriormente estabelecidos, abrindo-se para novas possibilidades, abarcando novas práticas e neste caso específico a tradução e interpretação de Língua Portuguesa para Libras nos meios midiáticos.

Referências

FREIRE, P. *A importância do Ato de Ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

GARCÍA, O. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell, 2009.

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

MEGALE, A. H.; LIBERALI, F. C. As implicações do conceito de Patrimônio Vivencial como uma alternativa para a Educação Multilíngue. *Revista X*, v.15, n.1, p. 55-74, 2020.

MILOZO, G. N.; GATOLLIN, S. R. *“Eles começam sanguear”*: Translinguagem como prática criativa e de construção de conhecimento em Português Língua Estrangeira. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, Brasil.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

Núcleo de Imagem e Som da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO. Site: <https://www.youtube.com/watch?v=3VntBA2jQ70> acesso em 15/07/2023 às 19:12h.

PENNYCOOK, A. *Global Englishes and transcultural flows*. New York: Routledge, 2007.

REZENDE, P.; LEMOS, G. S. [Orgs.] *Práticas e investigações nos estudos da tradução: tecnologias, multimodalidade, discurso e semântica*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

CAPÍTULO 04

IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA DE INDIVÍDUOS SURDOS

Luciane Nascimento Reis de Araújo
Danielle Reis Araújo

Introdução

O presente trabalho se desenvolve a partir da observação do contexto escolar bilíngue, tendo em vista as experiências de professores de Língua Portuguesa como língua não materna do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Dessa forma, faz-se necessário ter em mente as realidades linguísticas dos educandos com que se trabalha, sabendo que tais vivências se constroem de maneiras heterogêneas, ou seja, apresentam tanto alunos que tenham um bom domínio de Libras (em vista de ter tido contato com a língua visual-espacial na primeira infância), quanto aqueles alunos que quase não tiveram contato com a língua visual-espacial durante a infância.

Nessa perspectiva, a discussão que se pretende levantar se pauta nas seguintes perguntas: Por que a distinção de proficiência da Libras por crianças surdas ocorre? Por que ainda há crianças surdas que entram nas escolas sem conhecerem a Libras? Como uma criança surda que ainda não adquiriu a língua materna aprende uma segunda língua? Como o profissional oferece um ensino adequado e uniforme para todos os alunos se as realidades de aprendizagem dos mesmos são tão distintas? Busca-se responder tais perguntas brevemente ao longo deste trabalho, de modo a demarcar a importância do processo de aquisição da língua de sinais por surdos nos

primeiros anos de vida e como esse processo pode interferir no desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, na relação de aprendizado do português escrito.

Para se debater acerca da necessidade da aquisição da Língua Brasileira de Sinais na primeira infância de pessoas surdas, é importante se ter as implicações sócio-históricas do uso dessa língua pelas comunidades surdas brasileiras. Dessa maneira, a próxima seção comporá um breve panorama da história de educação de surdos desde o período oralista ao bilinguismo.

Breve panorama da educação de surdos e a virada discursivo-epistemológica

Concebendo panoramicamente a história das comunidades surdas, notamos diversos episódios de opressão, silenciamento e lutas político-identitárias em prol da afirmação e direito desses sujeitos. Sabe-se que após o Congresso de Milão⁵ as medidas oralistas predominaram na sociedade (e.g. nos âmbitos educacionais, políticos etc.), segregando e reprimindo o público surdo (SACKS, 2010). Nesse sentido, percebe-se, nesse período, o silenciamento imposto às comunidades surdas que não tinham suas culturas, identidades e, sobretudo, línguas respeitadas.

Diversos anos transcorreram até que as comunidades surdas conquistassem a liberdade de se comunicarem por meio das Línguas de Sinais. Assim, somente após a virada discursivo-epistemológica foi que os surdos foram reconhecidos como sujeitos sociolinguísticos distintos (FERNANDES; MOREIRA, 2014). Tal episódio teve como responsável dois aspectos fundamentais: (1) a assimilação dos indivíduos surdos por meio da distinção sociolinguística; (2) a contemplação dos Estudos Surdos associados aos Estudos Multiculturais.

⁵ Evento histórico, ocorrido em 1880, que categorizou os surdos como deficientes e incapazes, impedindo-os de se comunicarem por meio das Línguas de Sinais.

Levando em consideração o primeiro aspecto, compreendemos a inversão de um discurso patológico que, criado a partir de visões essencialistas pelos poderes hegemônicos dentro da sociedade, limitava os surdos a deficientes auditivos. Dessa maneira, a contraposição a essas concepções abre um espaço para se conceber tais indivíduos por meio das diferenças culturais, linguísticas e identitárias.

Em uma perspectiva semelhante, o segundo aspecto demonstra a instauração de um novo campo teórico-discursivo, em vista de promover novas formas de se pensar e conceber investigações na área da surdez. Sendo assim, ao relacionar os Estudos Surdos aos Estudos Multiculturais, entendendo o contato entre as comunidades surdas e as comunidades ouvintes imbricados por esse contexto multi e intercultural, admite-se o afastamento de concepções da surdez pela ótica da educação especial, das deficiências e das patologias de linguagem (SKLIAR, 1998 *apud* FERNANDES; MOREIRA, 2014).

É fato que foram necessárias diversas lutas afirmativas para a garantia de direitos às comunidades surdas. No Brasil, tais embates culminaram a criação da Lei de Libras (10.436/2002) e do decreto 5.626/2005 que a regulamenta. A partir dessas conquistas, a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como o segundo meio de comunicação oficial do Brasil e subsidiou-se a garantia de direitos dos surdos por meio de sua L1 (língua visual-espacial). No entanto, apesar dos progressos decorridos dos confrontos das comunidades surdas, ainda há um enfrentamento por parte desse público. Vistos ainda sob um olhar patológico que, por vezes, ainda os inferioriza, os sujeitos surdos constantemente necessitam se reafirmar e cobrar os direitos que foram garantidos pela lei e decreto.

No que diz respeito à educação de surdos no Brasil, sabe-se que há uma tendência à prática escolar do bilinguismo, que, em princípio, defende o ensino aos surdos por meio da Língua Brasileira de Sinais (L1) e, em conjunto, garante o acesso à Língua Portuguesa escrita (L2). À vista disso, tal modelo educacional deve promover um ensino acessível para o aluno surdo, de modo

que este tenha seus direitos de aprendizagem por meio de sua língua materna respeitada nos âmbitos escolares. Dessa maneira, o professor necessita providenciar caminhos pelos quais o aluno possa se desenvolver autonomamente e obter o asseguramento de sua educação escolar.

Ao oferecer recursos, quer seja pela adaptação das aulas/materiais didáticos, quer seja pela oferta do conteúdo em Libras, ações que repercutem positivamente no espaço de sala de aula, o professor contribui para o desenvolvimento do aluno surdo. Contudo, conforme apontam Fernandes e Moreira (2014), percebemos algumas implicações da educação inclusiva para surdos, duas delas são: (a) o desequilíbrio entre o uso da Libras e do Português; (b) as visões conflitantes a respeito da identidade dos alunos (surdo *vs.* deficiente).

A educação bilíngue apresenta, diante dessas problemáticas, uma clara disputa entre a língua visual-espacial e a língua oral-auditiva, em vista do contexto sócio-histórico de uso dessas línguas, dadas as concepções hegemônicas da sociedade que, por um longo tempo, alocou os sujeitos surdos na esfera da deficiência. Nota-se, ainda, os impactos reverberados, tanto nas políticas públicas/educacionais quanto nas políticas locais, em vista da estruturação da visão patológica da surdez na sociedade.

Apesar da instauração da Lei de Libras e do decreto 5.626/2005 que apresentam o objetivo de garantia dos direitos e autonomia dos surdos, ora os indivíduos surdos, dentro do contexto escolar, são configurados como um grupo diverso linguisticamente e culturalmente, ora são minimizados a alunos deficientes que necessitam de recursos de acessibilidade e atendimento educacional especializado. Nesse sentido, percebe-se que a contrariedade dessas concepções, além de não contribuírem efetivamente na composição de um ensino eficaz para o aluno surdo, distanciam a centralidade da Libras como língua principal no processo educativo desses alunos.

Pensando especificamente na aquisição de linguagem por crianças surdas, sabemos que é necessário que elas aprendam

desde a infância por meio das Línguas de Sinais. No entanto, apesar de as línguas visuais-espaciais serem aceitas na nossa sociedade, ainda há uma série de implicações que fazem diversas crianças terem um ensino tardio dessa língua, o que gera diversos problemas de aprendizagem não só na escola, mas também na interação dessas crianças.

Sabe-se que nem todas as crianças têm acesso às Línguas de Sinais na infância, em decorrência das dificuldades de suas realidades, quer seja porque os pais dessas crianças são ouvintes e não conhecem as Línguas de Sinais, quer seja porque esses pais acreditam que o filho deve aprender apenas a oralização. Aliás, de acordo com Nascimento e Freitas Jr. (2020), o percentual estimativo de crianças surdas que adquirem línguas de sinais na primeira infância ao redor do mundo é relativo a, em média, 5%, um número ínfimo diante do percentual da população surda mundial. Especificamente em relação ao contexto escolar, isso traz problemáticas para a vida desses indivíduos, uma vez que muitos deles entram em escolas bilíngues com conhecimento escasso ou nulo de Libras, interpondo um grave problema ao bilinguismo.

Pensar nesse ambiente escolar bilíngue heterogêneo, onde há crianças com fluência em Libras e outras que sabem pouco ou muito pouco dessa língua, gera uma certa dificuldade de se pensar em como se proceder mediante a didática que pretende ser adotada. Isso porque a sala de aula deve se refletir em um espaço propício para o aprendizado e, assim, o educador deve criar estratégias para que os conteúdos a serem ensinados sejam de fácil entendimento para todos os alunos. Assim, este professor terá que adaptar os materiais didáticos e o modo de exposição dos conteúdos de suas aulas, além de precisar contar com o auxílio de outros profissionais, como, por exemplo, intérpretes ou outro educador, fazendo um trabalho conjunto para que o aluno sem domínio de Libras possa aprender tanto a língua, como o que está sendo ensinado.

Outro problema enfrentado é o aprendizado de português como segunda língua por alunos surdos, proposta também do

ensino bilíngue (NASCIMENTO, 2019). Os alunos que têm baixa proficiência em Libras enfrentam diversos problemas para o entendimento do português escrito, posto que, ao não terem adquirido de modo eficaz a língua visual-espacial, chegam na escola com falhas no aprendizado e baixa familiaridade com o uso de uma língua.

É importante pensar em como essa criança que mal adquiriu a Língua de Sinais vai aprender uma língua oral em sua modalidade escrita. Sabe-se que, em decorrência disso, ela enfrentará diversos problemas para entender, adquirir e produzir construções linguísticas da L2. O ensino, então, terá que partir do aprendizado da Libras para que, após o conhecimento dessa língua, ela possa aprender as construções do português. Assim, vislumbra-se um processo que demandará muito mais tempo, concentração, adaptação dos conteúdos e investimento em métodos eficazes, capazes de promover a emergência de uma gramática consoante prerrogativas de uma didática aquisicional.

Entende-se que essas situações não aconteceriam caso a Libras fosse ensinada desde a infância para as pessoas surdas, pois elas cresceriam com a autonomia dessa língua e, ao iniciarem suas vidas acadêmicas, não teriam tantos problemas e enfrentamentos com a aprendizagem das variadas disciplinas por meio da Libras e do português escrito.

Na próxima seção, apresenta-se brevemente algumas informações acerca do processo de aquisição de linguagem por crianças surdas, de modo que seja estabelecido um paralelo entre as problemáticas assinaladas e a teleologia da capacidade de linguagem intrínseca à espécie humana.

Aspectos gerais da aquisição de linguagem humana e reflexões sobre crianças surdas

As crianças, no contexto de aquisição de uma língua materna, passam por diversas etapas de desenvolvimento sociocognitivo. Tal evento acontece de modo semelhante para todos os

indivíduos, independentemente de suas realidades socioculturais. Isso pode ser explicado em vista da própria particularidade da espécie humana, uma vez que se trata de um grupo que exhibe diversas estruturas cognitivas que permitem tanto a suscetibilidade ao desenvolvimento global quanto a adaptabilidade para maturação independente do contexto em que se inserem (TOMASELLO, 2003).

Diversos estudos sobre a aquisição de linguagem tentam explicar

[...] como e por que as crianças, no período inicial de suas vidas, exibem uma capacidade de compreender um número irrestrito de sentenças, o que as leva, num período muito curto de tempo, a produzir enunciados em sua língua e a utilizar essa língua nas mais variadas situações comunicativas e interacionais (BEZERRA; SOUZA, 2013, p. 19).

Os estudos aquisicionistas se constroem sob diferentes perspectivas de acordo com a teoria empregada, uma vez que cada pesquisador analisará a língua de acordo com uma determinada hipótese, concepção e metodologia que não serão comuns a todos os aportes teóricos. Neste trabalho, considera-se duas abordagens teóricas da aquisição de linguagem: o inatismo (CHOMSKY, 2009b) e o sociocognitivism (TOMASELLO, 2003).

Levando em consideração em primeiro momento os estudos chomskyanos (2009b), os quais consideram a linguagem como resultado de um dispositivo inato, compreende-se a aquisição de uma língua associada às capacidades genéticas dos seres humanos. Entende-se, então, segundo essa teoria linguística, que todas as crianças, no período crítico (idade aproximadamente de 0 a 7 anos), possuem uma habilidade natural para adquirir qualquer língua, seja ela oral ou visual.

Para essa escola, enquanto indivíduos programados biologicamente para a linguagem, a aquisição de uma língua se dá por esquecimento das possibilidades gramaticais que não se compatibilizam com os dados linguísticos primários, no sentido de que a fixação dos parâmetros, isto é, de regras idiossincráticas

de um dado sistema linguístico natural, é o principal fator responsável pela consolidação da gramática. Além disso, há também de se levar em consideração, ainda segundo a proposta, a maneira como a cognição de linguagem estabelece-se como um fenômeno complexo e altamente relativo à adaptabilidade humana, dado que os dados do output, em um período muito curto de tempo, superam os dados do input (fator que ficou conhecido na literatura como problema de Platão). Dessa maneira, tendo em vista tais enquadramentos processuais a respeito da aquisição de linguagem no programa inatista, cuja principal corrente delineadora é o gerativismo chomskyano, mais especificamente a hipótese da gramática universal e a teoria de princípios e parâmetros, a aquisição de linguagem é complexa e se delimita como um processo gradual, dinâmico e dependente de estruturas cognitivas prévias (KENEDY, 2016), ressaltando a importância de um estímulo precoce em língua materna, o que, por vezes, como dito, falta a indivíduos surdos.

Por outro lado, a teoria de aquisição de linguagem para Tomasello (2003) se configura por meio de processos tanto biológicos quanto culturais. Sendo assim, a partir dessa teoria pode se conceber uma perspectiva de aquisição sociocognitiva de línguas, de modo a se entrever articuladamente fatores filogenéticos, ontogenéticos e histórico-culturais (BEZERRA; SOUZA, 2013). De acordo com Nascimento (2020), a teorização proposta por Tomasello (2003) não deve ser vista como anti-inatista, dado que a proposta traz à baila o papel da cognição humana de modo bastante acentuado ao considerar efeitos da maturação do organismo e definir-se em torno de fases gradientes que dão conta da explanação da emergência da gramática respeitando sua complexidade.

Trata-se, assim, de uma teoria de aquisição do conhecimento, a qual prevê que as mesmas bases cognitivas angariadas, ou seja, os mesmos processos, que são recrutados para a aquisição de conhecimentos gerais são também recrutados para a aquisição de linguagem, considerando, portanto, que o componente cognitivo

inato não seria uma gramática universal, mas um conjunto de habilidades de domínio geral (e.g. analogia, categorização, capacidade de enriquecimento de memória, *chunking*, associações transmodais, de acordo com Bybee, 2010). O modelo de Tomasello (2003), dessa maneira, propõe um esquema de etapas aquisicionais em que os indivíduos, após a revolução dos nove meses, período em que tomariam consciência de seu status de sujeitos interacionais e reconheceriam seus semelhantes como pares comunicativos, alcançariam graus gradientes de domínio da língua do entorno.

Longe de elucidar neste espaço as fases propostas por Tomasello (2003), salienta-se, neste breve espaço, que para o desenvolvimento integral, cognitivo, linguístico e cultural do indivíduo – surdo ou ouvinte – ocorra compativelmente com sua adaptação ao meio comunicativo/cultural, é preciso que haja a promoção de experiências com a linguagem, de modo que o empirismo acione as estratégias e os processos cognitivos de domínio geral ao longo do uso de uma língua dentro do trato comunicacional. Diante dessa prerrogativa elementar, acentua-se, novamente, a imprescindibilidade de criação de rotinas comunicativas, de interação linguística entre pares e de contato com a língua materna desde a mais tenra idade, a fim de que o desenvolvimento ocorra naturalmente e sejam reduzidos danos de uma vida ancorada em privações linguístico-culturais.

A partir de Tomasello (2003), pode-se considerar que a semelhança inerente do processo de aquisição de linguagem decorre do fato de nós, seres humanos, sermos biológica e culturalmente orientados a um desenvolvimento psicogênico que, mesmo subdeterminado em vista de relações socioculturais distintas, mostra-se regular em relação à propensão à progressividade da capacidade comunicativa simbólica.

A respeito das etapas da maturação do organismo, depreende-se que a proposição do desenvolvimento cognitivo por etapas, conforme defendem teorias gerais de aquisição do conhecimento, justifica-se como válida, dado que, em condições

típicas, crianças apresentarão regularidades caras à estruturação de paradigmas teóricos tanto formalistas quanto sociocognitivistas.

A aquisição de linguagem ocorre de maneira semelhante, pois a capacidade cognitiva para desenvolvimento do conhecimento linguístico, isto é, as bases cognitivas próprias à espécie humana, seja uma cognição de linguagem (cf. proposta inatista), sejam processos cognitivos de domínio geral (cf. proposta sociocognitivistista), estão disponíveis a quaisquer indivíduos humanos em condições típicas. Por essa razão, diante da concepção de que somos seres biologicamente programados ao desenvolvimento linguístico devido à faculdade da linguagem, a internalização de uma língua, seja ela qual for, consistirá em um processo natural compreendido, basicamente, por construções de estruturas mentais complexas, em etapas gradientes e específicas, a partir de *inputs* primários e do papel do aspecto cognitivo.

Além disso, vale lembrar também que, em termos de aquisição, não há línguas mais complexas que outras, conforme assinalam França, Ferrari e Maia (2016). Por isso, independente de características gramaticais aparentemente “mais complexas” (e.g. sistemas morfológicos de línguas como o finlandês e o mohawk), a predisposição cognitiva à linguagem, intrínseca à espécie humana, fará com que o processo de aquisição e desenvolvimento de comunicação simbólica se deem de maneira muito semelhante, por exemplo, ao de crianças cuja língua do entorno apresente um sistema morfológico menos complexo estruturalmente.

Considerações finais

Em síntese, é importante ressaltar que o presente texto não buscou uma análise detalhada dos complexos processos de aquisição linguística e da dinâmica sociolinguística das crianças surdas. Em vez disso, concentrou-se em oferecer uma abordagem introdutória e reflexiva, levantando questões pertinentes sobre a

experiência dos aprendizes surdos em um ambiente nem sempre propício ao desenvolvimento natural da linguagem.

Ao lançar luz sobre essas considerações preliminares, buscase não apenas promover uma compreensão mais abrangente e crítica da realidade enfrentada por esses indivíduos, mas também abrir caminho para um diálogo mais informado e inclusivo, capaz de abraçar uma diversidade de perspectivas e experiências.

Referências

BEZERRA, G. B.; SOUZA, L. B. de. A aquisição de linguagem por Chomsky e Tomasello. *DLCV - Língua, Linguística & Literatura*, v. 10, n. 2, 19–32, 2013.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BYBEE, J. Usage-based grammar and second language acquisition. In: ROBINSON, P.; ELLIS, N. (Eds.). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 2018.

CHOMSKY, N. *Reflexões sobre a linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1980.

CHOMSKY, N. *Linguagem e mente*. São Paulo: Editora UNESP, 2009b.

FERNANDES, S; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2 - Editora UFPR, 2014.

FRANÇA, A. I.; MAIA, M. A. R.; FERRARI, L. V. *A linguística no século XXI: convergências e divergências nos estudos da linguagem*. Editora Contexto: São Paulo, 2016.

KENEDY, E. O status da norma culta na língua-i dos brasileiros e seu respectivo tratamento na escola: algumas contribuições de estudos formalistas à educação. In: GUESSER, S. *Linguística: pesquisa e ensino*. Boa Vista: EDUFRR, 2016.

