

Rosana de Fátima Janes Constâncio

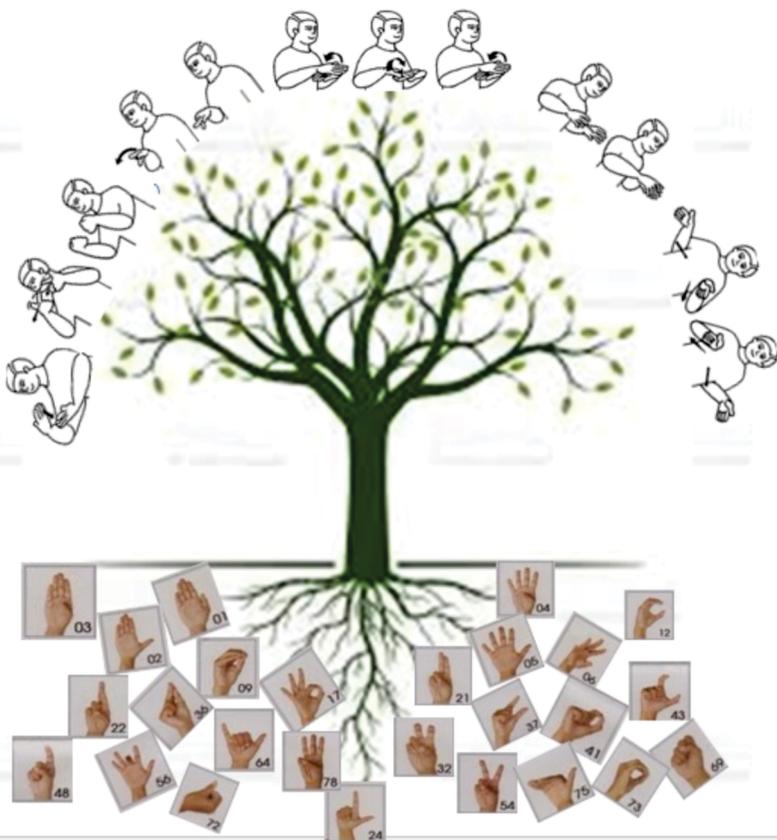
Elizabeth Matos Rocha

Organizadoras

LIBRAS



Estudos linguísticos, formação docente e de intérprete, inclusão e acessibilidade



Libras

**Estudos linguísticos, formação docente
e de intérprete, inclusão e acessibilidade**

Rosana de Fátima Janes Constâncio
Elizabeth Matos Rocha
Organizadoras

Libras

**Estudos linguísticos, formação docente
e de intérprete, inclusão e acessibilidade**

E-book



São Leopoldo
2024

© Dos autores – 2024

Editoração: Oikos

Capa: Rosana de Fátima Janes Constâncio

Revisão: André Dick

Diagramação e arte-final: Jair de O. Carlos

Conselho Editorial:

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)
Danilo Streck (Universidade de Caxias do Sul)
Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)
Eunice S. Nodari (UFSC)
Haroldo Reimer (UEG)
Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)
João Biehl (Princeton University)
Luiz Inácio Gaiger (Bolsista de Produtividade CNPq)
Marluza Marques Harres (Unisinos)
Martin N. Dreher (IHSL)
Oneide Bobsin (Faculdades EST)
Raúl Fernet-Betancourt (Aachen/Alemanha)
Rosileny A. dos Santos Schwantes (Centro Universitário São Camilo)
Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

L697 Libras: estudos linguísticos, formação docente e de intérprete, inclusão e acessibilidade. [E-book]. / Organizadoras: Rosana de Fátima Janes Constâncio e Elizabeth Matos Rocha. – São Leopoldo, RS: Oikos, 2024.

174 p.; il.; color.; 14,5 x 21 cm.

ISBN 978-65-5974-191-5

DOI 10.29327/5363836

1. Língua brasileira de sinais – Educação de surdos e surdos-mudos. 2. Língua brasileira de sinais – Estudo e ensino. 3. Surdos – Educação. 4. Intérprete – Língua de sinais. 5. Libras. I. Constâncio, Rosana de Fátima Janes. II. Rocha, Elizabeth Matos.