NASCIMENTO, J. P. S.; SOARES, L. A. A.; FREITAS JR, R. Os bastidores da escrita: análise cognitivo-funcional de processos cognitivos operantes na aquisição de PBL2 por surdos bilíngues. *Revista Diálogos*, v. 7, n. 2, p. 143-155, 2019.

NASCIMENTO, J. P. S. *A escrita infantil de surdos de primeira geração: um estudo cognitivo-funcional sobre o recrutamento de processos mentais de domínio geral na aquisição de PBL2*. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 98p., 2020.

NASCIMENTO, J. P. S.; FREITAS JR, R. Aquisição de línguas de sinais e teoria linguística: Contribuições de pesquisas brasileiras e norte-americanas. *Revista da ABRALIN*, v. 19, n. 2, p. 1-6, 2020.

SACKS, O. W. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos* / Oliver Sacks; tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

TOMASELLO, M. *Construindo a língua: Uma teoria de aquisição de linguagem baseada no uso*. Harvard University Press, 2003.

CAPÍTULO 05

GRAMÁTICA EM USO: UM ESTUDO SOBRE PREPOSIÇÕES EM LIBRAS

João Paulo da Silva Nascimento
Ana Beatriz Cardoso do Nascimento

Introdução

O estudo da gramática da Língua Brasileira de Sinais (Libras) tem despertado interesse de diferentes áreas da Linguística que buscam, através de confirmações empíricas, a elucidação da estrutura e do funcionamento de línguas de modalidade espaço-visual. Ainda assim, tais pesquisas são consideravelmente menos numerosas do que aquelas que descrevem e postulam aspectos teóricos a partir de línguas orais, dado o percurso tardio de reconhecimento de línguas de sinais como sistemas linguísticos autônomos construídos por princípios também analisáveis em outras línguas (FREITAS Jr. *et al*, 2020).

Tal situação, que já perdura há décadas nos estudos da linguagem, tem promovido olhares equivocados quanto às línguas de sinais, as quais são vistas pelo senso comum como detentoras de gramáticas “menos complexas”, sobretudo no que tange às construções gramaticais procedurais, como as preposicionadas. Considerar, nesse sentido, que as línguas de sinais seriam de algum modo inferiores às orais-auditivas, definitivamente, não deve ser uma posição aceita pela Linguística, uma vez que isso representa uma postura anticientífica e, portanto, inconcebível diante da delimitação e das abrangências dessa ciência (FERRARI; MAIA; FRANÇA, 2016).

Além disso, se pensarmos que a maior profusão de análises linguísticas incide, desde os primórdios da Linguística Moderna, sobre línguas orais-auditivas, entenderemos que o estranhamento acerca das gramáticas das línguas de sinais, bem como as dificuldades metodológicas que se colocam, partem de postulados pensados, inicialmente, para a modalidade dominante. Por isso, mais do que contribuir à interpretação e ao reconhecimento das línguas de sinais, pesquisas de caráter descritivo sobre essas línguas que sejam capazes de trazer à baila considerações teóricas consistentes representam um ganho epistemológico para a Linguística como um todo.

É neste intento que o presente trabalho se lapida: buscamos averiguar graus de aceitabilidade/recusabilidade da sinalização de padrões construcionais com “em face de” e “antes de” por três grupos de usuários da Libras (surdos nativos, ouvintes de nível elementar em Libras e profissionais tradutores-intérpretes de Libras/Português), com vistas ao acesso à realidade cognitiva desses falantes no que tange ao comportamento de supostas construções preposicionadas.

Para tanto, o texto se divide da seguinte maneira: além desta introdução, na segunda seção, procedemos a uma breve revisão de literatura sobre preposições em Libras. Em seguida, na terceira seção, passamos à explanação do arcabouço teórico da Gramática de Construções, justificando nossa adesão por esta teoria. Na quarta seção, apresentamos os aspectos metodológicos que nos levaram à preparação e aplicação de teste *off-line* de julgamento de aceitabilidade. Na seção cinco, apresentamos os resultados e as conclusões deles provenientes. Por fim, expomos nossas considerações finais.

Preposições em Libras: uma breve revisão

Quando se fala em preposições em Libras, alguns estereótipos a respeito da estrutura dessa língua são recorrentes e se materializam em proposições contrafactíveis, não baseadas em

análises linguísticas empíricas. Em grande medida, isso ocorre devido à escassez de estudos focados nas configurações morfossintáticas de construções preposicionais em línguas de modalidade visual-espacial. Além disso, as poucas pesquisas que se debruçam sobre a análise dessa categoria, não raras vezes, não se ancoram em análises robustas de amostras linguísticas.

Em aspecto amplo, não há consenso entre pesquisadores em relação à existência da categoria das preposições na Libras. Alguns estudos concluem que essa classe é escassa; outros, que a Libras expressa construções preposicionadas de modos muito distintos do PB, a língua com a qual concorre socialmente. Por isso, nesta seção, procederemos a uma breve revisão de determinados trabalhos que buscaram averiguar a existência/não existência de preposições em Libras.

De acordo com Fernandes (2003), na Libras, a preposição é incorporada na utilização dos classificadores, isto é, gestos icônicos direcionados à aclaração da compreensão de algum proponente do discurso. Para a autora, vemos preposições, por exemplo, em situações em que o uso de um classificador de instrumento é incorporado ao verbo formando um único sinal, como em sentenças do tipo “pegar um balde pela alça”. Em certa medida, essa proposta mostra-se interessante, mas não parece suficiente para uma descrição apurada, uma vez que: (i) em usos de classificadores a analisabilidade de itens preposicionais é por vezes opaca devido ao alto grau de iconicidade e (ii) nem sempre contextos morfossintáticos em que preposições são requeridas admitem usos de classificadores.

Consciente disso, Mesquita (2008) menciona a existência de sinais em Libras que demonstram a existência da classe das preposições nesta língua com alguma correspondência do que se verifica em PB. Traz à baila, assim, itens como “sem”, “até”, “com”, “sobre”, entre outros, afirmando que podem ser transcritos para o PB e interpretados como advérbios (e.g. “com” > “junto”) ou locuções adverbiais (e.g. “sobre” > “em cima”). O trabalho, inclusive, adverte-nos ao cuidado de “nos indagar se esses sinais,

que não são classificados gramaticalmente, podem ser identificados como preposições em Libras” (MESQUITA, 2008, p. 62).

Defendendo que se tratam de preposições, Mesquita (2008) afirma que não há anuência em relação às línguas de sinais possuírem preposição. Devido a isso, a pesquisadora distingue a categoria em duas classificações: (i) preposições gramaticais e (ii) preposições lexicais. Em relação às gramaticais, Mesquita (2008) considera haver equivalência entre a Libras e o PB, pois são casos como os vistos acima. Por outro lado, em se tratando das lexicais, ou seja, aquelas que têm a capacidade de selecionar argumentos (MIOTO; SILVA; LOPES, 2013), a autora afirma não ter sido possível, no contexto de seu estudo, a percepção de equivalência com o PB.

Entretanto, como aponta Mesquita (2008), isso se configura como uma hipótese, posto que não há consenso sobre essa classificação para as preposições. Por nem sempre haver equidade semântica e formal entre o que concebemos como preposições em línguas orais-auditivas e o que se verifica em línguas de sinais, Mesquita (2008, p. 80) chega à conclusão de que “a categoria preposição está presente em Libras, seja por meio de um elemento gramaticalmente nulo, seja por meio de um morfema codificado por um parâmetro do movimento direcional”, reconhecendo a necessidade de outras investigações para identificar se a categoria pode ser representada por um item lexical da língua.

No estudo de Fernandes e Strobel (1998), as autoras defendem que a Libras não deve ser examinada tendo como parâmetro o PB, já que são línguas totalmente diferentes em diversos aspectos. Ratificando a autonomia gramatical da Libras, Fernandes e Strobel (1998) identificam que essa língua possui regras idiossincráticas, as quais podem englobar ausência de itens gramaticais recorrentes em línguas orais-auditivas, tais como artigos, preposições e conjunções. Contudo, ainda que haja uma defesa um tanto quanto vaga de que essas funções seriam marcadas por incorporações de distinções classificadoras a sinais, sabemos, hoje, que essas ideias vão na direção contrária do que demonstram diversos estudos empíricos

sobre línguas de sinais (BERNATH, 2009; WILBUR, 2017; ALMEIDA-SILVA; NEVINS, 2020).

Para Felipe e Monteiro (2001), o papel das preposições em línguas orais-auditivas pode ser desempenhado, em línguas de sinais, por meio de determinados tipos de verbos, advérbios, classificadores e outras classes, sem, no entanto, se excluir a possibilidade de uso de sinais preposicionais. Como podemos depreender das considerações de Felipe e Monteiro (2001), parece que a seleção de um sinal preposicional depende de uma série de fatores relativos, inclusive, à estrutura da sentença. Por isso, em enunciados como “VOCÊ VIAJAR SÃO PAULO, FICAR DIA QUANTOS?” (Glosa), não é necessário o uso de sinal preposicionado <para>, pois a semântica de direcionalidade já é impressa ao movimento intrínseco ao verbo <viajar>.

Monteiro (2019), inclusive, não só advoga pela existência de preposições na Libras, como também averigua indícios de variações fonológicas e lexicais nessa classe. Partindo de dados empíricos em que se verificam usos das preposições “sobre” e “contra”, a autora observa que a classe das preposições é produtiva em Libras, diferente do que propõem estudos datados a respeito da gramática visual-espacial. Monteiro (2019) ratifica, ainda, o que vem observando em trabalhos anteriores, levantando duas generalizações: (a) pode-se afirmar que há preposições em línguas de sinais; (b) o funcionamento e a distribuição de uso dessa classe não necessariamente é correlato ao que se observa em línguas orais-auditivas.

Esses estudos, certamente, são importantes ao contexto deste trabalho, que acredita que as preposições em Libras podem ser descritas, utilizadas e processadas não como itens lexicais isolados, mas como partes integrantes de esquemas maiores, entendidos como construções, conforme veremos na próxima seção.

Por que uma abordagem construcional?

O construto teórico da Linguística Cognitivo-Funcional e de seu modelo de Gramática de Construções tem sido aplicado, nos últimos anos, em análises de línguas de diferentes configurações e de seus processos de emergência, estabilização e mudança (ÖSTMAN; TROUSDALE, 2013). No entanto, estudos a respeito de línguas de modalidade visual-espacial em uma perspectiva construcional não são ainda numerosos, o que expõe a necessidade de discutirmos a representação do repertório linguístico sinalizado dentro do arcabouço teórico dessa vertente, como apontam Freitas Jr. *et al* (2020).

A GCBU pode ser entendida como um modelo teórico resultante da convergência de críticas ao gerativismo chomskyano tecidas no âmbito da Linguística Cognitiva, da Linguística Funcional e da Gramática de Construções. Trata-se de um modelo cuja proposta consiste na ideia de que o conhecimento linguístico pode ser representado como uma rede de unidades simbólicas interconectadas, o *constructicon*, cuja forma pode ser explicada por habilidades cognitivas gerais e pelo uso da língua. Dessa maneira, a construção é a unidade mínima a ser adquirida e pode ser definida mais tecnicamente como “qualquer padrão linguístico cujos aspectos de forma e função não possam ser inteiramente previstos a partir de suas partes componentes” (GOLDBERG, 2006, p. 05).

O aspecto simbólico das construções consiste na característica imanente que as define: o fato de serem pareamentos convencionais de forma e função, exibindo, assim, uma face estrutural e uma face semântica que somente possuem pertinência no sistema linguístico quando indissociáveis. Justamente por essa lógica aplicar-se a padrões de diferentes níveis linguísticos, a visão construcional da linguagem contempla a estruturação da língua sem aderir à lógica que divide léxico e sintaxe como pólos estanques, mas antes considera a gradiência entre padrões convencionais de forma-sentido [\pm ESQUEMÁTICOS].

Vale situar que, nessa abordagem, o conhecimento linguístico que os falantes de uma língua têm internalizado como um componente momentâneo, cuja emergência está condicionada ao recrutamento de processos cognitivos de domínio geral e aos aspectos da frequência de uso de construções. Em outras palavras, as construções são emergentes do uso e funcionam, ao mesmo tempo, como base e reforço para representação mental do conhecimento linguístico, em um modelo que prevê equiparação representacional de usos gradientes e regulares.

Isso posto, o *constructicon* corresponde ao inventário de construções armazenadas na memória dos falantes, o qual exhibe as possibilidades taxonômicas de esquemas e a maneira como estes se relacionam por *links* formais e semânticos, estabelecendo gradiência entre construções lexicais e gramaticais (HILPERT, 2014).

A GCBU, portanto, não se caracteriza como um modelo minimalista, visto que o *constructicon* é robusto e abarca uma série de redundâncias que espelham a língua por si e sua constante reconfiguração propiciada pelo uso e a solidificação de novas experiências. Logo, trata-se de um modelo representativo maximalista ao qual interessa, dentre muitas questões, o modo como as entidades linguísticas são incorporadas à cognição pela experiência real da espécie humana agrupando-se conexionalmente em uma rede implícita permanentemente mutável. Por isso, diz-se que a gramática é emergente da experiência e da formação de hábitos com a língua e que a linguagem humana é um sistema adaptativo complexo que abarca gradiência, variações e atuação de processos cognitivos gerais, tais como analogia, categorização, memória enriquecida, associação transmodal e *chunking* (BYBEE, 2016).

O estudo das línguas de sinais na perspectiva construcional da gramática oferece uma abordagem enriquecedora tanto para a teoria linguística, quanto para a compreensão e promoção dessas línguas no âmbito da pesquisa. Através dessa lente, é possível analisar as estruturas linguísticas das línguas de sinais como construções mentais e sociais, destacando sua natureza dinâmica,

associando aos modos como os sinais são combinados e reorganizados para criar significado, evidenciando os processos cognitivos envolvidos na produção e compreensão da modalidade visual-espacial (FREITAS JR *et al*, 2020). Entendemos, assim, que a abordagem construcional permite uma compreensão mais diligente da gramática das línguas de sinais, pois pode revelar, por meio da análise de amostras linguísticas reais, padrões e regularidades que podem não ser óbvios em uma análise mais tradicional.

Aspectos metodológicos

Em vista do objetivo deste estudo e de nossa fundamentação teórica, em termos metodológicos, a pesquisa compreendeu três fases, a saber: (i) elaboração de um teste de aceitabilidade; (ii) submissão desse instrumento a grupos de usuários da Libras; e (iii) tratamento quantitativo dos resultados em busca de generalizações do estatuto cognitivo das construções investigadas. Essas etapas foram formuladas mediante a hipótese de que construções preposicionadas podem estar em processo de emergência e de estabilização na gramática da Libras e, nesse sentido, os graus de aceitabilidade e/ou recusabilidade de falantes dessa língua a respeito dessas construções poderiam oferecer contributos significativos à descrição linguística.

O teste de aceitabilidade, assim, caracterizou-se como um instrumento de avaliação *off-line*, ou seja, que afere o juízo de gramaticalidade após o término do processamento linguístico e se materializa em análises conscientes por parte dos juízes (KENEDY, 2015). Para sua elaboração, partimos do estudo de Costa (2018) a respeito de construções preposicionadas do PB e trabalhamos com a sinalização de padrões de uso das construções “em face de” e “antes de”. Nosso intuito não foi prever a Libras em relação à língua majoritária, mas sim averiguarmos em até que medida falantes sinalizantes aceitavam ou não tais padrões na

língua de sinais, o que pode, inclusive, possibilitar estudos futuros, por exemplo, no âmbito do contato linguístico.

Este teste foi composto por um conjunto de 30 sentenças sinalizadas em Libras, mantendo-se a divisão entre aquelas que geraram dados (17) e aquelas que serviriam de distratoras (13), e foi submetido a três grupos de usuários da Libras assim caracterizados: (1) 26 surdos nativos de Libras, (2) 32 profissionais tradutores-intérpretes de Libras-Português e (3) 28 ouvintes usuários elementares de Libras. Escolhemos trabalhar com esses grupos por considerarmos, primeiramente, a validade da avaliação de ouvintes altamente proficientes a respeito da fala sinalizada já verificada em estudos anteriores (NASCIMENTO; FREITAS Jr.; AGUIAR, 2019) e, em segundo aspecto, para averiguarmos possíveis distinções na escala de proficiência percebida entre surdos nativos > tradutores-intérpretes > ouvintes iniciantes.

A respeito das sentenças geradoras de dados, indicamos as seguintes configurações formais e semânticas:

Quadro I – Tipos de padrões integrantes do teste.

SENTENÇA	FORMA	SEMÂNTICA
1	[Or. Des. + antes de + SN]	Lugar
2	[Or. Des. + antes de + Or. Red. Inf.]	Tempo
3	[Or. Des. + antes de + Or. Red. Inf.]	
4	[Antes de + Or. Red. Inf. + Or. Des.]	
5	[Antes de + Or. Red. Inf. + Or. Des.]	
6	[Antes de + SN + Or. Des.]	
7	[Antes de + SN + Or. Des.]	
8	[Or. Red. + antes de + SN]	

9	[Or. Des. + antes de + Or. Red. Inf.]	Efeito/Resultado
10	[Or. Des. + antes de + Or. Red. Inf.]	
11	[Antes de + Or. Red. Inf. + Or. Des.]	
12	[Antes de + Or. Red. Inf. + Or. Des.]	
13	[Antes de + SN + Or. Des.]	
14	[Or. Des. + antes de + SN]	
15	[Em face de + SN + Or. Des.]	Causa/Consequência
16	[Em face de + SN + Or. Des.]	
17	[Or. Des. + em face de + SN]	

Fonte: Produção própria.

Observamos, assim, a produção de 11 padrões formais relacionados a 4 valores semânticos distintos que buscaram oferecer aos juízes diferentes contextos de uso de construções preposicionadas factíveis em PB e até então incertos em Libras. Ao final de cada sinalização, que foi exibida em vídeo previamente elaborado, os indivíduos eram apresentados à questão “essa sentença vista por você é adequada à gramática da Libras?”, a qual era seguida por um espaço para indicar SIM ou NÃO com possibilidade de atribuição de uma justificativa⁶. Por não termos optado por trabalhar com metodologia *on-line*, o teste foi transplantado ao formato do *Google Form* e compartilhado em mídias sociais utilizadas pela comunidade surda. Além das sentenças, havia também um conjunto de questões que visaram à triagem dos respondentes, de modo que nos foi possível selecionar somente aqueles enquadrados nos perfis desejados.

Esse arranjo metodológico nos permitiu analisar a aceitabilidade de cada um desses padrões de construções

⁶ Apesar disso, nenhum participante da tarefa justificou sua escolha.

preposicionadas de modo mais direcionado. Após a finalização dos 86 julgamentos, procedemos à categorização dos resultados por um esquema binário, isto é, considerando estatisticamente aquelas analisadas como sentenças gramaticais, por um lado, e como agramaticais, por outro. O tratamento quantitativo, além de nos possibilitar a análise estratificada de acordo com os três grupos de indivíduos, conduziu-nos a respostas para as seguintes questões:

(a) O alto grau de aceitabilidade pode ser um indício de que tais construções existem na Libras tal como em PB?

(b) Por revés, o baixo grau de aceitabilidade pode ser um indício de que tais sentidos na Libras não são codificados da mesma maneira que em PB, isto é, por construções preposicionadas?;

(c) O grau moderado de aceitabilidade entre os grupos pode indicar uma certa instabilidade de convencionalização desse padrão na Libras e/ou implicaturas do contato linguístico estabelecido com o PB?

Estas perguntas são respondidas na seção a seguir por intermédio da explanação dos resultados obtidos a partir deste teste e das generalizações que podemos intuir sobre eles.