CDU 800.954: 376.33

Catálogo na Publicação:

Biblioteca Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
<i>Prof.^a Dr.^a Aline Lemos Pizzio</i>	
APRESENTAÇÃO	11
<i>Prof.^a Dr.^a Rosana de Fátima Janes Constâncio</i>	
<i>Prof.^a Dr.^a Elizabeth Matos Rocha</i>	
O ENSINO DO LÉXICO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DA GRADE CURRICULAR DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS	16
<i>Douglas Corrêa da Rosa</i>	
DICIONÁRIO DE LIBRAS: O REGISTRO DOS SINAIS EM LIBRAS, SUA FORMAÇÃO E A LINHA TÊNUE DA ICONICIDADE À ARBITRARIEDADE	35
<i>Rosana de Fátima Janes Constâncio</i>	
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PESQUISADORA SURDA EM ICTIOLINGUÍSTICA NO BIOPARQUE PANTANAL DE MATO GROSSO DO SUL	52
<i>Shirley Vilhalva</i>	
A LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: UMA PERSPECTIVA MULTICULTURAL	63
<i>Ana Laura Frangueli de Oliveira</i>	
<i>Eliane Francisca Alves da Silva Ochiuto</i>	
MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS PARA O LETRAS LIBRAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ÂMBITO DO PROLICEN	78
<i>Elizabeth Matos Rocha</i>	
<i>Alessandra Mendonça dos Santos Ortiz</i>	

A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL E DOS MATERIAIS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS	91
<i>José Lucas Piroli Alves</i>	
<i>Eliane Francisca Alves da Silva Ochiuto</i>	
DA LÍNGUA PORTUGUESA À LIBRAS: UMA ANÁLISE DOS MECANISMOS REFERENCIAIS	108
<i>Leidiani da Silva Reis</i>	
<i>Rafael de Farias Saas</i>	
MONITORIA E O PROFESSOR-ORIENTADOR: REFLEXÕES NO ENSINO DE LIBRAS EM UM CURSO SUPERIOR EaD NA FORMAÇÃO DE DOCENTES	124
<i>Andréa dos Guimarães de Carvalho</i>	
<i>Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento</i>	
O ACESSO À SAÚDE E AO ESPORTE PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: MAIS QUE UM DIREITO, UM DEVER	137
<i>Ana Beatriz Silva do Nascimento</i>	
<i>Gláucia Lopes Medeiros</i>	
<i>Mariana Dézinho</i>	
CORDEL VISUAL: RELATO DE ESTÁGIO EM LITERATURA SURDA NA ESCOLA ESTADUAL FLORIANO VIEGAS MACHADO EM DOURADOS/MS ...	152
<i>Janete de Melo Nantes</i>	
AUTORES E AUTORAS	169

PREFÁCIO

É com grande satisfação que apresento o livro intitulado “Libras: estudos linguísticos, formação docente e de intérprete, inclusão e acessibilidade”, coordenado pelas professoras doutoras Rosana de Fátima Janes Constâncio e Elizabeth Matos Rocha. Esta obra reúne uma coletânea de reflexões e pesquisas que abrangem diversos aspectos relacionados à Língua Brasileira de Sinais (Libras) e sua integração significativa no contexto educacional e social, contemplando temas essenciais para a compreensão e promoção da inclusão e acessibilidade.

A diversidade de temas abordados nos 10 capítulos deste livro oferece uma visão abrangente e aprofundada das múltiplas facetas relacionadas ao ensino e à inclusão de surdos, explorando desde questões ligadas à formação inicial de professores de Língua Portuguesa até relatos de experiências que ilustram a riqueza e a complexidade do universo surdo. Cada autor, com sua expertise e dedicação, contribui para a construção de um conhecimento mais amplo e sensível sobre a surdez e as práticas educacionais inclusivas, contribuindo para o avanço do conhecimento no campo.

No primeiro capítulo, “O ensino do léxico na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: análise da grade curricular de um curso de licenciatura em Letras”, Douglas Corrêa da Rosa examina criticamente a formação inicial de professores de Língua Portuguesa, destacando a importância do léxico nesse processo.

No capítulo 2, “Dicionário de Libras: o registro dos sinais em Libras, sua formação e a linha tênue da iconicidade à arbitrariedade”, a professora Rosana de Fátima Janes Constâncio oferece uma análise detalhada sobre o registro dos sinais em Libras e a complexa relação entre iconicidade e arbitrariedade que envolve a linguagem visual e as línguas de sinais como um todo.

Shirley Vilhalva, no capítulo 3, compartilha um “Relato de experiência de pesquisadora surda em ictiolinguística no Bioparque Pantanal de Mato Grosso do Sul”, oferecendo uma perspectiva única e valiosa sobre a participação ativa de surdos na pesquisa científica e inclusão.

Em “A Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: uma perspectiva multicultural” no capítulo 4, Ana Laura Frangueli de Oliveira e Eliane Francisca Alves da Silva Ochiuto exploram a perspectiva multicultural no ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos.