Resultados e discussão

Nesta seção, apresentamos os resultados dos testes aplicados conforme as configurações e os critérios expostos anteriormente. Como dissemos, nossa análise foi predominantemente quantitativa, tendo em vista nosso intuito de averiguar a (im)procedência dos padrões preposicionados a partir dos índices percentuais de aceitabilidade e/ou recusabilidade dos participantes. Em sentido abrangente, chegamos aos resultados expostos na tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Resultados

Semântica	Padrões	Surdos nativos		Ouvintes elementares		Intérpretes	
		SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
LUGAR	[Or. Des. + antes de + SN]	88,4%	11,5%	92,8%	7,1%	68,7%	32,2%
	[Or. Des. + antes de + Or. Red. Inf.]	69,2%	30,7%	84,7%	14,2%	71,8%	28,1%
TEMPO	[Or. Des. + antes de + Or. Red. Inf.]	73,0%	26,9%	82,1%	17,8%	25,0%	75,0%
	[Antes de + Or. Red. Inf. + Or. Des.]	53,8%	46,1%	78,5%	21,4%	53,1%	46,8%
	[Antes de + Or. Red. Inf. + Or. Des.]	65,6%	34,3%	96,4%	3,5%	56,2%	43,7%
	[Antes de + SN + Or. Des.]	84,6%	15,3%	92,8%	7,1%	50,0%	50,0%
	[Antes de + SN + Or. Des.]	73,0%	26,9%	85,7%	14,2%	71,8%	28,1%
	[Or. Red. + antes de + SN]	88,4%	11,5%	92,8%	7,1%	40,6%	59,3%
EFEITO/RESULTADO	[Or. Des. + antes de + Or. Red. Inf.]	88,4%	11,5%	78,5%	21,4%	62,5%	37,5%
	[Or. Des. + antes de + Or. Red. Inf.]	92,3%	7,7%	96,4%	3,5%	87,5%	12,5%
	[Antes de + Or. Red. Inf. + Or. Des.]	84,6%	15,3%	85,7%	14,2%	53,1%	46,8%
	[Antes de + Or. Red. Inf. + Or. Des.]	80,7%	19,2%	89,2%	10,7%	59,3%	40,6%
	[Antes de + SN + Or. Des.]	84,6%	15,3%	92,8%	7,1%	62,5%	37,5%
	[Or. Des. + antes de + SN]	73,0%	26,9%	71,4%	28,5%	37,5%	62,5%
CAUSA/CONSEQUÊNCIA	[Em face de + SN + Or. Des.]	76,9%	23,0%	89,2%	10,7%	53,1%	46,8%
	[Em face de + SN + Or. Des.]	73,0%	26,9%	89,2%	10,7%	62,5%	37,5%
	[Or. Des. + em face de + SN]	84,6%	15,3%	92,8%	7,1%	71,8%	28,1%

Fonte: Produção própria.

A partir dos 86 julgamentos de aceitabilidade, como podemos notar na tabela, percebemos que a maioria dos padrões construcionais de sentido de lugar, tempo, efeito/resultado e causa/consequência podem ser interpretados como relativamente estabilizados nas gramáticas dos juízes. Entretanto, se olharmos atentamente os valores de cada um dos padrões, percebemos indícios para propormos grupos mais e menos viáveis aos participantes do experimento diante de seus julgamentos.

Dentre os 17 padrões submetidos à análise dos usuários de Libras, a constância tanto dos altos índices de aceitabilidade quanto dos baixos índices de recusabilidade nos permite apontar 03 padrões como candidatas a integrantes do *constructicon*:

1. [Or. Des. + antes de + SN]_{LUGAR}

'EU IR BANCO ANTES DO TRABALHO.'

Link: <https://youtu.be/eKxiqD1fx-U>

2. [Or. Des. + antes de + Or. Red. Inf.]_{EFEITO/RESULTADO}

'VOCÊ PRECISA PARAR ESSAS DISCUSSÕES ANTES DE TER PROBLEMA.'

Link: <https://youtu.be/ifl3jvu0wCo>

3. [Or. Des. + em face de + SN]_{CAUSA/CONSEQUÊNCIA}

'AS AULAS FORAM SUSPENSAS EM FACE DO COVID-19.'

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=ReZv7szqoaQ>

Essas cinco construções são indicadas como potenciais exemplares da gramática dos participantes, uma vez que exibiram regularidades de percentuais de aceitabilidade maiores de 69.00% nos três grupos com os quais lidamos. Falando a favor dessa suposição, os valores de recusabilidade das mesmas construções também mostram regularidades significativas, não sendo superior a 32.00% em nenhum grupo de respondentes.

Além desses padrões que se comportaram de maneira regular nos julgamentos analisados, notamos também certa resistência por parte do grupo de profissionais tradutores-intérpretes de Libras/Português na aceitabilidade de determinados padrões que foram amplamente aceitos por surdos nativos e por ouvintes elementares em Libras. Em particular, os padrões de semântica temporal com “antes de”, vistos em (4) e (5) abaixo, ilustram tal caso.

4. [Antes de + SN + Or. Des.]_{TEMPO}

‘ANTES DE PROIBIÇÃO, FARMÁCIAS RESPONDIAM 60% DAS PRESCRIÇÕES DESSAS DROGAS.’

Link: <https://youtu.be/K7bsHao070o>

Aceitabilidade superior a 70% por surdos nativos e ouvintes elementares, e somente 25% por intérpretes.

5. [Or. Des. + antes de + Or. Red. Inf.]_{TEMPO}

‘AVIÃO CHEGOU ALTITUDE MAIS DE 2.500KM ANTES DE CAIR OCEANO.’

Link: <https://youtu.be/vZ6S3l282IQ>

Aceitabilidade superior a 84% por surdos nativos e ouvintes elementares, e somente 50% por intérpretes.

Certamente, esses valores são relevantes, minimamente, para a discussão sobre o estatuto desses padrões preposicionados na Libras, de modo geral. Vale ressaltar, ainda, que essa resistência de aceitabilidade do grupo de intérpretes de Libras foi percebida também em outros padrões, o que nos induziu a classificá-los como relativamente instáveis no *constructicon* da Libras. Trata-se

dos 05 padrões sinalizados em verde na tabela 1, os quais reproduzimos abaixo:

6. [Or. Red. + antes de + Or. Red. Inf.]_{EFITO/RESULTADO}

'PEDIR RESGATE PARA BANCO DA CUSTÓDIA DO INVESTIMENTO ANTES DE SACAR O FGTS INATIVO.'

Link: https://youtu.be/hk_AaQvvqM4

7. [Antes de + Or. Red. Inf. + Or. Des.]_{EFITO/RESULTADO}

'ANTES DE LEVAR O NOVO AMIGO PARA CASA, PASSARÁ POR ENTREVISTA'

Link: <https://youtu.be/JSLksb0Io4E>

8. [Antes de + SN + Or. Des.]_{EFITO/RESULTADO}

'ANTES DA DIVISÃO DAS ATIVIDADES ESCOLARES AS CRIANÇAS CHORARAM'

Link: <https://youtu.be/0BV1jnGQFWw>

9. [Or. Des. + antes de + SN]_{EFITO/RESULTADO}

'JOGADOR RECUPERA O RITMO DE JOGO ANTES DO RETORNO.'

Link: <https://youtu.be/7r15jPHYiuk>

10. [Em face de + SN + Or. Des.]_{EFITO/RESULTADO}

'EM FACE DA FALTA DE PROVAS, A POLÍCIA PAROU A INVESTIGAÇÃO.'

Link: <https://youtu.be/cH6Abmu3ytQ>

Tais padrões de semântica de efeito/resultado, como vimos na tabela 1, apresentaram percentuais significativamente distintos em relação aos grupos participantes, sendo os tradutores-intérpretes de Libras/Português aqueles cujos valores de aceitabilidade foram baixos se comparados aos surdos e aos ouvintes elementares em Libras. Possivelmente, acreditamos que essa diferença possa estar ligada às intuições tradutórias, entre elas a estratégia de fugir a estruturas típicas do português sinalizado (SEGALA, 2010). Essa questão, no entanto, suplanta os limites do teste deste estudo, bem como seus objetivos, trazendo à baila possibilidades para investigações futuras.

No tocante ao padrão menos aceito pelos participantes, chamamos atenção a [Antes de + Or. Red. Inf. + Or. Des.]_{TEMPO}, que

só obteve maiores números de reconhecimento por parte de ouvintes elementares em Libras com pontos acima de 78%, ao passo que se manteve em baixa em surdos nativos e intérpretes, com pontos na faixa dos 50%. Esse resultado, sem dúvidas, alude à ideia de que, plausivelmente, esse padrão não constitui o acervo de construções da Libras e, por isso, só é reconhecido como factível a falantes de nível básico, que são, por natureza, mais suscetíveis a uma produção linguística em L2 mais orientada pela cobertura do *constructicon* base, isto é, da L1 (GOLDBERG, 2019).

Os resultados quantitativos oferecidos pelo teste aplicado, em suma, lançam luz sobre as possibilidades de representações cognitivas de construções preposicionadas em Libras. De modo geral, detectamos que profissionais tradutores-intérpretes de Libras/Português, aparentemente, são mais resistentes em aceitarem construções preposicionadas de configurações formais e semânticas semelhantes em PB em comparação a surdos nativos de Libras e ouvintes de nível elementar nesta língua. Ademais, notamos também que determinados subesquemas de tempo, efeito/resultado e causa/consequência interpostos entre orações desenvolvidas e sintagmas nominais e/ou oracionais são, *a priori*, mais facilmente reconhecidos como construções exequíveis em Libras.

Apesar de se tratar de um estudo de caráter inicial, acreditamos que a metodologia aqui apresentada para o acesso ao *constructicon* da Libras, uma língua pouco descrita em abordagens construcionais, seja promissora no sentido de nos oferecer evidências a respeito de sua organização gramatical.

Considerações finais

Neste capítulo, sob um viés construcional em interface com um aparato metodológico experimental, analisamos a aceitabilidade/recusabilidade de construções preposicionadas em Libras, almejando acessar o estatuto representativo desses padrões no *constructicon* de surdos e ouvintes usuários dessa

língua ainda pouco descrita na perspectiva assinalada. O artigo, nesse sentido, buscou responder a lacunas sobre a procedência da classe das preposições na Libras, na medida em que apresentou e debateu os resultados dos julgamentos de 86 usuários dessa língua, apontando-os como importantes indícios para a reflexão sobre o componente cognitivo desses indivíduos.

De acordo com nossas observações, as quais corroboram alguns dos estudos revisados, a Libras é uma língua que comporta a classe das preposições, assim como o PB e outras línguas, inclusive de modalidade visual-espacial. A divisão de grupos proposta neste estudo mostrou-se promissora, ainda, para demonstrar as distinções percentuais na avaliação de surdos nativos, profissionais tradutores-intérpretes e usuários de nível elementar, o que, para nós, é sugestivo para refletirmos sobre graus variáveis de estabilidade linguística de determinadas construções em línguas que dispõem de pouca gramatização.

Referências

ALMEIDA-SILVA, A.; NEVINS, A. I. Observações sobre a estrutura linguística da Cena: a língua de sinais emergente da Várzea Queimada (Piauí, Brasil). *Revista Linguagem & Ensino*, v. 23, n. 4, p. 1029-1053, 2020.

BERNATH, J. L. Pinning down articles in American Sign Language. *Ms. University of Connecticut*, 2009.

BYBEE, J. *Língua, Uso e Cognição*. Tradução de Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

COSTA, F. R. G. *Os advérbios preposicionais antes de, diante de, em frente a (de) e em face de: gradiência e fixação de padrões construcionais*. 2018. 166f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras e

Linguística, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

CROFT, W.; CRUSE, D. A. *Cognitive linguistics*. Cambridge University Press, 2004.

FELIPE, T.; MONTEIRO, M. *LIBRAS em Contexto*. Curso Básico – Livro do Professor. 2ª Ed. Brasília: MEC/SEESP/FNDE, 2001.

FERNANDES, E. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, S; STROBEL, K. *Aspectos Linguísticos da Língua Brasileira de Sinais*. Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

FRANÇA, A.; FERRARI, L.; MAIA, M. *A linguística do século XXI: convergências e divergências no estudo da linguagem*. São Paulo: Contexto, 2016.

FREITAS JR, R.; SOARES, L. A.; NASCIMENTO, J.P.S.; DINIZ, R. S. Mudanças graduais e abruptas: reflexões sobre sinais soletrados e compostos da Libras em uma abordagem construcional baseada no uso. *Revista Linguística*, v. 16, n. 3, p. 146-169, 2020.

GOLDBERG, A. E. *Constructions at work: the nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

GOLDBERG, A. E. *Explain me this: Creativity, competition, and the partial productivity of constructions*. Princeton University Press, 2019.

HILPERT, M. *Collostructional Analysis: Measuring associations between constructions and lexical elements*. In.: Dylan Glynn and Justyna Robinson (eds.), *Polysemy and Synonymy. Corpus Methods and Applications in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 391-404, 2014.

- KENEDY, E. Psicolinguística na descrição gramatical. In: MAIA, M. (Org.). *Psicolinguística, psicolinguísticas: uma introdução*. SP: Contexto, p. 143-156, 2015.
- MESQUITA, A. C. R. *A categoria preposicional na interlíngua do surdo aprendiz de português (L2)*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 118p., 2008.
- MIOTO, C.; SILVA, M. C. F.; LOPES, R. E. V. *Novo manual de sintaxe*. Contexto, 2013.
- MONTEIRO, M. S. Variação linguística em preposição na Libras: o caso dos sinais “sobre” e “contra” nos níveis léxico e fonológico. *Revista Espaço*, p. 179-203, 2019.
- NASCIMENTO, J. P. S.; FREITAS JR, R.; AGUIAR, P. B. M. B. Fatos ou generalizações? Um estudo sociolinguístico de percepções de surdos quanto ao uso da Libras. *Web Revista Sociodialeto*, v. 10, n. 28, p. 129-145, 2019.
- ÖSTMAN, J.; TROUSDALE, G. *Dialects, discourse, and construction grammar*. Oxford University Press, 2013.
- SEGALA, R. R. *Tradução intermodal e intersemiótica/interlingual: português brasileiro escrito para língua brasileira de sinais*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.
- TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. *Constructionalization and constructional changes*. OUP Oxford, 2013.
- WILBUR, R. Internally-headed relative clauses in sign languages. *Glossa: a journal of general linguistics*, v. 2, n. 1, 2017.

CAPÍTULO 06

PERSPECTIVAS PARA O PLANEJAMENTO DE UMA DISCIPLINA PARA O CURSO DE LETRAS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO L2 PARA COMUNIDADE SURDA EM DEBATE

João Paulo da Silva Nascimento

Introdução

O Programa Estágio Docente (PED) no Doutorado representa uma etapa imprescindível na formação acadêmica e profissional de futuros pesquisadores e docentes do ensino superior (DALLA RIZZARDA; BATTISTI; TEIXEIRA, 2024). Este programa visa proporcionar aos doutorandos a oportunidade de adquirir experiência prática no magistério superior, além de aprofundar a formação teórica adquirida ao longo do processo. À vista disso, neste texto, exploramos a importância deste programa ao articular questões de teoria e prática, destacando seus benefícios e desafios, a partir de um relato pessoal.

Inicialmente, é fundamental compreender que o Doutorado, enquanto um curso *stricto sensu* de alto grau de especialização, tradicionalmente foca na pesquisa acadêmica avançada e na produção de conhecimento original. No entanto, a formação de um pesquisador não deve se restringir apenas à pesquisa, pois a habilidade de transmitir conhecimentos de forma eficaz também é crucial. Aqui entra o papel essencial do PED, que proporciona ao doutorando a vivência direta do ambiente acadêmico como professor, estimulando o desenvolvimento de competências pedagógicas e didáticas (JOAQUIM; BOAS; CARRIERI, 2013).

Teoricamente, o PED no Doutorado permite que o estudante aprofunde sua compreensão sobre teorias da aprendizagem, metodologias de ensino e práticas educacionais. Podemos entender que, ao participar do processo de preparação de aulas no contexto do magistério superior, o doutorando é desafiado a articular o conhecimento teórico adquirido durante o Doutorado com a prática de ensino efetiva em seu campo de atuação (MARIANO; FRANCO; OLIVEIRA, 2021). Esse processo contribui não apenas para a consolidação do conhecimento acadêmico, mas também para o desenvolvimento da capacidade de comunicação intelectual.

Na prática, ressaltamos que o PED proporciona ao doutorando a oportunidade de interagir com alunos de graduação, compreender suas necessidades e adaptar suas estratégias de ensino conforme o contexto em que se insere. Além disso, o contato direto com outros docentes e profissionais, sem dúvidas, enriquece a formação do doutorando, permitindo a troca de experiências e o desenvolvimento de redes colaborativas dentro de Instituições de Ensino Superior (IES).

Contudo, é importante reconhecer que o PED também apresenta desafios significativos. Dentre eles, destacam-se a necessidade de conciliar as atividades de ensino com as responsabilidades de pesquisa, o que pode exigir uma gestão eficiente do tempo e dos recursos disponíveis. Ademais, a adaptação a diferentes públicos e a constante busca pela melhoria da prática docente são aspectos que requerem dedicação e autocrítica por parte do doutorando (ALTHAUS, 2004).

Por essas características, o PED no Doutorado desempenha um papel crucial na formação de pesquisadores e docentes do magistério superior, na medida em que se propõe a integrar, de maneira harmoniosa, teoria e prática. Ao proporcionar experiências no ensino superior, este programa não apenas prepara os doutorandos para os desafios da carreira acadêmica que se projeta *a posteriori*, como também contribui para a qualidade do ensino e da pesquisa nas IES. Portanto, tal programa

é essencial ao desenvolvimento contínuo da educação superior e para a formação de uma nova geração de doutores.

A partir disso, neste texto, relatamos a experiência vivenciada no PED no âmbito da disciplina *Estágio: Elaboração e Planejamento de Materiais Didáticos para o Ensino de Língua Portuguesa como L2 para a Comunidade Surda* (ILE0610311), oferecida pelo Departamento de Estudos da Linguagem (LING) do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ILe/UERJ). A experiência em questão ocorreu ao longo do primeiro semestre letivo do ano de 2024, sob orientação da Prof.^a Dra. Angela Corrêa Ferreira Baalbaki, do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa (PPGLILP) da mesma instituição.

Essa síntese tem como objetivo não apenas relatar as práticas desempenhadas no contexto assinalado, mas, sobretudo, narrá-las de modo a endossar a função social do PED. Para tanto, o texto se divide em três seções, nas quais apresentamos a proposta da disciplina em que ocorreu o PED, as atividades de supervisão desempenhadas e o impacto na formação em nível de Doutorado.

Proposta da disciplina: um panorama

A disciplina *Estágio: Elaboração e Planejamento de Materiais Didáticos de Português como L2 para a Comunidade Surda* no curso de Letras assume um papel fundamental na formação de futuros profissionais capacitados para atender às demandas educacionais específicas da comunidade surda, além de cumprir com as prerrogativas legais do Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005)⁷. Nesta seção, abordamos brevemente a relevância dessa disciplina, com base em sua ementa que enfoca o desenvolvimento da leitura e da escrita, considerando o caso particular da comunidade surda, os desafios enfrentados e as soluções viáveis, bem como a prática pedagógica, os critérios de avaliação crítica de materiais, adaptação

⁷ Destaca-se que, no caso do Rio de Janeiro, a UERJ é a única IES que cumpre com a legislação ao oferecer esta disciplina (cf. NASCIMENTO, 2023).

e elaboração de materiais didáticos, modelos e abordagens práticas, além do estudo de casos (NASCIMENTO, 2023).

O ensino de Português como segunda língua (L2) para a comunidade surda demanda estratégias pedagógicas diferenciadas devido às particularidades linguísticas e culturais desse grupo (BAALBAKI; ANACHORETA; NASCIMENTO, 2023). A disciplina proposta visa capacitar os estudantes de Letras para desenvolver competências específicas no planejamento e na elaboração de materiais didáticos que atendam às necessidades linguísticas e comunicativas dos surdos, especialmente no que tange às habilidades de leitura e escrita.

No contexto da comunidade surda, os desafios educacionais são significativos, incluindo a aquisição e o desenvolvimento da L2, considerando que a língua de sinais é frequentemente, mas não sempre, a primeira língua adquirida, de acordo com Quadros e Schmiedt (2006). A disciplina aborda esses desafios de forma crítica, analisando problemas recorrentes como a falta de materiais adequados e estratégias eficazes para o ensino da L2. Nesse sentido, são discutidas possíveis soluções, incluindo a adaptação de materiais existentes e o desenvolvimento de novos recursos didáticos que considerem a visualidade e a espacialidade características da língua de sinais (MORAIS; CRUZ, 2020).

Conforme Teixeira e Baalbaki (2014), a prática pedagógica no contexto profissional da disciplina é enfatizada como um componente essencial da formação dos futuros docentes de Português L2 para surdos. A vivência prática proporcionada pelo estágio permite aos estudantes aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos em situações reais de ensino-aprendizagem, adaptando suas abordagens de acordo com as necessidades específicas dos alunos surdos.

Henriques (2022) salienta que a avaliação crítica de materiais didáticos é outro ponto central da disciplina, pois prepara os alunos para selecionar, analisar e adaptar recursos educacionais de forma coerente. Critérios como acessibilidade, relevância cultural, eficácia pedagógica e adequação linguística são discutidos e aplicados na

avaliação de materiais existentes e na elaboração de novos materiais didáticos voltados para a L2 dos surdos.

A elaboração de materiais didáticos específicos para a comunidade surda envolve a exploração de diferentes modelos e abordagens práticas, desde materiais impressos até recursos digitais interativos. Soma-se a isso o fato de estudos de casos serem utilizados para exemplificar boas práticas no desenvolvimento de materiais que promovam a autonomia linguística e a inclusão educacional dos surdos.

Ao integrar teoria e prática, a disciplina busca preparar os alunos para enfrentar os desafios complexos do ensino de Português em perspectiva de L2, promovendo a inclusão linguística e a igualdade de oportunidades educacionais para todos os estudantes, independentemente de suas capacidades auditivas, como pressupõe Lodi (2013). No semestre em que o estágio foi realizado (2024.1), a disciplina teve a seguinte configuração:

Quadro 01 - Estrutura da disciplina em 2024.1

Unidade 1: Surdez - uma questão linguística.

- 1.1 A surdez como diferença linguística;
- 1.2 Direitos, políticas e situações linguísticas para/de comunidades surdas;
- 1.3 Surdos como aprendizes de PL2: a escrita de surdos crianças e adultos.

Unidade 2: Análise de materiais didáticos de PL2 para surdos.

- 2.1 As técnicas didáticas no ensino de L2;
- 2.2 O material didático como produto histórico de concepções linguísticas;
- 2.3 Materiais didáticos de PL2: possibilidades e desafios;
- 2.4 Análise de materiais didáticos de PL2 para surdos.

Unidade 3: Produção de materiais didáticos de PL2 para surdos.

- 3.1 Técnicas para ensino de leitura e escrita em PL2 para surdos;
- 3.2 Técnicas para ensino de estrutura gramatical em PL2 para surdos;
- 3.3 O modelo sociocognitivista para unidades didáticas;
- 3.4 Produção de materiais didáticos de PL2 para surdos.

Fonte: Produção própria.

Essa organização curricular proposta para a disciplina, estruturada em unidades temáticas específicas, desempenha um

papel fundamental na formação de profissionais capacitados para atender às necessidades educacionais de surdos como aprendizes de L2, o que se compatibiliza com a visão sociocultural de surdez (DALL'ASEN; PIECZKOWSKI, 2022). A partir dessas unidades, percorremos os seguintes objetivos, os quais julgamos essenciais a quaisquer cursos de formação de professores de Português como L2 para surdos:

- Reconhecer a surdez como uma diferença linguística, entendendo que a língua de sinais é uma língua natural e própria das comunidades surdas e que isso influencia diretamente a abordagem educacional bilíngue, ao enfatizar a valorização e o respeito pela língua de sinais como base identitária e linguística dos surdos;

- Explorar os direitos linguísticos das comunidades surdas, incluindo políticas educacionais que promovem o uso e o desenvolvimento da língua de sinais como língua materna, incluindo nessa discussão o acesso a materiais didáticos em língua de sinais e em Português como L2, buscando garantir uma educação bilíngue e bicultural;

- Estudar a aquisição da escrita em Português como L2 por surdos, considerando suas características linguísticas e cognitivas específicas, compreendendo como a língua de sinais influencia a aprendizagem da escrita e como se podem desenvolver estratégias pedagógicas que respeitem e promovam suas competências linguísticas;

- Analisar diferentes técnicas e metodologias utilizadas no ensino de Português como L2 para surdos, adaptando-as às necessidades específicas desses aprendizes, como o uso de recursos visuais;

- Explorar como concepções linguísticas influenciam a produção de materiais didáticos para surdos ao longo do tempo, destacando a importância de materiais que considerem a diversidade linguística e cultural das comunidades surdas;

- Identificar as possibilidades e desafios na produção e utilização de materiais didáticos específicos para surdos,

incluindo recursos digitais acessíveis e adaptados às suas necessidades linguísticas e cognitivas;

- Realizar uma análise crítica de materiais existentes, avaliando sua adequação às diretrizes educacionais inclusivas e propondo melhorias baseadas em evidências teóricas e práticas;

- Desenvolver técnicas específicas para o ensino de leitura e escrita em Português como L2 para surdos, considerando a língua de sinais como mediadora no processo de aprendizagem;

- Criar estratégias eficazes para o ensino da estrutura gramatical do Português como L2, levando em conta as particularidades linguísticas dos surdos e suas necessidades educacionais específicas;

- Adotar o modelo sociocognitivista na elaboração de unidades didáticas, integrando aspectos socioculturais e cognitivos da aprendizagem de línguas por surdos, promovendo uma abordagem centrada no aluno e em suas experiências linguísticas prévias;

- Criar e avaliar materiais didáticos de qualidade, que atendam às especificidades linguísticas e culturais dos surdos, integrando teoria e prática na produção de recursos pedagógicos eficazes e inclusivos.

Como notamos, a estruturação cuidadosa da disciplina em unidades temáticas permite uma abordagem holística e integrada na formação de professores e educadores especializados no ensino de Português como L2 para surdos. Ao explorar desde a compreensão da surdez como diferença linguística até a produção de materiais didáticos adaptados, os graduandos são preparados para enfrentar os desafios educacionais específicos desses aprendizes. Além disso, essa organização curricular tende a promover uma reflexão crítica sobre as práticas educacionais vigentes e incentiva a inovação na criação de métodos e materiais que contribuam efetivamente para o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos surdos como usuários da língua portuguesa como L2, uma demanda premente.

Na próxima seção, apresentaremos um breve relato sobre a experiência desenvolvida no PED na disciplina aqui apresentada, de modo a ressaltar o instante de supervisão e coparticipação como um aspecto basilar a uma formação docente para o magistério superior sensível à diversidade sociolinguística das comunidades surdas.

Um breve relato de experiência

Conforme já assinalamos, o PED constitui uma etapa essencial na formação acadêmica de pós-graduandos, na medida em que proporciona uma imersão prática no contexto educacional do magistério superior. Como doutorando em Linguística, minha participação no PED ocorreu no semestre de 2024.1, na disciplina *Estágio: Elaboração e Planejamento de Materiais de Português como L2 para Comunidade Surda*, sob supervisão de sua professora titular, Dra. Angela Corrêa Ferreira Baalbaki, do Departamento de Estudos da Linguagem (Setor de Linguística) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Esta experiência não apenas enriqueceu meu percurso acadêmico, mas também contribuiu significativamente para minha compreensão sobre o ensino de línguas e suas adaptações para públicos específicos, mais precisamente a comunidade a que se refere minha tese de Doutorado em andamento.

Minha atuação como docente estagiário começou com o desafio de pensar caminhos para abordar o planejamento e a adaptação de materiais didáticos para estudantes surdos que aprendem Português como L2 em uma turma de graduação, na qual os/as estudantes, apesar de serem de um curso de licenciatura, ainda não possuíam tanta familiaridade com a prática de ensino de línguas. A turma, inclusive, era composta por 25 alunos/as de diferentes habilitações do curso de Licenciatura em Letras, entre elas Inglês-Literaturas, Português-Espanhol, Português-Literaturas e Português-Italiano.

A necessidade de considerar não apenas aspectos linguísticos, mas também as particularidades culturais e visuais dos processos de aprendizagem para pessoas surdas foi crucial, o que contrastou, em alguns momentos, com o pouco tempo de aula da disciplina em questão, que possui uma carga horária de 30h, equivalente a 1 crédito. A cada aula, assim, foram necessárias escolhas específicas para explorar metodologias que promovessem a interação e a compreensão dos conteúdos por meio de recursos visuais, vídeos com presença e tradução em Libras e atividades práticas que envolvessem a valorização dessa língua, das comunidades surdas e do processo de confecção de materiais de Português como L2.

Nesse sentido, a preparação das aulas sob supervisão exigiu um esforço contínuo, progressivo e compartilhado para garantir que a transposição didática ocorresse de maneira fluida e convidativa, posto que essa ocasião era, para muitos, o primeiro contato com o campo da surdez. A cada encontro, percebia a importância não apenas de transmitir conhecimento linguístico, mas também de promover uma reflexão crítica sobre a inclusão e a diversidade, temas recorrentes em Linguística Aplicada. Os alunos, por sua vez, demonstravam um entusiasmo crescente ao compreenderem novas formas de interação com a língua portuguesa, seja através de recursos visuais ou atividades práticas que estimulavam a expressão e a compreensão das modalidades escrita e oral.

Com efeito, essa experiência no PED fortaleceu minha habilidade de adaptação pedagógica, reforçando meu compromisso com uma educação inclusiva e acessível e moldando, de maneira mais crítica, minha trajetória acadêmica e profissional em Linguística e Educação. A adaptação constante dos recursos e estratégias de ensino conforme as necessidades dos/as estudantes e dos apontamentos da supervisão proporcionou uma aprendizagem mútua, a partir da qual pude perceber a importância da flexibilidade e da sensibilidade pedagógica.

Como o conteúdo da disciplina era muito denso e o tempo de aula era curto, nas supervisões iniciais, foram empreendidas algumas escolhas que melhor se compatibilizariam com as unidades e os objetivos propostos, conforme apresentado na seção anterior. Desse modo, o curso foi engendrado para compreender um componente teórico e um componente prático, com avaliações que transitavam entre essas duas dimensões. Em termos teóricos, foram selecionados os seguintes textos para os seguintes temas:

Quadro 02 - Textos escolhidos para as discussões teóricas

Mitos linguísticos sobre a surdez.	GESSER, A. <i>Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda</i> . São Paulo: Editora Parábola: 2009.
A formação de professores de PL2 para surdos: entre o necessário e a realidade.	NASCIMENTO, J. P. S. A formação docente em português língua adicional com foco em aprendizes surdos: políticas linguísticas em universidades públicas do Rio de Janeiro. <i>Revista E-escrita (UNIABEU)</i> , v. 14, n. 1, pp. 204-233, 2023. Disponível em: https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/4525
Descortinando conceitos	SOARES, L. A. A. Português e Libras: distorções e supergeneralizações. In: FREITAS JR, R. (Orgs); SOARES, L. A. A. (Orgs); NASCIMENTO, J. P. S. (Orgs). <i>Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas - Volume 1</i> . Faculdade de Letras - UFRJ: Rio de Janeiro, pp. 70-81, 2020. Disponível em: https://corpusneis.wixsit e.com/home/ebook .
Balizas para o ensino de L2 para surdos	NASCIMENTO, J. P. S.; CASTANHEIRA, D. Reflexões e possíveis caminhos para o ensino de português para surdos a partir da análise dos PCN de língua portuguesa e línguas estrangeiras modernas. In: FREITAS JR, R. (Orgs); SOARES, L. A. A. (Orgs); NASCIMENTO, J. P. S. (Orgs). <i>Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas - Volume 1</i> . Faculdade de Letras - UFRJ: Rio de Janeiro, pp. 81-100, 2020. Disponível em: https://corpusneis.wixsite.com/home/ebook .

<p>Explorando aspectos textuais da escrita de surdos</p>	<p>WERNECK, L. S.; CASTANHEIRA, D. Linguística de texto e referência: reflexões a respeito da escrita de surdos. In: FREITAS JR, R. (Orgs); SOARES, L. A. A. (Orgs); NASCIMENTO, J. P. S. (Orgs). <i>Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas - Volume 2</i>. Faculdade de Letras - UFRJ: Rio de Janeiro, pp. 118-130, 2021. Disponível em: https://corpusneis.wixsite.com/home/ebook.</p>
<p>Explorando aspectos gramaticais da escrita de surdos</p>	<p>FREITAS JR., R.; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. S.; XAVIER, H. S. S. R. Será um grande de aprendizado: uma análise descritiva dos aspectos linguísticos da escrita de surdos em PBL2 - Interfaces entre textualidade, uso e cognição no estado de interlíngua. <i>Pensares em revista</i>, São Gonçalo, RJ, FFP/UERJ, v. 01, p. 7-29, 2018. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/33200</p> <p>NASCIMENTO, J. P. S.; FREITAS JR, R.; SOARES, L. A. A. O status representacional de sintagmas nominais do PB no constructicon de L2 de crianças surdas. <i>Revista E-escrita (UNIABEU)</i>, v. 11, n. 1, pp. 101-116, 2020. Disponível em: https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/3925</p>
<p>Oficina de análise de materiais didáticos de PL2 para surdos</p>	<p>BAALBAKI, A. C. F.; NOGUEIRA, T. T. O trabalho com gêneros e a produção de materiais didáticos: uma experiência extensionista no campo da surdez. In: FREITAS JR, R. (Orgs); SOARES, L. A. A. (Orgs); NASCIMENTO, J. P. S. (Orgs). <i>Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas - Volume 2</i>. Faculdade de Letras - UFRJ: Rio de Janeiro, pp. 131-144, 2021. Disponível em: https://corpusneis.wixsite.com/home/ebook.</p> <p>HENRIQUES, A. C. S. <i>As técnicas didáticas para desenvolvimento de L2 em um material para crianças surdas: como abordam as construções linguísticas do português?</i> Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2022, 72p. Disponível em: http://hdl.handle.net/11422/18899</p> <p>SILVA, G. M. da; GUIMARÃES, A. B. C. Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano. Belo</p>

	<p>Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2018. Disponível em: http://www.lettras.ufmg.br/portuguesl2surdos/</p> <p>SOARES, L. A. A. A produção de materiais para ensino de português escrito por uma abordagem baseada no uso. In: FREITAS JR, R. (Orgs); SOARES, L. A. A. (Orgs); NASCIMENTO, J. P. S. (Orgs). <i>Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas - Volume 1</i>. Faculdade de Letras - UFRJ: Rio de Janeiro, pp. 143-173, 2020. Disponível em: https://corpusneis.wixsite.com/home/ebook.</p> <p>NASCIMENTO, J. P. S.; HENRIQUES, A. C. S. Unidade didática: tarefas domésticas. In: FREITAS JR, R. (Orgs); SOARES, L. A. A. (Orgs); NASCIMENTO, J. P. S. (Orgs). <i>Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas - Volume 2</i>. Faculdade de Letras - UFRJ: Rio de Janeiro, pp. 176-186, 2021. Disponível em: https://corpusneis.wixsite.com/home/ebook.</p>
<p>Bases para a elaboração de materiais didáticos de PL2 para surdos</p>	<p>FREITAS JR, R. Por uma abordagem construcional e aplicada de ensino de PBL2 para surdos: integrando a GCBU aos PCNLE e às OCEMLE. In: FREITAS JR, R. (Orgs); SOARES, L. A. A. (Orgs); NASCIMENTO, J. P. S. (Orgs). <i>Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas - Volume 1</i>. Faculdade de Letras - UFRJ: Rio de Janeiro, pp. 130-142, 2020. Disponível em: https://corpusneis.wixsite.com/home/ebook.</p>

Fonte: Produção própria.

Além disso, ao confeccionarmos as avaliações, tivemos como premissa o investimento em uma avaliação contínua e formativa, nos conformes do que define Mendes (2005). Em conjunto, estruturamos 4 (quatro) avaliações complementares nos seguintes modelos:

- AV1 (3,0): Uma produção escrita na primeira unidade do curso (individual).
- AV2 (7,0): Uma atividade referente à análise da escrita de surdos (duplas/trios);

- AV3 (3,0): Uma avaliação de material didático (em grupo);
- AV4 (7,0): Uma elaboração e apresentação de material didático (em grupo).

Essas avaliações progressivas tiveram como objetivo trabalhar com as dimensões teórica e prática da disciplina. Na AV1, os(as) graduando(as) foram convidados(as) a ler o texto de divulgação científica, de Ricardo Soares, disponível em: Tipologia linguística e ensino-aprendizagem de línguas : Roseta. Em seguida, deveriam produzir um texto entre 2 e 4 páginas relacionando as ideias apresentadas à situação dos aprendizes surdos, que havia sido discutida em aula a partir de exemplos e leituras.

Na AV2, a tônica da avaliação era conduzir os(as) alunos(as) à apreciação dos fenômenos linguísticos recorrentes na escrita de surdos, o que os caracteriza como aprendizes de L2 e endossa seu *status* linguístico. A proposta é reproduzida a seguir, na íntegra:

***TAREFA:** As produções escritas a seguir foram escritas por surdos matriculados no ensino médio, usuários de Libras como L1 e de PB como L2. Todos os autores, que não estão identificados por questões éticas, são alunos de escolas bilíngues e produziram tais textos para um simulado de vestibular, que tinha como objetivo testar suas habilidades de produção textual no gênero dissertativo-argumentativo. Essas produções pertencem ao Corpus NEIS/UFRJ.*

Com base nas leituras de Freitas Jr. et al (2018) e Nascimento et al (2019; 2020), bem como em outros conhecimentos do campo de aquisição/aprendizagem de L2 discutidos nas aulas da disciplina de Estágio: Elab. Planej. de Materiais Didáticos de PL2 para surdos, o grupo deverá escolher uma das produções a seguir e proceder à análise de seus aspectos linguísticos. Sigam o seguinte passo a passo:

- 1. Marquem aquilo que diverge do esperado na língua-alvo (PB);*
- 2. Descrevam o fenômeno que está ocorrendo (por exemplo: falta de artigo, de preposição, etc.);*
- 3. Produzam um pequeno texto explicando o que está ocorrendo e o que pode ser considerado como motivação (por exemplo: interferência da L1, hipercorreção, etc.). Podem, ainda, comentar aspectos da textualidade, de modo geral.*

As duas últimas avaliações, diferente das primeiras, tiveram uma perspectiva mais aplicada, compatível com o componente prático do curso. Em AV3, a partir dos critérios de Baalbaki,

Anachoreta e Nascimento (2023) trabalhados em aula, os(as) alunos(as) foram incitados a redigir uma análise de material didático produzido para o ensino de leitura e escrita do português em perspectiva de L2 para aprendizes surdos. Para a análise, foram levados desde livros didáticos à unidades didáticas recolhidas da bibliografia presente no quadro 2.

De modo complementar, a partir dos mesmos critérios estudados, em grupo, os(as) licenciandos(as) foram conduzidos à produção de uma unidade didática comentada na AV4. Em prol da coesão e sistematização do trabalho, as aulas finais da disciplina se projetaram em formato de oficina supervisionada de produção de atividades didáticas e tarefas, além de discussões pertinentes às dúvidas emergentes do processo. A título de exemplo, compartilhamos o acesso a um dos materiais didáticos produzidos, o qual pode ser consultado pelo QR Code a seguir:

Figura 01 - Unidade Didática produzida no contexto da disciplina
Fonte: Produção própria.



Indubitavelmente, os impactos dessa experiência aqui repercutida foram imprescindíveis em minha formação como pesquisador e educador que almeja retornar ao magistério superior no papel de professor-pesquisador. Primeiramente, ressalto que pude aplicar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da minha formação acadêmica em Linguística, sobretudo no Doutorado. A vivência direta com os desafios do ensino de Português como L2 para surdos enriqueceu minha compreensão sobre as dinâmicas interculturais e a

diversidade linguística, mesmo no âmbito interno à comunidade surda. Além disso, a responsabilidade de planejar e ministrar aulas proporcionou um desenvolvimento significativo em minhas habilidades de comunicação, gestão de sala de aula e avaliação formativa, nos moldes do que apresentei nesta seção.

Merece destaque outro aspecto relevante: o impacto pessoal e ético dessa experiência. A interação próxima com os/as graduandos/as e a conscientização das barreiras linguísticas e culturais que alunos/as surdos/as enfrentam no contexto educacional endossaram em mim um compromisso renovado com a inclusão e a acessibilidade na educação que se pretende bilíngue em Libras, algo que se encontra no cerne de minha identidade formativa e vem acompanhando meus anseios enquanto pesquisador.

O PED, portanto, representou não apenas uma obrigação a ser cumprida, mas, principalmente, uma oportunidade de diálogo, escuta responsiva, enriquecimento intelectual e mobilização de conhecimentos. Certamente, a experiência de ministrar a disciplina *Estágio: Elaboração e Planejamento de Materiais de Português como L2 para Comunidade Surda* sob supervisão de uma professora especialista no assunto ampliou meu repertório teórico e prático e, nessa caminhada, reafirmou minha paixão pelo ensino e pela pesquisa em Linguística com um compromisso renovado com a diversidade e a inclusão educacional de aprendizes surdos.

Considerações finais

O estudo das práticas docentes na disciplina de ensino de Português como L2 para aprendizes surdos revelou-se não apenas uma investigação acadêmica dada no âmbito do PED, mas uma jornada de reflexão sobre as necessidades educacionais de um grupo frequentemente marginalizado por sua condição sociolinguística.

Um dos principais pontos de reflexão, ao longo da prática, foi a constatação da escassez de programas de formação específicos para o ensino de Português como L2 para surdos, a despeito do aparato legislativo que os assegura (NASCIMENTO, 2023). Esta lacuna evidencia a urgência de iniciativas educacionais que reconheçam a singularidade linguística e cultural dos surdos, na medida em que ofereçam ferramentas práticas e teóricas para os professores que desejam se especializar nesse campo: algo que, a nosso ver, a disciplina *Estágio: Elaboração e Planejamento de Materiais Didáticos de Português como L2 para Comunidade Surda* desempenha de maneira satisfatória.