Elizabeth Matos Rocha e Alessandra Mendonça dos Santos Ortiz, no capítulo 5, apresentam um “Materiais didáticos digitais para o Letras Libras: um relato de experiência no âmbito do Prolicen” focado em materiais didáticos digitais para o curso de Letras Libras.

No capítulo 6, “A importância do atendimento educacional e dos materiais didáticos pedagógicos para o ensino de Português como segunda língua para surdos”, os autores José Lucas Piroli Alves e Eliane Francisca Alves da Silva Ochiuto destacam a relevância do atendimento educacional e dos materiais didáticos nesse processo educativo.

Os autores Leidiane da Silva Reis e Rafael de Farias Saas, no capítulo 7, questionam a realidade da “Da Língua Portuguesa à Libras: uma análise dos mecanismos referenciais”, anali-

sando os processos referenciais realizados por sujeitos surdos na Libras diante das ocorrências de anáforas diretas em recortes textuais da Língua Portuguesa, em um viés tradutório oferecendo reflexões importantes sobre a implementação dessa modalidade educacional.

No capítulo 8, “Monitoria e o professor-orientador: reflexões no ensino de Libras em um curso superior EaD na formação de docentes”, os autores Andréa dos Guimarães de Carvalho e Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento compartilham reflexões importantes sobre a monitoria e orientação de professores no contexto do ensino a distância.

O capítulo 9, “O acesso à saúde e ao esporte para pessoas com deficiência: mais que um direito, um dever”, de Ana Beatriz Silva do Nascimento, Gláucia Lopes Medeiros e Mariana Dézinho, aborda questões fundamentais relacionadas à saúde e ao esporte para pessoas com deficiência, enfatizando a importância desses aspectos na busca por uma sociedade mais inclusiva.

Encerrando esta obra, Janete de Melo Nantes, no capítulo 10, intitulado “Cordel visual: uma experiência de estágio em Literatura surda na Escola Estadual Floriano Viegas Machado em Dourados/MS”, explora a experiência de estágio em literatura surda.

Cada capítulo deste livro contribui de maneira única para a compreensão da diversidade linguística e cultural da comunidade surda, promovendo uma visão mais abrangente sobre a importância da Libras, não apenas como uma língua de sinais, mas como um meio vital para a inclusão e o acesso à informação e à educação. Acredito que esta obra possa servir como fonte de inspiração e um guia valioso de conhecimento para

estudantes, professores, intérpretes, pesquisadores e todos aqueles comprometidos na promoção da igualdade e inclusão de surdos na sociedade.

Boa leitura!

Aline Lemos Pizzio

Professora do curso de Letras Libras e
do Programa de Pós-Graduação em Linguística
da Universidade Federal de Santa Catarina

APRESENTAÇÃO

A Educação sempre foi permeada de muitos desafios e conquistas, pois reflete o tempo, o espaço e a cultura social no momento em que é ofertada. Assim, com os avanços tecnológicos e o mundo globalizado, muitas mudanças podem ser sentidas a cada curto espaço de tempo.

Por conseguinte, para acompanhar o ritmo acelerado que o mundo globalizado nos impõe, faz-se necessário que os professores e pesquisadores busquem qualificar-se, permanentemente, considerando as mudanças, sejam elas sociais, culturais e/ou atitudinais para que seja possível promover a inclusão de todos de forma equânime para oferta de Educação de qualidade, da Educação Básica ao Ensino Superior.

Com essa premissa, o livro é resultado de muitos estudos, investigações e pesquisas realizadas pelos autores dos capítulos com o intuito de divulgar, disseminar e, assim, colaborar com novos conhecimentos que possam trazer ao leitor oportunidade de romper estigmas, preconceitos e, ao mesmo tempo, possibilidade de abrir novos horizontes na perspectiva de novos saberes, solidificar o discernimento adquirido e, nesse sentido, desenvolver capacidades e habilidades tão necessárias no trato do saber.

Ressaltamos, ainda, que a obra foi financiada com recursos da Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa – PROPP, por meio do Edital PROPP N° 12, de 27 de julho de 2023, programa de apoio à pesquisa da UFGD às unidades acadêmicas, com o intuito de divulgar as pesquisas e as boas práticas realizadas no âmbito da Educação.

Nesse contexto, a obra intitulada *Libras: estudos linguísticos, formação docente e de intérprete, inclusão e acessibilidade* é uma publicação vinculada ao projeto de pesquisa da Prof.^a Dr.^a Rosana de Fátima Janes Constâncio, docente do curso Letras Libras Bacharelado e Licenciatura, da Faculdade de Educação a Distância, EaD/UFGD.