Ao compartilhar as experiências, desafios e estratégias, este relato buscou inspirar a criação de novos cursos de formação e programas de desenvolvimento profissional. Acreditamos que investir na capacitação de professores não apenas enriquece suas práticas pedagógicas, mas também promove uma educação linguística bilíngue, inclusiva e equitativa para as comunidades surdas. Além disso, este conjunto de propostas pode incentivar futuras pesquisas que explorem ainda mais as metodologias de ensino-aprendizagem eficazes para estudantes surdos, bem como a adaptação curricular necessária para atender às suas necessidades sociolinguísticas específicas.

Apesar dos inúmeros desafios, o campo do ensino de Português como L2 para surdos está em constante evolução, e é imperativo que a academia e os profissionais da educação continuem colaborando para desenvolver estratégias eficazes e sensíveis às realidades linguísticas e culturais dos alunos surdos. Concluimos, portanto, que este texto não é apenas um registro do PED, mas um convite para que educadores e membros de Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) abracem o desafio de transformar teoria em prática, visando a garantir que os(as) alunos(as) surdos(as) tenham acesso a uma educação de qualidade e bilíngue, a começar pela formação docente.

Referências

ALTHAUS, M. T. M. Ação didática no ensino superior: a docência em discussão. *Revista Teoria e Prática da educação*, v. 7, n. 1, p. 101-106, 2004.

BAALBAKI, A. C. F.; ANACHORETA, V. G. T.; NASCIMENTO, J. P. S. *Produção de materiais didáticos de português para surdos: ontem e hoje*. Minicurso apresentado no XXII Congresso Internacional do INES e XXVIII Seminário Nacional do INES, 2023.

BAALBAKI, A. C. F.; NOGUEIRA, T. T. O trabalho com gêneros e a produção de materiais didáticos: uma experiência extensionista no campo da surdez. In: FREITAS JR, R. (Orgs); SOARES, L. A. A. (Orgs); NASCIMENTO, J. P. S. (Orgs). *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas - Volume 2*. Faculdade de Letras - UFRJ: Rio de Janeiro, pp. 131-144, 2021. Disponível em: <https://corpusneis.wixsite.com/home/ebook>.

BRASIL. *Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Presidência da República. Casa Civil. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

DALLA RIZZARDA, A.; BATTISTI, S.; TEIXEIRA, A. C. O Estágio de docência no curso de Doutorado em Educação de uma universidade comunitária no Norte do Rio Grande do Sul. *Revista Docência e Cibercultura*, v. 8, n. 3, p. 01-14, 2024.

DALL'ASEN, T.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. Surdez, identidade e diferença. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, p. 1129-1147, 2022.

FREITAS JR, R. Por uma abordagem construcional e aplicada de ensino de PBL2 para surdos: integrando a GCBU aos PCNLE e às OCEMLE. In: FREITAS JR, R. (Orgs); SOARES, L. A. A. (Orgs); NASCIMENTO, J. P. S. (Orgs). *Aprendizes surdos e escrita em L2*:

reflexões teóricas e práticas - Volume 1. Faculdade de Letras - UFRJ: Rio de Janeiro, pp. 130-142, 2020. Disponível em: <https://corpusneis.wixsite.com/home/ebook>.

FREITAS JR., R.; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. S.; XAVIER, H. S. S. R. Será um grande de aprendizado: uma análise descritiva dos aspectos linguísticos da escrita de surdos em PBL2 - Interfaces entre textualidade, uso e cognição no estado de interlíngua. *Pensares em revista*, São Gonçalo, RJ, FFP/UERJ, v. 01, p. 7-29, 2018.

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

HENRIQUES, A. C. S. *As técnicas didáticas para desenvolvimento de L2 em um material para crianças surdas: como abordam as construções linguísticas do português? Trabalho de Conclusão de Curso*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2022. 72p.

JOAQUIM, N. F.; BOAS, A. A. V.; CARRIERI, A. P. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário?. *Educação e Pesquisa*, v. 39, p. 351-365, 2013.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e pesquisa*, v. 39, p. 49-63, 2013.

MARIANO, M. L. S.; FRANCO, S. A. P.; OLIVEIRA, K. L. Estágio em docência no curso de doutorado em educação: relatos de experiência. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, p. 361-375, 2021.

MENDES, O. M. *Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis*. Currículo e avaliação na educação superior. Araraquara: Junqueira & Marin, p. 175-197, 2005.

MORAIS, F. B. C.; CRUZ, O. M. S. Unidade didática e Plano de Atividades: uma prática de resistência pedagógica para o desenvolvimento de sentidos em libras e em língua portuguesa. *Fragmentum (on-line)*, v. 55, p. 201-223, 2020.

NASCIMENTO, J. P. S. A formação docente em Português Língua Adicional com foco em aprendizes surdos: políticas linguísticas em universidades públicas do Rio de Janeiro. *Revista e-escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU*, v. 14, n. 1, p. 204-233, 2023.

NASCIMENTO, J. P. S.; CASTANHEIRA, D. Reflexões e possíveis caminhos para o ensino de português para surdos a partir da análise dos PCN de língua portuguesa e línguas estrangeiras modernas. In: FREITAS JR, R. (Orgs); SOARES, L. A. A. (Orgs); NASCIMENTO, J. P. S. (Orgs). *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas - Volume 1*. Faculdade de Letras - UFRJ: Rio de Janeiro, pp. 81-100, 2020. Disponível em: <https://corpusneis.wixsite.com/home/ebook>.

NASCIMENTO, J. P. S.; FREITAS JR, R.; SOARES, L. A. A. O status representacional de sintagmas nominais do PB no constructicon de L2 de crianças surdas. *Revista E-escrita (UNIABEU)*, v. 11, n. 1, pp. 101-116, 2020.

NASCIMENTO, J. P. S.; HENRIQUES, A. C. S. Unidade didática: tarefas domésticas. In: FREITAS JR, R. (Orgs); SOARES, L. A. A. (Orgs); NASCIMENTO, J. P. S. (Orgs). *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas - Volume 2*. Faculdade de Letras - UFRJ: Rio de Janeiro, pp. 176-186, 2021. Disponível em: <https://corpusneis.wixsite.com/home/ebook>.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: Mec, SEESP, 2006.

SILVA, G. M. da; GUIMARÃES, A. B. C. *Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2018. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/portuguesl2surdos/>

SOARES, L. A. A. A produção de materiais para ensino de português escrito por uma abordagem baseada no uso. In: FREITAS JR, R. (Orgs); SOARES, L. A. A. (Orgs); NASCIMENTO, J. P. S. (Orgs). *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas - Volume 1*. Faculdade de Letras - UFRJ: Rio de Janeiro, pp. 143-173, 2020. Disponível em: <https://corpusneis.wixsite.com/home/ebook>.

SOARES, L. A. A. Português e Libras: distorções e supergeneralizações. In: FREITAS JR, R. (Orgs); SOARES, L. A. A. (Orgs); NASCIMENTO, J. P. S. (Orgs). *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas - Volume 1*. Faculdade de Letras - UFRJ: Rio de Janeiro, pp. 70-81, 2020. Disponível em: <https://corpusneis.wixsite.com/home/ebook>.

TEIXEIRA, V. G.; BAALBAKI, A. C. F. Novos caminhos: pensando materiais didáticos de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos. *Revista Em Extensão*, v. 13, n. 2, p. 25-36, 2014.

WERNECK, L. S.; CASTANHEIRA, D. Linguística de texto e referenciação: reflexões a respeito da escrita de surdos. In: FREITAS JR, R. (Orgs); SOARES, L. A. A. (Orgs); NASCIMENTO, J. P. S. (Orgs). *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas - Volume 2*. Faculdade de Letras - UFRJ: Rio de Janeiro, pp. 118-130, 2021. Disponível em: <https://corpusneis.wixsite.com/home/ebook>.

CAPÍTULO 07

MAPEANDO ESCOLAS PÚBLICAS PARA SURDOS NO BRASIL: DIFERENTES DENOMINAÇÕES

Luciane Cruz Silveira
Angela Corrêa Ferreira Baalbaki

Introdução

Com o objetivo de mapear e analisar o funcionamento de escolas públicas de educação bilíngues para surdos no país e como se deu o processo de construção da denominação de tais escolas, foi realizado um levantamento quantitativo que pudesse sustentar, em certa medida, a cartografia sobre as escolas federais, estaduais e municipais (especificamente localizações por região, estados, nomes, ano de criação e sinais em Libras). Também se buscou abordar o avanço das lutas que a comunidade surda promoveu em prol da implantação dessas escolas bilíngues para surdos no Brasil. Cabe ressaltar que essas escolas são compreendidas como aquelas que consideram a Libras como primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.

A comunidade surda lutou, e segue lutando, pela criação de escolas bilíngues para surdos no Brasil e essa luta se baseia, em primeiro lugar, na Constituição Federal (BRASIL, 1988), que em seu art. 205, assegura a igualdade da condição de acesso e a garantia do desenvolvimento de todos os cidadãos, e que, no seu artigo 214, garante o ensino de qualidade. Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146, de 2015, que institui a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no

inciso IV do art. 28, indica que a “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015b). Há, mais recentemente, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), alterada pela Lei nº 14.191, de 2021, a disposição sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos tendo Libras como L1 e língua portuguesa na modalidade escrita como L2. Outras normas do ordenamento jurídico brasileiro também amparam a modalidade, entre elas, o Decreto nº 5.626, de 2005, que assegura o acesso de surdos à educação, a difusão do uso da Libras nas escolas, além de regulamentar a Lei de Libras, a Lei nº 10.436, de 2002.

Para uma educação bilíngue para surdos ser considerada de qualidade, dentre outros aspectos, os alunos devem receber o ensino por meio da Libras, sua primeira língua. Certamente, dessa forma, esses alunos terão condições de desenvolver suas habilidades linguísticas. Essas escolas são uma oportunidade para que alunos surdos de todo o Brasil contem com uma estrutura para proporcionar educação linguística e que possam, através de metodologias bilíngues, desenvolver os conhecimentos escolares. Os alunos poderão progredir educacionalmente com uma base sólida em sua própria língua. Skliar (1997) defende que crianças surdas devem ser bilíngues e biculturais, adquirindo a língua de sinais e a modalidade escrita da língua oral majoritária do país. Seguindo o referido autor,

[o] objetivo do modelo bilíngue é criar uma identidade bi cultural, pois permite à criança surda desenvolver suas potencialidades dentro da cultura surda e aproximar-se, através dela, à cultura ouvinte. Este modelo considera, pois, a necessidade de incluir duas línguas e duas culturas dentro da escola em dois contextos diferenciados, ou seja, com representantes de ambas as comunidades desempenhando na aula papéis pedagógicos diferentes (SKLIAR, 1997, p.144).

Considerando o exposto, como já afirmamos, propomos mapear as escolas públicas bilíngues para surdos em pleno

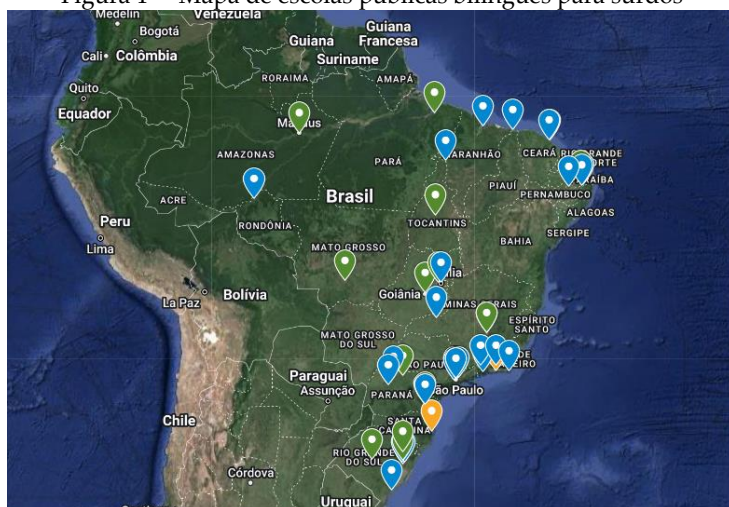
funcionamento em nosso país. A metodologia baseou-se na coleta cruzada de dados encontrados no Catálogo de Escolas elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), nos sites das diversas secretarias municipais e estaduais do país e nas visitas às diversas escolas. Também mobilizamos reflexões advindas de pesquisas registradas em artigos acadêmicos, dissertações e teses que tematizavam, mesmo que lateralmente, essa modalidade de educação. Normativas legais de diversos entes federativos também foram consultadas. Nossa busca totalizou 51 escolas públicas bilíngues para surdos, sendo duas escolas federais, 19 escolas estaduais e 30 escolas municipais. Consideramos que esse levantamento possa não representar a totalidade de escolas públicas bilíngues para surdos existentes em nosso vasto território nacional, mas podem representar um pequeno inventário que poderá embasar novas pesquisas. Por fim, oferecemos ao leitor, uma tabela⁸, mesmo que provisória, com algumas escolas públicas que propõem oferecer educação bilíngue para surdos em nosso país, distribuída por estados e municípios.

Inserimos um mapa⁹ que pretende ilustrar o espaço geográfico onde cada escola se situa. Ao acessar o mapa por meio do link ou da leitura do QR code, é possível verificar a indicação de cada uma das instituições listadas, indicadas por três cores diferentes, a depender da esfera pública (federal, estadual ou municipal).

⁸ A tabela encontra-se no anexo. O leitor poderá encontrar dados sobre o endereço, data de criação, logomarca e link para vídeo que contém o sinal de cada uma das instituições.

⁹ O mapa foi desenvolvido por Gustavo Pavão Ribeiro, aluno do curso de bacharelado em Engenharia Cartográfica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e bolsista do projeto de extensão “Recursos e materiais para o ensino de português para alunos surdos”, coordenado pela docente Angela Baalbaki e desenvolvido na mesma universidade.

Figura 1 – Mapa de escolas públicas bilíngues para surdos



<https://acesse.one/XiBXT>

Luta pela escola bilíngue para surdos – uma retomada histórica

De longa data, as pesquisadoras surdas Campelo e Rezende (2014) defenderam a Libras nas escolas bilíngues para surdos. Ambas as autoras surdas vivenciaram o período marcadamente ouvintista no qual foram linguisticamente oprimidas e vivenciaram um período de forte interdição da língua de sinais nos espaços escolares. Desta feita, em um movimento de resistência, a comunidade surda lutou e continua lutando por sua representação em busca da qualidade da educação.

Os entraves vivenciados pela educação de surdos, desde o período imperial – época da fundação da primeira escola para surdos no Brasil – até a proposta atual da educação bilíngue, foram muitos e tiveram grande

abalroamento para os sujeitos surdos. [...] Somente na primeira década deste século ocorreu uma mudança significativa na legislação linguística brasileira: a Libras – Língua Brasileira de Sinais – ganha outro status no cenário multilinguístico nacional. A Lei nº10.436, de 2002, conhecida como Lei de Libras, e o Decreto nº 5656, de 2005, que regulamenta aquela, trazem uma mudança de terreno (PÊCHEUX, 1997) no que se refere ao sujeito surdo (BAALBAKI, 2018, p. 156-157).

Contudo, os entraves relatados na citação não se extinguiram com a promulgação da Lei de Libras, nem mesmo com o Decreto Federal. Retomamos um acontecimento: em 30 de março de 2011, a imprensa noticia que o MEC iria fechar o Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Em consequência ao ato deliberativo do Ministério da Educação (MEC), a comunidade surda brasileira uniu forças e foi até Brasília manifestar o seu desacordo com o possível fechamento dessas instituições. Existem vários registros (fotográficos e videográficos) desse momento histórico, quando várias lideranças da comunidade surda de todo o país estavam presentes. Um abaixo assinado intitulado “Em defesa da educação de surdos – INES” foi criado e assinaturas online e em listas físicas foram recolhidas. A manifestação foi noticiada na imprensa e causou grande impacto na história da comunidade surda.

Vale lembrar que o INES foi a primeira escola de surdos criada no país. Sua história está entremeada com a própria historicidade da educação de surdos que é difundida a nível nacional. Por isso, o choque da comunidade surda ao receber a notícia de que o INES iria fechar e a decisão de se manifestar em Brasília, defendendo a permanência do instituto. A comunidade surda não aceita que decisões sejam tomadas a sua revelia; almeja fazer escolhas linguísticas baseadas na cultura, vivência e experiência surda, que é diferente do mundo ouvinte. Assim, enseja-se que uma comunidade não pode decidir por outra.

Retomando as datas, nos dias 19 e 20 de maio de 2011, tivemos um marco histórico: a manifestação no Ministério da Educação, em Brasília, em defesa da manutenção do

funcionamento das duas instituições seculares. Toda essa manifestação da comunidade surda se deu justamente pela defesa da educação bilíngue para surdos. A partir de então, o movimento surdo começou a se intensificar e unir forças para a construção de políticas públicas (linguísticas e educacionais) voltadas para essa modalidade de educação e de sua importância para os surdos brasileiros.

A resistência continuou ao passar dos anos. A comunidade surda lutou pela criação do Plano Nacional de Educação - PNE que, finalmente, foi aprovado e assinado pela então presidenta Dilma Rousseff em junho 2014. A estratégia 4.7 do PNE¹⁰ garante, entre outros aspectos, a educação bilíngue para o aluno surdo.

Com a aprovação da já apresentada Lei nº 14.191, de agosto de 2021, que modifica a LDB ao abordar a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos, são estabelecidas novas orientações para a educação bilíngue, oficializando a modalidade de ensino para surdos, com Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2). A Lei nº 14.191, de 2021 estabelece a educação bilíngue de surdos.

Art. 60-A. Entende-se por Educação Bilíngue de Surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de Educação Bilíngue de Surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de Educação Bilíngue de Surdos. (BRASIL, 2021).

¹⁰ No item 4.7 do PNE, tem-se: “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(as) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de zero a 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 braile de leitura para cegos e surdos-cegos.” (BRASIL, 2015a, p. 56).

Apesar do grande avanço, neste ponto, podemos trazer uma reflexão instigante de Serafim (2022, p.143) a respeito da alteração da LDB:

[a] inserção da educação bilíngue de surdos na LDB sempre foi um desejo da comunidade surda brasileira, para que dessa forma o ensino de surdos se desvinculasse da educação especial e fosse colocado como uma modalidade própria de ensino. No entanto, o Capítulo V-A é acrescentado ao Capítulo V, que dispõe, justamente, sobre a educação especial.

Para além dessa forma de manter vigente a educação de surdos, serão necessárias políticas públicas para implementar essa lei, juntamente com o comprometimento da gestão educacional. Segundo Silveira (2022), é esperado que, com essa nova legislação, as políticas públicas e as práticas educacionais passem a priorizar, de fato, a qualidade do ensino para os surdos em nosso país.

No modelo de política linguística em que ainda há a hegemonia da posição da Língua Portuguesa frente às outras línguas, o único lugar, a única instituição disciplinar do Estado, possível e dizível para iniciar esse reconhecimento de status (ou de uma mudança de terreno) parece ser a escola. Terreno movediço, certamente. Se por um lado a escola, como aponta Silva (2007), é uma instituição do Estado e, portanto, disciplinadora, normalizadora de práticas de reprodução de sujeitos e sentidos transparentes, também pode ser o espaço de potencialidade do processo de transformação. A escola bilíngue construída no documento parece apontar para essa potência. Há, no contato histórico de línguas, um motor que pode fazer deslocar a forma da escolarização baseada na língua nacional para uma proposta bilíngue, em que a Libras seja efetivamente a língua em que materializam discursividades fundadoras do sujeito surdo. (BAALBAKI, 2017, p. 333-334).

No próximo tópico, buscamos apresentar um olhar mais próximo às escolas já criadas no território nacional. Tal olhar permitirá fazer algumas ponderações a respeito das várias denominações e como elas funcionam no espaço da educação para surdos.

Escolas bilíngues para surdos: uma realidade?

A criação de escolas bilíngues não constitui uma forma de segregação, mas sim uma garantia de direitos à comunidade surda, além de significar respeito à sua identidade e à sua diferença linguística, assegurando assim a transmissão de conhecimentos e de qualidade no ensino por meio da Libras. Segundo Sá (2011, p.17),

[a] escola bilíngue específica para surdos tem seu valor ampliado pelo fato de que é o único tipo de escola que mais adequadamente pode configurar-se como um ambiente linguístico natural favorável à aquisição da língua de sinais em idade precoce [...] os surdos, bem como os estudiosos que defendem a escola específica para surdos, não querem a criação de guetos; querem a criação de espaços garantidos para que o surdo se torne mais rapidamente uma pessoa “bilíngue”, e, para tanto, precisa de um ambiente linguístico natural para a aquisição de sua primeira língua, a partir do qual terá condições de desenvolver sua consciência metalinguística, ampliando as possibilidades de aprendizagem da segunda língua.

Em termos legais, qual seria a definição de escola bilíngue para surdos? No artigo 22º, parágrafo 1º, registra-se: “§1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005).