Dessa forma, a obra composta por 10 capítulos não é somente o fruto de uma pesquisa, mas também de muitas investigações que vão se descortinar a cada capítulo, com temas que estão alinhados ao escopo do título da obra, ou seja, que delineiam estudos e pesquisas voltados para área de Libras, considerando temas sobre os estudos linguísticos, a formação docente e/ou do profissional tradutor intérprete de Libras, inclusão e acessibilidade nas várias perspectivas (linguísticas, atitudinais, sociais, educacionais entre outras). Então, o que podemos encontrar em cada capítulo?

O primeiro capítulo, intitulado “O ensino do léxico na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: análise da grade curricular de um curso de licenciatura em Letras”, de autoria de Douglas Corrêa da Rosa, insere nas discussões acerca do léxico, tendo em vista sua importância no ensino de línguas, refletindo de que forma o currículo do curso Letras Licenciatura propicia aos discentes uma formação teórica e metodológica sobre o ensino do léxico.

Em consonância, no segundo capítulo “Dicionário de Libras: o registro dos sinais em Libras, sua formação e a linha tênue da iconicidade à arbitrariedade”, a professora e pesquisadora Rosana de Fátima Janes Constâncio apresenta um estudo que investiga se de fato há um *continuum* entre os fenômenos da iconicidade e arbitrariedade e de que forma se manifestam.

No terceiro capítulo “Relato de experiência de pesquisadora surda em ictiolinguística no Bioparque Pantanal de Mato Gros-

so do sul”, da doutoranda Shirley Vilhalva, a temática está direcionada para um relato de experiência que tem por objetivo divulgar novas pesquisas na área das línguas de sinais e contribuir com a acessibilidade linguística das pessoas surdas nos respectivos espaços sociais, tendo como ambiência referencial o Bioparque Pantanal.

Em seguida, no quarto capítulo “A Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: uma perspectiva multicultural”, de autoria de Ana Laura Frangueli de Oliveira e Eliane Francisca Alves da Silva Ochiuto, reflete-se sobre o ensino-aprendizagem da disciplina de Libras a partir das discussões realizadas na disciplina de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos III, no curso de Licenciatura em Letras Libras, da Faculdade de Educação a Distância da Universidade Federal da Grande Dourados (EaD/UFGD), sob uma perspectiva multicultural.

No quinto capítulo, “Materiais didáticos digitais para o Letras Libras: um relato de experiência no âmbito do PROLICEN”, a pesquisadora Elizabeth Matos Rocha e a estudante/bolsista Alessandra Mendonça dos Santos Ortiz realizam a testagem e análise de conteúdos didáticos digitais para estudantes da Licenciatura em Letras Libras ofertado pela Faculdade de Educação a Distância da UFGD com o intuito de fortalecer a aprendizagem de Libras, sob a perspectiva do estímulo ao autodidatismo estudantil.

Em seguida, no sexto capítulo “A importância do atendimento educacional e dos materiais didáticos pedagógicos para o ensino de Português como segunda língua para surdos”, os professores José Lucas Piroli Alves e Eliane Francisca Alves da Silva Ochiuto realizam uma reflexão sobre o atendimento educacional e dos recursos pedagógicos utilizados no processo de ensino-aprendizagem do português como segunda língua para pessoas surdas, tendo a Libras como língua de mediação nesse processo.

Já no sétimo capítulo “Da Língua Portuguesa à Libras: uma análise dos mecanismos referenciais”, os professores pesquisadores Leidiane da Silva Reis e Rafael de Farias Saas discorrem sobre a *Referenciação* na Língua Brasileira de Sinais (Libras), tendo como premissa analisar os processos referenciais realizados por sujeitos surdos na Libras diante das ocorrências de anáforas diretas em recortes textuais da Língua Portuguesa, em um viés tradutório. A investigação realizada é sustentada a partir dos pressupostos teóricos da Linguística Textual, campo teórico que mobiliza discussões sobre o processo de *Referenciação*, com base em pesquisadores franco-suíços e estudiosos brasileiros; e em estudos voltados ao processo referencial nas Línguas de Sinais (LSs), nacionais e internacionais.

Do mesmo modo, no oitavo capítulo “Monitoria e o professor-orientador: reflexões no ensino de Libras em um curso superior EaD na formação de docentes”, as professoras Andréa dos Guimarães de Carvalho e Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento descrevem, sob a ótica dos discentes do curso de Letras Libras EaD, o papel do monitor na disciplina de Libras II, trazendo, também, reflexões teóricas e práticas das contribuições de um programa de monitoria, ofertado na disciplina de Libras II, enquanto estratégia qualitativa, colaborativa e complementar no ensino e aprendizagem desta língua para os discentes do curso.

O penúltimo capítulo do livro “O acesso à saúde e ao esporte para pessoas com deficiência: mais que um direito um dever”, de autoria de Ana Beatriz Silva do Nascimento, Gláucia Lopes Medeiros e Mariana Dézinho, discute sobre a relevância do acesso a saúde dos PCDs, tendo o esporte como um aliado nesta tarefa, considerando que a prática esportiva, a sociabilização pelo esporte e seguridade dos atendimentos na área da saúde muito contribuem para a vida e formação do indivíduo.

Para finalizar a obra, no décimo capítulo “Cordel visual: relato de estágio em literatura surda na Escola Estadual Floriano Viegas Machado em Dourados/MS”, a doutoranda Janete de Melo Nantes apresenta uma experiência vivenciada no Estágio Supervisionado em Literatura Surda, que oportunizou observar os desafios, a importância da capacitação para possibilitar que os estudantes estagiários acessem a realidade profissional no contexto escolar, observem, participem e ministrem aulas aplicando conhecimentos acadêmicos adquiridos no curso Letras Libras.

Nesse sentido, a presente obra permite estudos, reflexões e novos conhecimentos que favorecem não somente a evolução dos saberes, mas também provocam uma inquietação que conduz à busca de novos horizontes que são peculiares aos profissionais e pesquisadores na área da Educação.

Prof.^a Dr.^a Rosana de Fátima Janes Constâncio

Prof.^a Dr.^a Elizabeth Matos Rocha

(Organizadoras da obra)

O ENSINO DO LÉXICO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DA GRADE CURRICULAR DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

*Douglas Corrêa da Rosa*¹

Introdução

Sabemos que o léxico tem um papel importante no ensino de línguas, haja vista que contribui para que os alunos ampliem suas habilidades e competências discursivas. No caso do ensino de língua portuguesa (LP) como língua materna, o léxico também deve ser contemplado em todos os níveis da educação, reconhecendo-se que “sem léxico não há língua” (Antunes, 2012, p. 27). Apesar de sua importância, o que pesquisadores e professores têm constatado é que, tanto no que diz respeito aos documentos que parametrizam o ensino quanto às ações práticas em sala de aula, o léxico ocupa um papel secundário nas aulas de língua, já que a ênfase, muitas vezes, é dada aos aspectos gramaticais e ortográficos (Dias, 2003, 2006; Cumpri, 2012; Antunes, 2012; Seide; Hintze, 2015).

¹ Doutor em Letras. Professor da Educação Básica no Paraná, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Professor Formador do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Univel. Revisor e Tradutor em Entre Letras Assessoria Linguística (ELAL). E-mail: entre.lettras@outlook.com; douglascorreadarosa@yahoo.com.br.

Em certa medida, esse status do ensino do léxico no Brasil pode ser decorrente da formação inicial do professor de LP, pois acreditamos que, não raro, os cursos de licenciatura em Letras também não têm dado atenção sistemática a esse objeto de ensino. Para comprovar essa hipótese, neste artigo, analisamos a grade curricular do curso de Letras Português/Inglês/Espanhol/Italiano da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)², *campus* de Cascavel – PR, respondendo à pergunta: *De que forma o Currículo do curso de Letras da Unioeste/Cascavel – PR propicia aos discentes uma formação teórica e metodológica sobre o ensino do léxico?* Este estudo, de abordagem qualitativa e análise documental, concentra-se em uma análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do referido curso, examinando-se a grade curricular e as ementas das disciplinas para encontrar indícios de que o léxico faz ou não parte desse programa. Para apresentar os resultados, organizamos este artigo da seguinte forma: inicialmente, discorreremos sobre a Lexicologia e ensino do Léxico; na sequência, contextualizamos o curso de graduação em análise; posteriormente, realizamos o estudo da grade curricular do curso.

Lexicologia e o Ensino do Léxico

A língua é um sistema formado por signos que expressam o conhecimento de tudo que está ao nosso redor. Tais itens, se pensados em conjunto, dão origem a uma parte importantíssima da língua: o léxico. Barbosa (1992) argumenta que “todo sistema linguístico contém unidades lexicais, inventário à disposição dos falantes, unidades estruturadas de acordo com regras que permitem aos usu-

²A Unioeste é uma universidade multicampi (cinco, no total); o curso de Letras (Língua Portuguesa + uma Língua Estrangeira) é oferecido em três campi: Cascavel, Foz do Iguaçu e Marechal Cândido Rondon.

ários a criação de novas palavras mais adequadas às suas necessidades de comunicação” (Barbosa, 1992, p. 122). Para Biderman (2001), o léxico de uma língua é formado a partir dos processos de nomeação e de categorização dos seres, dos objetos, etc., que origina(ram) os signos linguísticos, responsáveis pelo registro do conhecimento do homem acerca do universo. Para a pesquisadora, todo o conhecimento do universo matiza-se no léxico de uma língua, haja vista que se materializa em signos linguísticos, proporcionando, dessa forma, o seu armazenamento mnemônico.