As diretrizes linguísticas para a educação bilíngue dos surdos direcionam o trabalho para a abordagem bilíngue em que a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa na forma escrita fomentem uma educação sólida e produtiva. Tal trabalho resulta da reformulação dos sistemas de ensino e das metodologias pedagógicas nas escolas públicas. Em suma,

[e]ntender que educação bilíngue não se resume ao uso de duas línguas no mesmo espaço é fundamental para a elaboração de políticas públicas e também linguísticas adequadas para o desenvolvimento e a organização da Escola Bilíngue de Surdos. Deve ser reconhecido o direito linguístico da pessoa surda, bem como se deve conhecer a história dos surdos, a luta pelo

reconhecimento da Libras, a metodologia e a didática próprias da educação de surdos[...] (SILVEIRA, 2022, p.123).

A educação bilíngue, na perspectiva de Silveira (2022), deve ser implementada para evidenciar a situação dos alunos surdos que têm na língua de sinais sua língua de instrução e expressão de identidade cultural, enquanto a Língua Portuguesa na forma escrita serve como meio de interação e comunicação na comunidade majoritariamente ouvinte em que estão inseridos. Com direitos linguísticos e culturais garantidos, é fundamental adotar uma perspectiva atenta e adequada para evitar que as barreiras linguísticas e culturais se tornem obstáculos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos.

Nesta perspectiva do que venha a ser a educação bilíngue para surdos, coletamos dados de várias instituições públicas de ensino¹¹ (nos âmbitos federal, estadual e municipal). Com o levantamento realizado, verificamos que não são todos os estados que possuem escolas bilíngues para surdos. Certamente, há regiões que apresentam maior oferta de atendimentos escolar público a esse segmento discente. Trata-se de oferta que já se dava mesmo antes da Lei nº 14.191, de agosto de 2021. Contudo, identificamos algumas propostas distintas: escolas que desde longa data, retomando meados do século XX, já se dedicavam a educação de surdos (inicialmente com uma proposição oralista que, paulatinamente, modificou-se para uma perspectiva de educação bilíngue) e outras que já foram criadas a partir da aceção da educação bilíngue para surdos em que o termo “bilíngue” comparece. A seguir, trataremos dessas aparentes distinções que passar a existir nas denominações das escolas.

Ressaltamos que as denominações, ao atribuir um nome a algo, são estabelecidas por certas condições sócio-históricas. O nome não indica tão somente algo que lhe seja próprio a uma

¹¹ Não consideramos as escolas privadas, ainda que filantrópicas, e outros tipos de instituições como os Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS).

dada instituição, mas deixam entrever dadas relações de poder. Dito isso, denominar é, em nossa perspectiva, uma relação histórica. Podem ser vários os motivadores das denominações de escolas: homenagens a personalidades que foram notáveis na comunidade local; vultos históricos; nomes santos da Igreja Católica; nomes descritivos de dada realidade geográfica (denominações que indicam certa localidade); representantes da comunidade surda, entre outros. Dessa forma, analisaremos as denominações observando, para tal, as articulações morfossintáticas, sobretudo.

Escolas com denominações variadas

As questões históricas, com leis específicas e formas próprias de denominação, determinam o nome dado às escolas públicas, como pudemos observar no levantamento realizado. As leis buscam, muitas vezes, acompanhar as mudanças de mentalidade, de ideias sobre um determinado saber em dado período histórico. Em outros casos, as leis são aquelas que causam e instauram mudanças (alcançadas ou não no cotidiano escolar). De uma forma ou de outra, por sua força, acabam por instituírem novas denominações.

Chamadas por instituto, escola, colégio, unidade de educação, centro educacional *etc.*, deparamo-nos com uma diversidade de denominações. A primeira instituição criada para educação de surdos no Brasil foi o Instituto Nacional de Educação de Surdos¹² (INES), ainda no século XIX, em 1857. Ao longo de mais um século de existência, várias denominações lhe foram atribuídas, seja pela determinação de mudança de público a ser atingido (somente meninos ou misto), de regime (de Império para

¹² A instituição, ao longo dos anos, recebeu diversos nomes. No ato de sua criação, por meio da Lei nº 939, de 26 de setembro de 1857, teve seu a seguinte denominação: Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. O instituto está sediado na cidade do Rio de Janeiro.

República), da própria denominação endereçada ao aluno surdo (surdo-mudo e, posteriormente, surdo). Registramos que a denominação atual do instituto foi atribuída por meio da Lei nº 3198, de 06 de julho de 1957. Cabe frisar que a denominação “instituto”, em geral, é atribuída a organizações que têm propósitos definidos voltados a certas finalidades (pesquisa científica, filantropia, *etc.*), buscando atender demandas sociais (e educacionais, no caso).

Em nosso levantamento, foram quatro as instituições denominadas como instituto: o já comentado INES, outro de âmbito federal e mais dois estaduais. Sobre o segundo instituto federal, podemos dizer que o Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Palhoça Bilíngue (Libras- Português) é uma instituição de educação básica, profissional e superior. O instituto, assim como outros Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Portanto, sua denominação segue a mesma nomenclatura dos que compõem a rede. Sua distinção, contudo, é verificada na denominação do *campus* que, por ser bilíngue, especifica as duas línguas: Libras e Português.

Para compreensão das denominações de outros dois institutos, propomos um exercício de paráfrase. Vejamos:

Instituto	Nacional	de Educação de Surdos
↓		
Instituto	Cearense	de Educação de Surdos
↓		
Instituto	Londrinense	de Educação de Surdos

Podemos observar que o ponto de ancoragem para a realização do deslocamento está atrelado aos determinantes de origem, ou seja, adjetivos que atribuem o local de origem. Assim, há a inserção de adjetivos que passam a indicar outra localidade dos institutos de educação de surdos. Lembramos que, no Estado

do Ceará, o instituto foi criado em 1961. Já em Londrina, o instituto foi criado em 1959. São escolas criadas, portanto, mais de um século após a fundação do INES.

A partir dos dados coletados, verificamos que as denominações, além do seu núcleo sintagmático, também são constituídas por determinantes. Ao observá-los mais detidamente, algo nos chamou atenção: a distinção entre escolas especiais e escolas bilíngues. Encontramos sete escolas que é incluído o termo “especial” ou a expressão “educação especial” em suas denominações.

Em uma visada historiográfica, tomamos alguns momentos específicos que apontam para mudanças de certas concepções teóricas e metodológicas a respeito do ensino de surdos. Se até a década de 1930 era corrente o uso de “ensino emendativo” para se referir ao ensino de pessoas consideradas “anormais”, com o passar das décadas, outra nomenclatura passa a configurar. Na década de 1950, há “um fortalecimento das Escolas Especiais como modelo privilegiado para a educação dos alunos com deficiência” (NOGUEIRA, 2021, p. 47). Assim, várias escolas para surdos passaram a receber esse determinante em suas denominações.

Salientamos que com a LDB anterior, a Lei nº 5692, de 1971, a expressão “educação especial” passa a vigorar. Em seu artigo 9º, previa “tratamento especial aos excepcionais”, ou seja, ações desenvolvidas com vistas à implantação da Educação Especial destinada àqueles alunos considerados deficientes, superdotados e com problemas de conduta, que deveriam receber tratamento especial. Desta feita, sobre as escolas denominadas especiais, em sua pesquisa, Müller assevera que

[...] nomeadas como ‘escola especial’, o que lhes garante a obtenção de recursos adicionais para sua gestão e manutenção, bem como prevê funções gratificadas a alguns professores que atuam no ensino a pessoas com deficiência (neste caso, os surdos são assim representados). É notório considerar que esses contextos escolares, nos quais se luta pela diferença cultural surda, ainda estão fortemente marcados por políticas da Educação

Especial. Devido a essa denominação como ‘especiais’, essas escolas não contam com o trabalho realizado em salas de AEE, o que desafia alguns educadores em vista das singularidades surdas que acessam e permanecem na escola [...] (MÜLLER, 2016, p. 109).

No levantamento que realizamos, identificamos algumas escolas municipais e estaduais que mantém essa determinação (“especial” ou “educação/ensino especial”) em seus nomes. Vejamos a Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser. Segundo Rodrigues e Rampelotto (2014, p. 13), a escola foi estabelecida em março de 2001, mas sua origem está associada às ações realizadas na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O primeiro a manifestar preocupação com a educação de surdos e a formação de professores no município de Santa Maria foi o professor e otorrinolaringologista Reinaldo Fernando Cóser. Na década de 1960, Cóser desempenhou um papel fundamental na fundação do instituto da fala na UFSM e, com isso, seu nome foi homenageado.

Ainda podemos mencionar outra instituição, a Escola Estadual Especial Keli Meise Machado que,

[e]m dezembro de 1993, através da portaria 01387 do Governo do Estado, a Escola passou a denominar-se Escola Estadual de 1º grau incompleto Keli Meise Machado, em homenagem a uma aluna que havia falecido. A inauguração da Escola foi um marco para a educação de surdos na região do Vale dos Sinos. Apesar de a educação de surdos ter iniciado, mesmo que timidamente, em 1973, a Escola Keli Meise Machado comemora o seu nascimento no dia em que fora reconhecida como uma instituição educacional de classe especial, no dia 19 de outubro de 1988 (SILVA, 2019, p.8).

Desse grupo composto por sete escolas ditas especiais, algumas têm outras determinações que acabam por apontar a terminalidade de suas funções voltada à educação de surdos. Vejamos a divisão em dois blocos de exemplos:

Escola Estadual Especial de Ensino Médio Helen Keller [Caxias do sul – RS]

Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Helen Keller [Caxias do sul – RS]
--

No caso das duas escolas, uma em âmbito estadual e outra municipal, não há o determinante surdo. Contudo, indicam homenagem a uma surdocega estadunidense que, por sua luta em defesa dos direitos sociais, ficou mundialmente conhecida. Em 1951, Hellen Keller visitou o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Escola Municipal de Educação Especial Santos Dumont [Petrópolis – RJ]
--

Escola Municipal de Educação Especial de Aroeiras [Aroeiras – PB]
--

Na denominação atribuída à Escola Municipal de Educação Especial Santos Dumont, a personalidade homenageada foi o aeronauta brasileiro, conhecido como o “pai da aviação”. Sua casa de verão “A Encantada”, atualmente Museu Casa de Santos Dumont, está situada no município de Petrópolis (RJ). Já na segunda escola, temos a preposição *de* acaba por designar a localidade (Aroeiras). Nos dois casos, não há indicação do público-alvo ou mesmo das línguas envolvidas no processo educacional.

Ainda citamos as escolas que, embora não tenham o termo “especial” ou “educação/ensino especial” em suas denominações, apontam para uma fase da história da educação de surdos voltada à oralização, ou seja, trazem o determinante “deficiência” (ou deficiente). Por exemplo, temos a Escola Estadual Francisco Sales - Instituto de Deficiência da Fala e da Audição cuja denominação aponta para determinada ideia sobre surdos (deficientes da fala e da audição) presente no início do século XX, ou seja, uma instituição criada sob a égide da perspectiva oralista. Há de se registrar que a “Escola Estadual Francisco Sales foi o 4º grupo escolar criado na Capital e 91º do Estado de Minas Gerais, pelo decreto 3.155 de 04 de abril de 1911, em conformidade com a Lei

nº 439 de 28/09/1906” (COSTA, 2014, p.174)¹³. Embora, no século XXI, outra compreensão a respeito do aluno surdo tenha sido estabelecida, a denominação da escola se mantém. De acordo com Nogueira (2021), a referida escola belo-horizontina

foi a primeira e principal escola especial em Minas Gerais, voltada para os discentes surdos de todas as faixas etárias e que permanece em atividade. Quando foi fundada, todos os professores eram ouvintes, hoje, com as ações de protagonismo e organização do movimento surdo, existem professores surdos e ouvintes trabalhando na instituição educacional. Os alunos da escola são todos surdos (NOGUEIRA, 2021, p. 47).

Citamos a Escola de Audiocomunicação de Campina Grande (EDAC), uma escola oficialmente criada em julho de 1984, por meio do Decreto Estadual nº 10.288, de 1984. De acordo com Gianini (2012, p.66),

[d]evido à educação especial estar organizada dentro de um modelo de sistema centralizado em nível nacional, através do Centro Nacional de Educação Especial, com representação em nível estadual, pelas Coordenadorias de Educação Especial, optou-se por criá-la como uma escola especial estadual, e não municipal. [...] Até o início da década de 1990, a educação de seus alunos estava baseada na abordagem oralista, por se acreditar, à época, que a educação da criança surda deveria centrar-se na aprendizagem da linguagem oral, uma vez que a surdez era vista como uma deficiência, suscetível de ser normalizada, e que oralizando as crianças surdas poderiam agir como crianças ditas “normais”. A EDAC

¹³ De forma explicar as várias denominações pelas quais a instituição passou, retomamos sua cronologia. Em 21 de janeiro de 1910, foi criada com a denominação de Escola do Barro Preto. Em 07 de setembro de 1911, foi transformada em Grupo Escolar, recebendo a denominação de Grupo Escolar “Francisco Sales” em homenagem a Francisco Sales (Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906). Seis décadas depois, em 06 de julho de 1974, passou a denominar-se Escola Estadual Francisco Sales de 1º grau. Na década seguinte, em agosto de 1982, por meio do parecer nº 429 do Conselho Estadual, foi aprovado o Projeto Desenvolvimento Educação Especial. Em consonância com o projeto, a partir de março de 1983, a escola passou a ser denominada Escola de Educação Especial a Escola Francisco Sales. – Instituto de Deficiência da Fala e da Audição.

conformava-se aos parâmetros das escolas, baseadas em uma visão de que os alunos surdos são sujeitos deficientes, e assumiam uma função mais terapêutica do que educativa.

Outras denominações também retomam a questão patológica da surdez como deficiência. É o caso do Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo – Professora Arlete Pereira Migueletti¹⁴, criado em Cuiabá por meio do Decreto Estadual nº 1.138, de 2000. Apesar do declínio do modelo clínico desde a década de 1990, quando outra perspectiva para a educação de surdos começa a se destacar, a denominação atribuída a essa escola perdura sustentando um imaginário de surdo como um sujeito que tem uma deficiência que precisa ser tratada. Uma denominação que ressoa que pela reabilitação da fala esse sujeito teria “condições” de participar do convívio social ouvinte.

Apesar das várias designações apontarem, muitas vezes para um determinado período histórico da educação de surdos no Brasil, em que a visão central se baseava no modelo clínico-terapêutico, atualmente, tais escolas promovem outra modalidade de educação como base na perspectiva sócio-antropológica (SKLIAR, 1997). Nessa visada, a comunidade surda é considerada uma minoria linguística que deve ser abarcada por uma tendência educacional que considere a Libras e a Língua Portuguesa escrita, como já sobejamente explicitado na primeira parte deste artigo.

¹⁴ Segundo Miranda (2020), entre os anos de 1958 e 1960, duas professoras da rede pública, entre elas Arlete Pereira Migueletti, buscaram métodos do Instituto Nacional de Educação de Surdos no Rio de Janeiro. Ao retornar a Cuiabá, a professora Arlete iniciou a alfabetização de alunos surdos em sua própria casa. “À medida que a demanda cresceu, a comunidade surda exigiu um espaço dedicado, resultando na criação do Centro Auditivo Maria Luiza Pimenta em 1964. Embora tenham surgido salas de aula específicas, o ensino continuou seguindo o oralismo. Em 1999, a SEDUC-MT iniciou discussões sobre educação de surdos, levando à criação do CEAADA cujo nome homenageava Arlete Pereira Migueletti. Assim, nasceu o Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo Professora Arlete Pereira Migueletti (CEAADA)” (MIRANDA, 2020, p.46-47).

Escolas com a denominação “educação bilíngue” e suas variações

A partir de outro panorama da educação de surdos que evidencia a proposta que compareçam duas línguas (a Libras e a Língua Portuguesa escrita), podemos observar a inclusão do determinante “bilíngue” em diversas escolas no território nacional¹⁵. Ou melhor, com o nosso levantamento, observamos que grande parte das escolas (principalmente as mais contemporâneas) utiliza o termo “bilíngue”. Segundo pesquisa realizada por Müller (2016, p. 109),

[e]ssas escolas bilíngues foram recentemente criadas (em 2002 e 2008), com apoio do poder público municipal; quer dizer, os movimentos das comunidades surdas locais, na articulação às lutas de âmbito nacional e pela garantia de direitos nos termos da lei, tem mais força em âmbitos micropolíticos.

Revisitando o passado de alguns municípios, podemos encontrar alterações de denominação pela qual passaram várias escolas. De acordo com a própria Secretaria Municipal de Educação, em São Paulo, durante a década de 1950, surgiram as primeiras iniciativas da rede municipal de ensino destinadas à educação de surdos. Foi criado, em 1952, o Núcleo Educacional para Crianças Surdas Helen Keller que, à época, preconizava o método oral. Posteriormente, entre as décadas de 1980 e 1990, foram criadas cinco escolas para atender à demanda do município em suas regiões. Denominadas “Escola Municipal de Educação Especial” (EMEE), são elas: EMEE “Anne Sullivan” na Zona Sul; EMEE “Neusa Basseto” na Zona Leste; EMEE “Madre Lucie Bray” na Zona Norte; EMEE “Vera Lúcia A. Ribeiro” na Zona Oeste; EMEE Professor Mário Pereira Bicudo na Zona Norte. Em 2012,

¹⁵ Também vale registrar que, em virtude da descentralização administrativa da Educação Básica em nosso país, que supõe ampliação e redistribuição do poder decisório ao Distrito Federal, assim como a estados e municípios, a educação bilíngue para surdos também segue a mesma configuração.

foram criadas duas Escolas Polo Bilíngue para Surdos e Ouvintes no CEU Capão Redondo, na Zona Sul, e CEU São Rafael, na Zona Leste.

Acompanhando as mudanças conquistadas pelos surdos, alavancadas sobretudo pela FENEIS, a rede municipal de ensino de São Paulo passou por significativas alterações no que tange a educação de surdos. Novas diretrizes para a organização de Educação Bilíngue foram definidas por meio do Decreto nº 52.785, de 2011. Com efeito, foram criadas as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS).

Como já afirmamos, a redenominação de muitas escolas para surdos passa por reconfiguração no cenário nacional. Além dos exemplos já citados do município de São Paulo, podemos citar outros. Em Angra dos Reis – RJ, por meio da Resolução nº 16, de 08 de maio de 2023, a “Escola Municipal de Educação de Surdos” recebeu outra denominação e passou a ter o seguinte nome: “Escola Municipal Bilíngue de Surdos”. O próprio logo da escola foi alterado para representar o novo nome. Em outro exemplo, uma escola que originalmente teve o determinante “educação especial” também passou por redenominação, qual seja, “Escola Municipal de Educação Especial para Surdos” recebeu o novo nome “Escola Municipal de Ensino Fundamental Bilíngue para Surdos”, por meio da Lei Ordinária nº 4440, de 04 de abril de 2022¹⁶. A alteração efetuada pode ser observada no próprio corpo da lei que instaura a mudança em Gravataí – RS.

De forma geral, podemos conjecturar que esse movimento de redenominação pode estar atrelado à mudança na própria LDB, um marco na luta da comunidade surda em defesa da escola bilíngue. Outra possibilidade seria o incentivo dado por meio de políticas públicas alavancadas pelo MEC, como aquela que promove a divulgação de instruções da adesão ao Programa

¹⁶ Disponível em: <https://www.cmgravatai.rs.gov.br/documento/lei-ordinaria-no-4440-2022-308487>. Acesso em: 30 set. 2023.

Nacional das Escolas Bilíngues de Surdos – PNEBS¹⁷ (BRASIL, 2022), que prevê obtenção de recursos para que entes federados possam construir as novas construções, ampliações ou reformas de Escolas Bilíngues de Surdos. Dentre as orientações, há critérios gerais elencados para enquadramento de uma escola bilíngue de surdos.

Ao observarmos os últimos anos da década de 2010, podemos encontrar ordenamentos legais em âmbito estadual e mesmo do Distrito Federal que autorizam a criação de escolas bilíngues. A título de exemplificação, em abril de 2019, houve a publicação da Portaria n.º 120, de 05 de abril de 2019, que aprovou a criação da Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português Escrito do Plano Piloto¹⁸ (DF). No mesmo ano, no estado do Rio de Janeiro, foi sancionada a Lei n.º 8383, 18 de abril de 2019, que instituiu no estado a criação das escolas da rede pública de educação bilíngue para surdos¹⁹, as EEBS, sendo a Libras considerada como língua de comunicação e de instrução, além de componente curricular para os alunos surdos, possibilitando a eles acesso ao conhecimento em diversos contextos. Já a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua deverá garantir o aluno construir seu conhecimento através da escrita. A seguir, citamos o art. 1.º da Lei n.º 8.383, de 18 de abril de 2019:

Art. 1 - Fica o Poder Executivo autorizado a criar Escolas Bilíngues para Surdos (EEBS), no âmbito da rede pública de educação do Estado do Rio de

¹⁷ Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura_organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao/videos/CartilhaSMESP.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

¹⁸ Em abril de 2022, a Secretaria de Educação do Distrito Federal publicou edital de licitação para a reforma das instalações do espaço onde funcionará a escola. A previsão de abertura da escola está prevista para agosto de 2024.