Barbosa (1992) compreende que o léxico funciona como uma forma de estruturação de conhecimentos de mundo, podendo remeter tanto ao linguístico quanto ao extralinguístico. No conjunto das ciências do léxico, há quatro grandes áreas: a Lexicologia, a Lexicografia, a Terminologia e a Terminografia. Nosso foco neste trabalho é a Lexicologia, já que nos interessa o ensino do léxico. Essa ciência estuda o vocabulário de uma língua. Krieger e Finatto (2004) destacam que, na Lexicologia, os pesquisadores realizam estudos científicos do léxico, isto é, das palavras que estão disponíveis aos usuários de uma determinada língua. Guerra e Andrade (2012) afirmam que a Lexicologia é um estudo da área da linguagem que tem a possibilidade de contribuir de maneira muito positiva para que o léxico assuma um papel de maior destaque nas práticas escolares. Na visão dessas pesquisadoras, o ensino descontextualizado da língua, que não considera os aspectos semânticos, pode não fazer sentido ao aluno, levando-o a ter dificuldades de aprendizagem. Ademais, isso pode afetar a elaboração de seus discursos (orais ou escritos), ao escolherem palavras ou expressões que não se adequam ao contexto de produção, muito menos ao gênero do discurso produzido.

Apesar de sua relevância, o ensino do léxico tem se tornado cada vez mais escasso nas salas de aula, de modo geral, devido ao seu papel secundário em relação à gramática, uma vez que essa

assume um papel central nas práticas de ensino: “Na maioria das vezes, o léxico nos livros didáticos se reduz ao processo de formação de palavras” (Antunes, 2012, p. 20). Conforme expõe a linguista brasileira, o ensino do léxico não tem tido muito destaque em meio às instituições de ensino e em todas as etapas do processo de ensino e de aprendizagem de língua materna, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior.

No caso dos cursos de licenciatura em Letras, em diversas instituições que formam professores de LP para atuarem no Ensino Fundamental e Médio, a disciplina Lexicologia não é obrigatória, o que faz como que o professor em formação não tenha contato com as discussões dessa área, e tampouco pense em como ensinar o léxico em sala de aula. Finatto (2005) atesta que, “infelizmente, no Brasil, estudos e formação específicos sobre o léxico têm ficado à margem dos currículos de Letras, ainda que o assunto esteja diluído em disciplinas de língua e gramática, morfologia, fonologia ou sintaxe” (Finatto, 2005).

Assim, indagamo-nos como o professor, nas salas de aula da Educação Básica, ensinará conteúdos relacionados ao léxico se, em sua formação inicial, não recebeu nenhum preparo para isso? Assim como defendem Guerra e Andrade (2012), acreditamos que é preciso que as propostas curriculares dos cursos de licenciatura possibilitem discussões consistentes, tanto no nível teórico quanto prático, de modo que os professores em formação consigam mobilizar estratégias para ensinar o léxico nas aulas de LP. O léxico, como componente curricular, tanto do ensino básico quanto do superior, é capaz de proporcionar ao discente auxílio nos processos de compreensão e de produção textual. Diante disso, um meio de amenizar essa problemática seria a introdução de disciplinas voltadas às ciências do léxico na formação superior de professores de LP, para que esses, quando estiverem no exercício de suas funções, estejam aptos a lidar com os fenômenos lexicais em sala de aula.

O curso de Licenciatura em Letras da Unioeste/Cascavel – PR: uma análise sobre o ensino do léxico

O curso de Letras da Unioeste/Cascavel – PR tem uma história consolidada. Iniciou as suas atividades no ano de 1972, quando ainda se chamava Fundação Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel (Fecivel), uma iniciativa do poder municipal para ofertar cursos de Licenciatura em Letras (Português-Inglês e Português-Francês), Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Ciências de Primeiro Grau e Licenciatura em Matemática. Foi somente em 23 de dezembro de 1994 que essa instituição foi reconhecida como uma universidade pública (Pinzan; Sheen, 2005).

Com o passar dos anos, a habilitação em Português/Francês deixou de ser oferecida e, a partir de 2003, criaram-se outras duas habilitações: Português/Espanhol e Português/Italiano. Ao todo, anualmente, ofertam-se 50 vagas³ para a formação de novos professores. O curso acontece no período matutino, com um período que varia de, no mínimo, quatro anos até e no máximo sete anos. A carga horária desse curso é de 3.464 horas/aula, com 200 horas de atividades complementares.