¹⁹ Até o momento de finalização deste artigo não foi possível encontrar registros de escolas bilíngues de/para surdos na rede estadual de ensino do estado do Rio de Janeiro, por meio de sua Secretaria Estadual de Educação ou informação de efetivas criações.




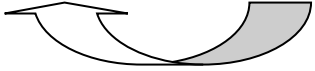
Janeiro, vinculadas à Secretaria de Estado de Educação, destinadas a crianças, jovens e adultos com surdez, com surdez associada a outras deficiências, limitações, condições ou disfunções, e surdo-cegueira, cujos pais do aluno, se menor, ou o próprio aluno, se maior, optarem por esse serviço. (RIO DE JANEIRO, 2019)

Feito este pequeno retrocesso nos processos históricos e legais de criação de escolas bilíngues para surdos, passemos a algumas reflexões sobre as denominações em que comparece o termo “bilíngue”. Por entre distintas denominações, é possível agrupar as escolas em observância à inserção de nomes de certos profissionais (professores surdos e ouvintes); religiosos (padres, mães, santos); personalidades históricas importantes na educação de surdos, nomes de ex-alunos surdos, cidadãos eméritos de um município ou na região onde se localiza a escola.

A título de exemplificação, citamos que, no município de Itaquaquecetuba, localizado no estado de São Paulo, a partir da promulgação da Lei municipal nº 3.643, de 28 de setembro de 2022, houve a criação de escola municipal de educação bilíngue para surdos. A escola recebeu o nome de Charles Michel de L’Epée, conhecido na história mundial de educação de surdos como o professor que abriu a primeira escola para surdos em Paris no século XVIII. Como é preconizado nos instrumentos legais, na Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS “Charles Michel de L’Epée”, a Libras é usada como primeira língua, enquanto a língua portuguesa na modalidade escrita é usada como segunda língua. A instituição valoriza e incentiva o uso da Libras como língua de comunicação e instrução e respeita o uso do português escrito como segunda língua.

Contudo, ao observar o funcionamento do termo “bilíngue” em outras denominações, verificamos algumas categorizações possíveis. Destacamos as estruturas linguísticas mais regulares²⁰:

²⁰ Recorremos a uma tentativa de generalizar algumas denominações. Por isso, da letra a até a c, suprimimos partes do nome das escolas.

- a) “Escola Municipal de Educação **Bilíngue** [...]”

- b) “Escola Municipal de Ensino Fundamental **Bilíngue** [...]”

- c) “Escola Municipal **Bilíngue** [...]”

- d) Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos **Bilíngue** Salomão
 Watnick


No primeiro caso, sendo seu determinante, o termo “bilíngue” se articula ao termo educação. No segundo, o Ensino Fundamental, responsabilidade direta de oferta pelos municípios, é determinado pelo termo bilíngue. No terceiro, temos a escola como sendo um espaço institucional bilíngue. E por último, o determinante define o Ensino fundamental de Surdos como um todo. A respeito da Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Bilíngue Salomão Watnick, salientamos que o homenageado foi, segundo Caldas (2016, p. 52), “[u]ma marca histórica para a comunidade surda de Porto Alegre”. Ele foi “o responsável pela fundação da Associação de Surdos na casa do casal surdo Watnick. Relembrar um nome importante na homenagem significa tornar presente a história dos surdos.” (CALDAS, 2016, p. 52).

Em mais um exercício na busca por agrupar as denominações de escolas em determinadas categorias, podemos distinguir: a) instituições que determinam o termo “bilíngue” atrelado às duas línguas envolvidas nesse processo, a Libras e a Língua Portuguesa; b) instituições que determinam o termo “bilíngue” atrelado ao termo “surdo” (“para surdo” ou “de surdo”); c) instituições que determinam o termo “bilíngue” sem uma indicação precisa de sua especificidade.

Uma diferença interessante de denominação pode ser exemplificada com a Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de

Taguatinga, criada pela Portaria nº 171, de 02 de julho de 2013. Lá a disciplina de Libras é oferecida em todos os níveis de escolaridade. Já “[a] disciplina de Língua Portuguesa é oferecida como segunda língua – em caráter substitutivo à Disciplina de Língua Portuguesa como língua materna, oferecida, normalmente, nas escolas regulares” (BARROS, 2017, p. 86). Os professores utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa escrita como línguas de instrução e lecionam para surdos e também para filhos ouvintes de pais surdos. Portanto, não se trata de uma escola exclusiva para surdos, mas endereçada àqueles alunos que têm a Libras como L1.

Em relação ao grupo que traz o termo “surdo” na denominação da escola, dentre várias criadas no território nacional, trazemos a Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos (EMEB) de Taboão²¹. Nesta denominação a preposição para indica o público ao qual a escola está direcionada.

Outros exemplos podem ser incorporados a este artigo. A Escola Estadual Bilingue para Surdos Professor Astério de Campos, cujo

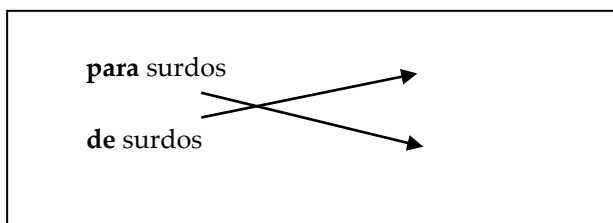
nome foi em homenagem ao mestre e jornalista Astério de Campos, baiano, nascido a 10 de agosto de 1893 e falecido em 07 de fevereiro de 1968, aos 75 anos. Ocupou o cargo de Professor catedrático do Instituto de Educação e o de Psicologia da Linguagem no Instituto Nacional de Surdos, Assistente e Secretário Geral de Educação. É o autor da letra do hino ao surdo brasileiro. (PARÁ, 2012, p. 13).

Já a Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos Professor Telasco Pereira Filho, criada pela Lei nº 1.453, de 2012, foi nomeada em homenagem a Telasco Pereira Filho, um surdo, originário de São Luís, no Maranhão. Conforme Buzar (2011, p. 24), ele foi um ativo defensor da Educação Bilíngue para Surdos em seu

²¹ Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/t/taboa-da-serra/lei-ordinaria/2017/228/2271/lei-ordinaria-n-2271-2017-dispoe-sobre-a-criacao-da-educacao-bilingue-como-integrante-do-sistema-municipal-de-ensino-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 31 de jul. 2023.

estado, desempenhando um papel de liderança nos movimentos em prol dos surdos. Telasco Pereira Filho estudou no INES e foi diretor da Associação de Surdos do Rio por mais de 20 anos.

Por sua vez, também nos deparamos com a denominação composta por “de surdos”. Citemos novamente a Escola Municipal de Educação Bilíngue de Surdos, em Angra dos Reis - RJ. Com a nova denominação, caracterizada pelo acréscimo do adjunto “de surdos”, há uma ênfase no que se trata ao tipo de educação bilíngue que se pretende realizar. Observemos o esquema a seguir:



Enquanto na denominação em que comparece “para surdos”, há uma relação de finalidade, “[p]arece-nos que ‘de surdos’ aponta para uma escola projetada sem que o sujeito seja a finalidade, mas, sim, a referência a sua especialidade – afinal, não se trata de uma escola para surdos, mas de uma escola de surdos” (BUSCÁCIO; BAALBAKI, 2020, p. 60).

Por fim, retomamos a denominação de quatro instituições que, apesar de utilizarem o termo bilíngue, não há uma especificidade, ou melhor, um termo que as determine. Eis as instituições: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Bilíngue "Porto Velho"; Escola Municipal de Tempo Integral Educação Bilíngue Francisco Suderland Bastos Mota; Escola Municipal de Educação Básica Bilíngue Neusa Bassetto; Escola Municipal de Educação Bilíngue Carmem Regina Teixeira Baldino.

Enquanto a primeira desta lista somente especifica a localidade, as outras três trazem nomes próprios de pessoas homenageadas. Alguns destes homenageados apontam

diretamente ao nome de surdos ou de profissionais ligados à educação de surdos. Vejamos:

- Francisco Suderland Bastos Mota foi um dos líderes da comunidade surda cearense. Surdo cearense que estudou no INES, foi supervisor no Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES) e fundador e primeiro Presidente da Associação de Surdos do Ceará (ASCE), em 1977.

- Neusa Bassetto iniciou seu trabalho como professora de surdos, em 1971, na Escola Residencial para Deficientes Auditivos (ERDA), em São Caetano do Sul, onde permaneceu até 1977, quando a instituição foi fechada. No ano seguinte, com a ajuda de doações, conseguiu a reativação da escola em 1978, com o nome de Fundação Municipal Anne Sullivan, tendo sido diretora executiva da Escola Especial Anne Sullivan.

- Carmem Regina Teixeira Baldino foi uma das idealistas do projeto de criação da escola e dedicou-se à carreira do magistério no trabalho com os estudantes surdos. Quando a professora faleceu, aos 51 anos, alguns professores da região deram continuidade ao trabalho e à luta pela abertura de uma instituição bilíngue. Em fevereiro de 2015, a escola foi criada com a assinatura do decreto que instituiu o espaço.

Outras formas de designação para o atendimento ao aluno surdo

Neste bloco, observaremos as denominações de escolas em que o termo bilíngue não comparece. Dito de outra forma, há escolas que não indicam em suas denominações qualquer particularização como, por exemplo: a) Escola Estadual Pestalozzi (Belo Horizonte – MG); b) Escola Municipal Arlete Rosa Castanho²² (Cabo Frio – RJ); c) Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos (Manaus – AM). Sobre a última, Colombo destaca que:

²² A professora Arlete Rosa Castanho foi fundadora da Escola Santa Rita, uma das mais tradicionais da cidade.

[q]quanto ao nome da Escola, foi uma homenagem ao professor Augusto Carneiro dos Santos, que exerceu sua profissão como docente em escolas públicas e particulares em cidades como Paricatuba, Codajás, Terra Caída, Janaúacá, São José do Amajari e Xiborema. (COLOMBO, 2012, p.62).

Uma forma de identificar a especificidade dessas escolas é por suas logomarcas. É precisamente essa representação gráfica do nome que nos possibilita identificar essas escolas e distingui-las em face de sua missão educacional e de seus valores institucionais.

Há outras formas de designação que, embora não utilizem o termo “bilíngue”, trazem a finalidade da instituição por meio da expressão “para surdos” ou “de surdos”, conforme distinção que já apresentamos. A título de exemplificação, citamos a Escola Municipal para Surdos Ozires Santos Monteiro que escolheu sua denominação em homenagem a Orizes, o primeiro surdo da cidade de Araguari que participou na luta pela educação bilíngue da comunidade surda na cidade. Outro exemplo é o Colégio Estadual para Surdos Alcindo Fanaya Júnior, uma instituição criada em 1953. Sobre sua história fundacional, retomando as palavras de Kolecza (2016), podemos dizer que

sem autor e data nos impressos do arquivo da instituição, descobrimos que em 2 de junho de 1970, Alcindo Fanaya Júnior, um jovem de apenas 16 anos, faleceu em um acidente de trânsito em Curitiba. Neste momento de grande dor e amor, seus pais, Ilsa e Alcindo Fanaya, decidiram doar livros e estantes para ampliar a biblioteca do Colégio Estadual do Paraná, onde o filho cursava o Ensino Médio. Eles expressaram o desejo de fazer uma segunda doação em nome de seu filho, desde que fosse destinada a um local de extrema necessidade (p.96-97).

Também podemos mencionar a Escola Municipal de Surdos de Gado Bravo²³ que, de acordo com Gianini (2012),

²³ Em sua pesquisa de doutorado em Educação, Gianini (2012) assevera que “[e]m um levantamento inicial realizado pela Secretaria de Educação e Cultura (SEC- GB), em 2000, constatou-se a existência de um número elevado de pessoas surdas no município, cerca de 3% da população, sendo que quase a totalidade

[e]m 23 de abril de 2001, foi inaugurada a Escola Municipal de Surdos de Gado Bravo (EMSGB), como uma escola especial para surdos e com objetivo de propiciar educação para as pessoas surdas". [...] Diferentemente da EDAC [Escola de Audiocomunicação de Campina Grande], a EMSGB surge em um momento histórico da educação de surdos no qual o Bilinguismo já se firmava como uma opção de trabalho amplamente difundida e aceita por educadores de todo o mundo (p.74).

Nas denominações em que não comparece o termo "bilíngue", podemos considerar que sua ausência pode significar certo entendimento a respeito da educação que se deva endereçar aos surdos. Dito de outra forma, independentemente das mudanças históricas relativas à modalidade de educação de surdos, a escola é destinada a esse público específico.

Ainda há outras denominações de escolas com ou sem o termo "bilíngue" que devem ser consideradas. Contudo, nosso objetivo não foi analisá-las de forma exaustiva ou mesmo alcançar uma totalidade. Certamente, as análises dos nomes das escolas não se esgotam nas categorizações definidas neste artigo. O principal resultado alcançado foi a organização de dados dispersos que podem servir de base para novas investigações e para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à comunidade surda.

Considerações finais

O mapeamento realizado, longe de ser exaustivo e de contemplar a totalidade de mais de 5 mil municípios brasileiros, nos levam a algumas reflexões. O déficit de oferecimento de escolas bilíngues para surdos em várias regiões do país, seguramente, é um ponto que precisa ser revisto com atenção por parte das autoridades governamentais e a comunidade surda. A dificuldade de identificação de certas instituições como sendo para surdos também pode ser salientada.

não frequentava ou nunca havia frequentado à escola, nem recebera nenhum tipo de atendimento especializado" (p.73).

De toda forma, as escolas bilíngues de surdos devem ser preparadas com estrutura própria para ofertar um ensino baseado, sobretudo, no uso da Libras que irá garantir o desenvolvimento linguístico para surdos que têm (ou podem ter) a Libras como a principal (mas não a única) língua de instrução nas salas de aula.

A educação bilíngue permite que os alunos surdos se comuniquem utilizando sua primeira língua, a língua de sinais, em um ambiente que respeite sua língua de conforto. As escolas bilíngues para surdos devem promover o desenvolvimento social e cultural, permitindo que os alunos surdos se conectem com sua comunidade linguística e desenvolvam uma identidade surda. Essa abordagem valoriza a cultura e a experiência surda, proporcionando um ambiente de aprendizado que respeita e valoriza a diversidade linguística e cultural.

Apesar dos desafios a serem superados, a implementação e o fortalecimento das escolas bilíngues para surdos são fundamentais para fornecer uma educação de qualidade e promover a igualdade de oportunidades educacionais para todos os alunos surdos. A perspectiva das escolas bilíngues para surdos deve e pode ser uma realidade, em que se reconheça e se valorize a língua de sinais como L1 e língua portuguesa como L2, é uma maneira eficaz de educar os alunos surdos.

Referências

BAALBAKI, A. C. F. Entre direito e vontade: a reivindicação de surdos por uma educação bilíngue. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 28, p. 155-172, 2018.

BAALBAKI, A. C. F. Línguas, escola e sujeito surdo: análise do 'Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue – língua brasileira de sinais e língua portuguesa'. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 26, n. 53, 15 jan. 2017.

BARROS, T. P. Escola Bilingue Libras e Português Escrito de Taguatinga: espaço para a prática do respeito a diversidade. *Revista Com Censo Estudos Educacionais do Distrito Federal*, v. 4, p. 84-87, 2017.

BRASIL. *Cartilha técnica* - instruções para adesão do programa nacional das escolas bilíngues de surdos – PNEBS. Brasília: Ministério da Educação, 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 246, p. 28-30, 22 dez. 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015a.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 79, p. 23, 25 abril 2002.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 07 jul 2015b.

BRASIL. Lei nº 14.191, de agosto de 2021 - sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de agosto de 2021. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 29 ago. 2021.

BUSCÁCIO, L. L. B.; BAALBAKI, A. C. F. O fantasma do “monolinguismo” continua rondando: dizeres sobre a(s) língua(s) do/no Brasil e sujeito surdo. *Fragmentum*, [S. l.], n. 55, p. 45–67, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/41898>>. Acesso em: 14 out. 2022.

BUZAR, F. Homenagem póstuma a Telasco Pereira Filho. *Revista da Feneis*. n. 46, p. 24, dez 2011/fev 2012. Disponível em: <https://issuu.com/feneisbr/docs/revista_feneis_46>. Acesso em: 22 out. 2023.

CALDAS, A. L. P. Narrativas de professores de surdos sobre a EJA no município de Porto Alegre/Rs. *Cadernos Pesquisa*, São Luís, v. 23, n. 2, mai./ago 2016.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P, L, F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, n. spe-2, p. 71–92, 2014.

COLOMBO, M. E. *Processo comunicativo no ensino aprendido de crianças surdas: o caso da Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos*. 2012. 118f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus – AM, 2012. Disponível em: [https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/4507/2/Disserta%
c3%a7%20-%20Macri%20E%20colombo.pdf](https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/4507/2/Disserta%c3%a7%20-%20Macri%20E%20colombo.pdf). Acesso em: 22 out 2023.

COSTA, H. A. C. *Políticas públicas na educação dos surdos: o que se diz, o que se faz, o que os surdos querem....* 2014. 366f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

GIANINI, E. *Professores surdos de Libras: a centralidade de ambientes bilíngues em sua formação*. 2012. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14413>. Acesso em 10 jun. 2023.

KOLECZA, L. I. *De Instituto de Recuperação de Surdos-Mudos do Paraná a Colégio Estadual para Surdos Alcindo Fanaya Júnior: Significado Histórico e Cultura Escolar (1953-2015)*. 2016. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1771/2/DE%20INSTITUTO%20DE%20RECUPERACAO.pdf>

MIRANDA, J. M. *Educação em Ciências Naturais para estudantes surdos: potencialidades e desafios no uso de uma plataforma virtual*. 2020. 96f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais) - Instituto de Física, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá-MT, 2020. Disponível em: https://fisica.ufmt.br/pgecn/index.php/dissertacoes-e-produtos-educacionais/banco-de-dissertacoes/doc_download/350-joelson-marcelo-de-miranda. Acesso em: 22 out 2023.

MÜLLER, J. I. *Língua portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos*. 2016. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/149088>. Acesso em: 20 out. 2023.

NOGUEIRA, T. D. M. *A educação de surdos na cidade de Belo Horizonte: uma perspectiva histórica*. 2021. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/39779/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Tales%20-%2030-12-21%20-%20Final%20%283%29.pdf>. Acesso em: 14 de jun. 2023.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. *Projeto Político Pedagógico da UEES Professor Astério de Campos*. Belém: 2012.

RIO DE JANEIRO. *Lei nº 8383, de 18 de abril de 2019*. Institui a criação das escolas da rede pública de educação bilíngue para surdos no âmbito do estado do Rio de Janeiro. Disponível em:

<<https://biblioteca.pge.rj.gov.br/scripts/bnweb/bnmapi.exe?router=upload/63777>> Acesso em: 10 jan. 2022.

RODRIGUES, E. O.; RAMPELOTTO, E. M. Gestão democrática e luta por reconhecimento na educação de surdos. *Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.* Santa Maria v. 3 n. 5 Jan./jun. 2014, p. 7-24. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4718/471847066002.pdf>. Acesso em 10 nov. 2023.

SÁ, N. R. L. (org.). *Surdos: qual escola?* Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

SERAFIM, G. A. *Políticas Linguísticas para o ensino bilíngue de alunos surdos em Portugal e no Brasil: a partir do final do século XX.* 2022. 170 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - Universidade Federal Fluminense; Instituto de Letras, Niterói, 2022.

SILVA, L. M. Ensino de história para os surdos: um estudo de caso na Escola Especial Keli Meise Machado. *ANPUH-BRASIL*, Recife, 2019. Disponível em: [https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1565802869_ARQUIVO_ArtigoANPUH\(1\).pdf](https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1565802869_ARQUIVO_ArtigoANPUH(1).pdf). Acesso em 20 ago. 2023.

SILVEIRA, L. C. *O ensino de Libras como L2 na formação de professores bilíngues em curso de pedagogia: uma perspectiva da linguística aplicada.* 2022. 261f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.











SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: _ (org) *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial.* Porto Alegre: Editora Mediação, 1997, p. 105-153.