O primeiro PPP desse curso foi implantado em 2004 (Unioeste, 2004). Em 2015, foi reestruturado para contemplar as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura (Brasil, 2015). Assim, neste texto, utilizamos a versão de 2015 do PPP. Conforme enfatiza o PPP do Curso de Letras, o perfil do profissional a ser formado é alguém “[...] apto a atuar no ensino fundamental e médio, considerando-se a dimensão humana da formação docente” (Unioeste, 2015, p. 7). Para tanto, o licencian-

³ 20 vagas para habilitação em Português/Inglês, 15 vagas para habilitação em Português/Espanhol e 15 vagas para habilitação em Português/Italiano.

do “[...] deve estar preparado para perceber, dentre as dimensões técnicas, políticas, teóricas e humanas, quais são as questões que requerem atenção na complexidade do contexto sócio-histórico em que se assenta a sua atuação profissional, sem perder a especificidade da área de formação” (Unioeste, 2015, p. 7).

Requer-se, portanto, desse profissional, o perfil de professor-pesquisador (Demo, 2004; Pimenta, 2009), atento às relações entre a linguagem e a sociedade, problematizando-as a partir da especificidade do fazer docente. Em outras palavras,

O escopo do curso é, portanto, possibilitar ao acadêmico uma formação ampla, envolvendo os aspectos científicos, pedagógicos e práticos, vinculando-os à dimensão humana, o que requer a formação de um sujeito crítico, atento à realidade e sensível culturalmente. Essa formação ampla objetiva auxiliar os professores em formação a superarem práticas de ensino descontextualizadas e mecânicas, considerando que, “Apesar do discurso pedagógico oficial e do discurso da grande maioria dos docentes se situar no âmbito da abordagem interacionista quanto ao ensino de língua portuguesa, as atividades escolares em geral exploram de forma mecânica pontos ou estruturas gramaticais” (Unioeste, 2015, p. 16).

Na crítica apresentada, que parte de uma constatação da realidade do ensino em muitas escolas, vemos se delineando algumas concepções importantes na estruturação do curso. Concordamos que os documentos norteadores de ensino no país têm acenado para uma concepção interacionista da linguagem, que se opõe a práticas mecânicas, focadas na estrutura da língua. E, para que o acadêmico consiga tal empreendimento, o documento propõe um aporte teórico que abarque a reflexão crítica das teorias linguísticas, além das múltiplas linguagens contemporâneas, do caráter polissêmico do texto e do discurso e das práticas letradas na sociedade (Unioeste, 2015, p. 16).

A reestruturação do PPP do curso levou conta algumas necessidades observadas pelos docentes e discentes, tais como: (i) me-

lhorar a articulação entre as disciplinas de formação teórica e/ou formação pedagógica, entendendo as solicitações de que as disciplinas fossem “[...] ministradas também preparando os alunos para serem os futuros professores, de que a universidade forneça mais aulas práticas” (Unioeste, 2015, p. 18); (ii) explorar “[...] de forma competente o conteúdo curricular proposto pelo estado” (Unioeste, 2015, p. 19).

Os dois pontos em destaque revelam questões importantes. O primeiro diz respeito a uma crítica já antiga no ambiente acadêmico de que, muitas vezes, há uma ruptura entre teoria e prática, o que é perceptível quando o pedido é para formar os alunos para sejam professores. Já que o curso tem um rol expressivo de disciplinas para possibilitar uma habilitação dupla (Língua Portuguesa e Língua Estrangeira), o risco é dissociar a teoria (abordada em disciplinas de caráter mais teórico) e a prática (relegada, não raro, às disciplinas de Estágio Supervisionado). A segunda necessidade vai na mesma direção, quando se solicita um trabalho competente das propostas curriculares. Muitas vezes, o estudo dos documentos oficiais de ensino acontece exclusivamente nas disciplinas de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado. Em vista dos muitos conteúdos que compõem essas componentes curriculares, pode ocorrer que tais documentos não sejam abordados em sua totalidade, o que justificaria essa necessidade mencionada.

As disciplinas⁴ do Curso de Licenciatura em Letras da Unioeste/Cascavel – PR se desdobram em cinco áreas: (i) de Formação Geral, englobando os Estudos Linguísticos e Literários; (ii) de Formação Diferenciada, que se refere às línguas estrangeiras (inglês, espanhol ou italiano); (iii) Estágio Supervisionado, tanto em LP quanto em língua estrangeira; (iv) Trabalho de Conclusão de

⁴ Tendo em vista o espaço reduzido deste capítulo, não mencionamos toda a grade curricular. Disponível em: <https://unioeste.br/portal/prograd-outros/cursos-campus-todos/cascavelcursos?campi=0&curso=CSC0064>.