Anexo









FEDERAL					
	Escola	Endereço	Ano de criação	Logo	Sinal da escola
	Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)	Rua das Laranjeiras, 232 Rio de Janeiro – RJ	1857		 https://youtu.be/AYCzreEkxh4
	Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Palhoça Bilíngue (Libras-Português)	Rua João Bernadino da Rosa, 395 Palhoça - SC.	2010		 https://youtu.be/VS2vJ7XANHQ
ESTADUAL					
Estado	Escola	Endereço	Ano de criação	Logo	Sinal da escola
Amazonas	Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos (Ed. Especial - Escola de Surdos)	Av. Lourenço da Silva Braga, s/n - Centro, Manaus – AM.	1982		 https://youtu.be/Hjitmofi2cI









Ceará	Instituto Cearense de Educação de Surdos – ICES	Av. Rui Barbosa, 1970 - Aldeota Fortaleza – CE	1961		 https://youtu.be/i07EA2F46xg
Distrito Federal	Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga	St. H Norte - Taguatinga, Brasília - DF	2013	 <small>ESCOLA BILÍNGUE LIBRAS E PORTUGUÊS ESCRITO DE TAGUATINGA</small>	 https://youtu.be/7LeOnto
	Escola Bilíngue Libras e Português Escrito do Plano Piloto	912 Sul – Plano Piloto, Brasília - DF	2024		 https://youtu.be/V1gwII
Goiás	Centro Educacional Bilíngue de Surdos de Goiânia	Rua 801, Chácara VI, s/n Osvaldo Rosa Goiânia – GO.	2022		 https://youtu.be/sfX46MZc2pA

Mato Grosso	Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo Professora Arlete Pereira Migueletti	Rua General Vale, 189 Bandeirantes Cuiabá – MT	2000		 https://youtu.be/ASw4KRBWMkE
Tocantins	Escola Estadual Bilíngue de Surdos	Quadra 303 Norte (Arno 31), Apm 07, Alameda 11, antiga Escola Estadual Criança Esperança. Palmas - MT	2024		 https://youtu.be/7L1X92X_cEI
Minas Gerais	Escola Estadual Francisco Sales- Instituto de Deficiência da Fala e da Audição.	Rua Guajajaras, 1887 Barro Preto Belo Horizonte - MG	1983		 https://youtu.be/WUI_9HsGQd8
	Escola Estadual Pestalozzi	Rua dos Timbiras, 3080 - Barro Preto Belo Horizonte - MG	1935 (assumido pelo estado em 1974)		 https://youtu.be/Ne6qixsjO4

Pará	Escola Estadual Bilingue para Surdos Professor Asterio de Campos	Av. Almirante Barroso, 2800 – Souza Belém – PA	1960		 https://youtu.be/OZJyzpJF0L8
Paraíba	Escola Estadual de Audiocomunicação de Campina Grande (EDAC) – Demostenes Cunha Lima	Rua Professora Eutécia Vital Ribeiro, s/n - Catolé, Campina Grande - PB	1984		 https://youtu.be/_iZO18UQ-_0
Paraná	Colégio Estadual para Surdos Alcindo Fanaya Júnior	Rua Vital Brasil, 447, Vila Izabel Curitiba – PA	1953		 https://youtu.be/VYBsVE-pkIo
	Escola Estadual para Surdos Guilherme Eduardo Jacobucci	Rua José Veríssimo, 220, Tarumã Curitiba – PR	1987		 https://youtu.be/c_mRZkcAbDA
	Instituto Londrinense de Educação de Surdos	Rua Me. Tonina Ugoline, 35 - Jardim Caravelle, Londrina – PR	1959		 https://youtu.be/KmesJrUEqfE









Rio Grande do Sul	Escola Estadual Especial de Ensino Médio Helen Keller	Rua Irmão Robertão, 31 - Nossa Sra. de Lourdes, Caxias do Sul - RS	2001		 https://youtu.be/gqyQ_md31yI
	Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser	Rua Valdemar Coimbra, s/n, Vila Lorensi, Santa Maria - RS	2001		 https://youtu.be/JyGR9QvFSIU
	Escola Estadual de Ensino Médio para Surdos Professora Lília Mazon	Rua Morretes, 222 Santa Maria Goretti Porto Alegre - RS	1988		 https://youtu.be/SwGv-JASctk
	Escola Estadual Especial Keli Meise Machado	Rua José Trezn Filho, 134 - São José; Novo Hamburgo - RS.	1988		 https://youtu.be/m1pZS2reuiA
	Escola Estadual Especial Padre Reus	Rua Santana, 235 - Centro Esteio - RS	1962		 https://youtu.be/sFSpNSN_DU8

MUNICIPAL					
	Escola	Endereço	Ano de criação	Logo	Sinal da escola
Região Norte	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Bilíngue "Porto Velho"	Av. Carlos Gomes, 2443 – São Cristóvão Porto Velho – RO	2013		 https://youtu.be/-7fxMgUA-44
	Escola Municipal de Tempo Integral Educação Bilíngue Francisco Suderland Bastos Mota	Av. Bernardo Manuel, 9970 A. Parque dois Irmãos. Fortaleza - CE	2015		 https://youtu.be/70Rnpgh7G7I
	Escola Municipal de Surdos de Gado Bravo Pe. Edwards Caldas Lins (EMSGB)	Rua Jose Pereira de Aguiar, s/n - Area Urbana. Gado Bravo - PB	2001		 https://youtu.be/wwwFCkxurxA
	Escola Municipal de Educação Especial de Aroeiras	Rua Epitácio Pessoa, Centro Aroeiras – PB	2006		 https://youtu.be/FN-H--7ur1Q









Região Nordeste	Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Bilíngue para Surdos Nossa Senhora da Conceição (UMEIEFBS).	Rua Fausto Mendonça, 214 – Mandacaru Sumé - PB.	2012		 https://youtu.be/MGhEWGE_L_g
	Unidade de Educação Básica Bilíngue Libras e Língua Portuguesa Escrita	Rua Barão de Itapary, s/n - Camboa São Luis - MA	2013		 https://youtu.be/HN2OBAhGGw8
	Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos Professor Telasco Pereira Filho	Rua Henrique Dias, 957 - São José do Egito Imperatriz - MA	2012		 https://youtu.be/fTTDT3euCgE
	Escola Municipal Bilíngue Libras/Português	Av. Cândido Oliveira, 231 – Frei Higino Paranaíba - PI	2014		 https://youtu.be/q--wwOdb2m4




Região Centro-Oeste	—	—	—	—	—
Região Sudeste	Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos Anne Sullivan	Rua Rodrigues Paes, 512 - Chácara Santo Antônio São Paulo - SP	1988	 EMEBS ANNE SULLIVAN	 https://youtu.be/ed8LKQIUIRk
	Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos Madre Lucie Bray	Rua São Geraldino, 236 - Vila Constança São Paulo -SP	1990	 MADRE LUCIE BRAY E R	 https://youtu.be/S85S9C4bvFg
	Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos Professor Mário Pereira Bicudo	Av. Félix Alves Pereira, 73 - Jardim Centenário São Paulo - SP	1988		 https://youtu.be/L5JLXIyEsAs

Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos Professora Neusa Bassetto	Rua Taquari, 459 - Mooca São Paulo - SP	1988		 https://youtu.be/f2I4Rg59XMI
Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos Professora Vera Lucia Aparecida Ribeiro	Rua Benedito Pereira, 206 - Jardim Líbano São Paulo - SP	1988		 https://youtu.be/iv-8og2tU60
Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos Helen Keller	Rua Pedra Azul, 314 - Aclimação São Paulo - SP	1952		 https://youtu.be/ZfPqiMcHCok
Escola Municipal de Educação Básica Bilíngue Neusa Bassetto	Rua Engenheiro Isaac Garcêz, 90 - Rudge Ramos São Bernardo do Campo - SP	1957		 https://youtu.be/6J2mjjLAlig
Escola Municipal de Educação Bilíngue para surdos Charles Michel de L'Épée	Rua Pedro Américo, 80 - Centro de Itaquá Itaquaquecetuba	2022		

	- SP				https://youtu.be/jE-yIGwbdkg
Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos	Rua Carlos Fernandes, 261 - Parque Jacarandá Taboão da Serra - SP	2018		 https://youtu.be/7ycHd-5019k	
Escola Municipal Bilíngue de Educação de Surdos	Rua Maria José Lucas Peixoto, 197 - Parque das Palmeiras Angra dos Reis - RJ	1990		 https://youtu.be/-Q8HHRaAcSI	
Escola Municipal Arlete Rosa Castanho	Rua Mario Quintanilha - Vila Nova Cabo Frio - RJ	1997		 https://youtu.be/YNz_vSF9B_I	
Escola Municipal Bilíngue Rompendo o Silêncio	Rua Altamiro O'reilly, 756 - Vila Julieta Resende - RJ	1990		 https://youtu.be/40nWwp3-TXU	

	Escola Municipal de Educação Especial Santos Dumont	Rua Montecaseros, 520 - Centro Petrópolis - RJ	1992		 https://youtu.be/eHRUUnVU7mQ
	Escola Municipal para Surdos Ozires Santos Monteiro	Rua Jacyr Guedes da Costa, 150 Fátima Araguari - MG	2000		 https://youtu.be/Nc2nBrdBcPs
Região Sul	Escola Municipal de Educação Bilíngue Carmem Regina Teixeira Baldino	Rua Duque de Caxias, n° 496 Rio Grande - RS	2015		 https://youtu.be/E12gBYq_miM
	Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Bilíngue Salomão Watnick	Rua Capitão Pedro Werlang, 1101 – Bairro Intercap Porto Alegre - RS	2008		 https://youtu.be/u_xltiBIjH0

Escola Municipal de Ensino Fundamental Bilíngue para Surdos	Rua Adib Teixeira Chedid, 25 Parada 83 - Centro, Gravataí - RS,	1996		 https://youtu.be/cE82QxlQiS8
Escola Municipal de Ensino Fundamental Bilíngue para Surdos Vitória	Rua Caçapava, 400 - Mathias Velho Canoas - RS	2003		 https://youtu.be/BJR-J3dqmk
Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Helen Keller	Rua Irmão Robertão, 31 – Lourdes Caxias do Sul - RS	1960		 https://youtu.be/U09O8TqNw4I
Escola Municipal Bilíngue para Surdos Professora Ilza de Souza Santos	Rua Veríssimo Marques, 1467 – Centro São José dos Pinhais – PR	2023		 https://youtu.be/RQmmRNycB4M

<p>Escola Municipal Bilingue para surdos José Maria Matias (ANPACIN)</p>	<p>Av. Colombo, 5790 - Bloco J 13 Maringá - PR</p>	<p>2012</p>		 <p>https://youtu.be/K0pgkmdml64</p>
<p>Escola Municipal Bilingue para Surdos Espaço Aberto</p>	<p>Rua São José, 2068 Vila Urupes Campo Mourão - PR</p>	<p>1994</p>		 <p>https://youtu.be/MYbR_CPqIKU</p>

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Danielle Reis Araújo: Doutoranda em Literatura Brasileira (2024-atualmente) e Mestra em Estudos Literários (2023) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde já atuou como docente (CAp-UERJ/2023-2024). Encontra-se em fase de conclusão do Mestrado Profissional em Educação Bilíngue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos e na mesma instituição atua como docente do Ensino Básico Técnico e Tecnológico na área de Artes (2024-atualmente). Possui pós-graduação lato sensu em Metodologia do Ensino de Artes (FESL/2020), Psicopedagogia (FIMG/2021), Técnicas de Representação Gráfica (UFRJ/2022), Neuropsicopedagogia e Psicanálise Clínica (IPF/2023), Arteterapia (FAVENI/2023), Linguagens, Tecnologias e o Mundo do Trabalho (UFPI/2023) e Educação Infantil (FSJT/Em progresso), além de aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais (UFRGS/2021). Graduou-se Magna Cum Laude em Educação Artística: Desenho (2019) e também em Artes Visuais (2023) pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro, tendo sido indicada ao Prêmio Destaque do CNPq na categoria Ciências Humanas, Sociais, Letras e Artes (2020). Graduou-se, ainda, em Pedagogia (2022) pela Faculdade Intervale de Minas Gerais e está em fase de conclusão dos cursos de Letras: Português/Libras e Português/Inglês, respectivamente, pelo Centro Universitário UniFatecie e pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Integrante do Grupo de Pesquisa em Letramentos e Imagem (UFRJ/INES), atua nas áreas de Teoria e Crítica Literárias, Literatura Comparada, Estudos Culturais e Diálogos InterArtes, dedicando-se especialmente às seguintes temáticas: autorrepresentações surdas contemporâneas em literatura, pintura e performance; arte surda e interseccionalidade; letramentos

literários e artísticos na educação de surdos; literaturas em línguas de sinais.

João Paulo da Silva Nascimento: É Doutorando em Linguística e Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Possui Pós-Graduação *Lato Sensu* em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas, em Linguagens e Tecnologias, em Língua Brasileira de Sinais, em Tradução e Interpretação da Libras, em Docência do Ensino Superior em Libras, em Ensino de Língua Inglesa, em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial e em Neuropsicopedagogia e Psicanálise Clínica. É licenciado em Letras (*Summa Cum Laude*) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, em Pedagogia pela Faculdade Intervale de Minas Gerais e em Letras-Libras pelo Centro Universitário UniFatecie. Filiado à Associação Brasileira de Linguística e membro pesquisador do Núcleo de Estudos sobre Interlínguas (NEIS/UFRJ/CNPq), do grupo Gramática de Construções e Interfaces Linguísticas (GCIL/UERJ/CNPq) e do Núcleo de Estudos em Língua(gem) em Uso e Cognição (NELUC/UERJ/CNPq), interessa-se pelos seguintes temas: língua em uso; análise e descrição tipológico-funcional de línguas naturais; representações cognitivas de linguagem; aquisição e ensino de línguas; modelos construcionais de gramática; linguística das línguas de sinais; português como L2; políticas linguísticas; formação de professores de línguas para a educação de surdos em perspectiva bilíngue. Já atuou como docente no Colégio Pedro II (MEC/RJ) e na Prefeitura Municipal de Teresópolis e, no presente, além de sua atuação como professor de Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, atua no Magistério Superior como professor de Libras e Literatura Surda no Departamento de Letras-Libras da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro e de Linguística no Departamento de Estudos da Linguagem do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atua, ainda, como Tutor do Curso de Aperfeiçoamento em Formação de Professor-

Mediador Bilíngue na Educação de Surdos e Surdocegos (EaD) oferecido pela FL/UFRJ em parceria com a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos do Ministério da Educação (DIPEBS/SECADI/MEC)

Ana Beatriz Cardoso do Nascimento: Possui graduação em Letras Português-Inglês pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2021). É especialista em Ensino de Línguas pelo Instituto Federal de Educação de São Paulo - Campus Capivari (2023). Atualmente é estudante de Mestrado em Estudos Linguísticos pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Participou do grupo de pesquisa sobre Prática exploratória na UERJ/FFP com a pesquisa intitulada "Sobre professor e pesquisador: ao papel do afeto na mão dupla das narrativas de experiências docentes" de 2016 a 2018.

Adriane Aparecida de Souza Mahl Mangaroti: Graduada em Letras/Espanhol pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul- UEMS, possui Segunda Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário da Grande Dourados - UNIGRAN. É Especialista em Educação Especial (UNIVALE) e Docência EAD (UNIGRAN). Mestre em Literatura e Práticas Culturais pela Universidade da Grande Dourados- UFGD. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Estudos de Linguagens, da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Trabalha como Revisora de Textos no Centro Universitário da Grande Dourados - UNIGRAN e também ministra aulas da disciplina de Literatura Infantojuvenil no curso de Letras EaD na UNIGRAN. Atuou também como docente de Língua Portuguesa e Itinerário Formativo (Novo E.M.) na rede estadual de ensino de MS.

Angela Corrêa Ferreira Baalbaki: Doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2010) e mestre em Letras pela

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002). É Professora Associada do Departamento de Estudos da Linguagem, do Instituto de Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e do Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma universidade. Desenvolve pesquisas na área de Análise de Discurso materialista e História das Ideias Linguísticas com ênfase nos seguintes temas: formação de professores de línguas; processo de gramatização de línguas; ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos.

Hugo José de Araújo Morais: Formado em Letras- Libras pela Universidade Estácio de Sá, trajetória a qual solidificou a paixão e a dedicação à educação inclusiva, juntamente com a formação de licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ainda no cenário educativo, é professor de Judô e atualmente realiza Pós-graduação em Gestão Escolar, em Neuropsicopedagogia e em Interpretação e Tradução em Libras. Compreende que a tarefa docente é, também, um ato de aprender com o outro, nessa esfera, já atuou em ações sociais e humanitárias no Exterior.

Lara Pestana Henrique: Carioca, lendo o Rio e mundo desde que seja possível. Graduanda em Letras, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde também é bolsista de Extensão do Projeto “DEL (Déficit Específico da Linguagem): conhecendo populações em condições diferenciadas de aquisição da língua”. Em diálogo com os estudos da aquisição da linguagem, tem coautoria no artigo “Task demands and executive function abilities the comprehension of costly sentences by schoolchildren”. No campo da Literatura, produziu o artigo “Qual seu nome, chapeuzinho?”, o qual foi apresentado no Seminário Chapeuzinho e as Cores de uma Estrada Milenar, realizado no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ.

Luciane Cruz Silveira: É Professora Adjunta de Libras do DESU/INES. Chefe de gabinete da Direção Geral do INES. Doutora em Letras (Estudos de Língua) pela UERJ. Professora Convidada na disciplina de História das Ideias Linguística pela UERJ. Coordenadora do projeto: Sinalizado a inclusão na primeira infância: vivências em Libras do NDC da UFC. Tem interesse na área de Libras, formação de professores bilíngues, Ensino e aprendizagem de Libras como L2, Ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos como L2, Linguística Aplicada e a Análise do Discurso.

Luciane Nascimento Reis de Araújo: Possui Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário da Cidade - UniverCidade (2010) e cursos de Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização) em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Alfa América (2020), em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (2022), em Língua Portuguesa: Leitura e Escrita no Ensino de Surdos pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (2022) e em Neuropsicopedagogia e Psicanálise Clínica pelo Instituto Facuminas (2023). Atualmente, é professora contratada dos Anos Iniciais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e se interessa pelos seguintes temas: Educação Inclusiva; Educação Bilíngue para Surdos e Psicopedagogia.

João Mendes Filho: Possui graduação em Letras pela Faculdade de Humanidades Pedro II (1974), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação Osório Campos (1979) e mestrado em Educação pela Universidade Estácio de Sá (1997). Atualmente é professor do NEAD da Universidade Estácio de Sá. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Português Instrumental (Tecnologia da Informação) e Inglês Técnico (Turismo e Hotelaria). Lecionou Metodologia da Pesquisa em curso de pós-graduação em TI, Didática do Ensino Superior no Curso de Pós-graduação em Informática na Educação da

Universidade Castelo Branco - RJ. Presta serviço voluntário com cegos e deficientes visuais no CIAD (Centro de Integração e Atendimento ao Deficiente), Rio de Janeiro. Orienta alunos especiais em oficinas de culinária. Pós-graduado em educação a distância com a pesquisa Pedagogia inclusiva em EaD: a visão do deficiente visual.

Viviane Ramalho Cavalcante de Sousa: Atualmente é tradutora e intérprete de Libras no âmbito federal pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO e Professora do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de São Gonçalo. Já atuou como bolsista tradutora e intérprete de libras da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ no Curso de Letras- Libras e Licenciatura em Biologia. Foi Estagiária Bolsista do Museu de Arte do Rio - MAR. Tem experiência na área de Letras com ênfase em Libras. Professora Bilíngue e Tradutora Intérprete de Libras contratada pela Fundação Municipal de Educação de Niterói. Tradutora Intérprete de Libras No Ensino Médio pela APIL/RJ, SEEDUC/RJ. Tradutora Intérprete de Libras concursada pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Petrópolis/RJ. Tradutora Intérprete de Libras do Enem - Exame Nacional do Ensino Médio pela CESGRANRIO. Tradutora Intérprete de Libras nos Cursos Profissionais de Fotografia, Estética e Segurança do Trabalho do SENAC/RJ. Tradutora Intérprete de Libras pela Fundação CECIERJ no Consórcio CEDERJ, PVS - Pré- Vestibular Social. Recepcionista Bilíngue e Tradutora Intérprete de Libras no COINES - Congresso Internacional de Educação de Surdos. Tradutora Intérprete de Libras na TVALERJ - Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro. Tradutora Intérprete de Libras contratada pela UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro na EBA - Escola de Belas Artes e no NIA - Núcleo de Inclusão e Acessibilidade da Faculdade de Letras.

Este livro traz à tona olhares interdisciplinares sobre a surdez, aqui defendida como diferença linguística e cultural. Tomando como eixo principal as práticas de linguagem, os capítulos materializam reflexões que transitam entre os campos da Educação, da Linguística, dos Estudos da Tradução e dos Estudos Literários, os quais, visam, cada um em seu recorte temático e metodológico, colaborar com o ensino-aprendizagem no contexto da Educação de Surdos.



Programa de
Pós-Graduação
em Letras - UERJ