Curso; (v) Atividades Acadêmicas Complementares. Como nosso objetivo é compreender como os acadêmicos do curso de Letras da Unioeste/Cascavel são preparados, do ponto de vista teórico, metodológico e prático, para ensinar trabalhar com o léxico, é preciso olhar de modo específico também para as disciplinas que tratam do ensino de LP.

Dentro do rol de disciplinas, selecionamos as que compõem a primeira área, Formação Geral, que contempla componentes curriculares comum às três habilitações do curso. Concentramo-nos no eixo Estudos Linguísticos, não considerando a área de Literatura, mesmo sabendo que tanto o ensino de LP quanto o de Literatura devem ser indissociáveis. No entanto, considerando que o próprio curso faz uma divisão clara entre disciplinas de Estudos Linguísticos e Literários, além da necessidade de fazermos um recorte para análise, optamos por avaliar as ementas das seguintes disciplinas da área de Estudos Linguísticos

Figura 1: Disciplinas de Formação Geral – Estudos Linguísticos

Área/Matéria	Código	Disciplinas	C/H
01. De Formação Geral (<i>Forma o perfil nacional, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais</i>)			
Estudos Linguísticos		Leitura e Produção Textual	136
		Linguística do Texto e do Discurso	136
		Estudos Linguísticos I	68
		Estudos Linguísticos II	68
		História e Formação da Língua Portuguesa	68
		Morfologia Fonética e Fonologia do Português	68
		Sintaxe do Português I	68
		Sintaxe do Português II	68
		Iniciação à Pesquisa em Linguagem	68
		Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	68
		Libras	68
		Optativa	68
		Subtotal	952

Fonte: Unioeste (2015, p. 31).

Das disciplinas citadas na Figura 1, não consideramos as de *Iniciação à Pesquisa em Linguagem*, que prepara o acadêmico para desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso, de *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*, que discute as teorias relacionadas à aprendizagem, de modo geral, e de *Libras*, que objetiva possibilitar um contato inicial do aluno com a Língua Brasileira de Sinais. Embora sejam importantes, não estão diretamente relacionadas ao nosso escopo. Ao todo, selecionamos as ementas de nove disciplinas relacionadas ao eixo Formação Geral: *Leitura e Produção Textual; Linguística do Texto e do Discurso, Estudos Linguísticos I e II; História e Formação da Língua Portuguesa, Morfologia, Fonética e Fonologia do Português, Sintaxe I e II e Optativa*.

A primeira disciplina é a de *Leitura e Produção Textual (LPT)*, com uma carga horária de 136 h/a. Destacamos, a seguir, a ementa:

Ementa: Práticas e estratégias de leitura. A produção escrita em gêneros distintos, com ênfase na escrita acadêmica. Questões de argumentação. Recursos linguísticos e para-linguísticos da exposição oral em contextos acadêmico-formais. Os pré-requisitos para a redação acadêmico-científica. As especificidades linguísticas do discurso científico. Produção do efeito de objetividade (Unioeste, 2015, p. 53).

Localizada no 1º ano do curso, a disciplina de LPT intenta possibilitar aos acadêmicos o contato com os gêneros que comumente circulam no campo acadêmico. Dominá-los é fundamental, tendo em vista que, em todo seu processo de formação, eles são produzidos e solicitados. Na ementa, não há nenhuma referência direta ao trabalho com o léxico. Todavia, é possível inferir que, uma vez que a ementa aponta para o trabalho com gêneros distintos e com os recursos linguísticos desses textos, a depender da abordagem do docente da disciplina, pode-se dar ou não alguma ênfase à questão lexical. Ressaltamos que o foco da disciplina não é o ensino de LP em si, tampouco discutir o léxico, mas inserir o aluno no mundo da produção (oral ou escrita) acadêmica.

A disciplina de *Linguística do Texto e do Discurso* (LTD) tem uma carga horária de 136 h/a e é ofertada no segundo ano do curso. Esta é sua ementa: “Ementa: Concepções de texto, textualidade e discurso. Fatores linguísticos, semânticos, pragmáticos e discursivos da textualidade. Coerência e Coesão textual. Tipologia e Gêneros Discursivos. Intertextualidade e interdiscursividade. Texto, Discurso e Ensino” (Unioeste, 2015, p. 53).

O nome da disciplina informa que ela trata do estudo do texto e do discurso. Assim, são estudados as concepções de discurso, de texto e de textualidade e os aspectos linguísticos, semânticos, pragmáticos e discursivos da textualidade. Isso faz-nos inferir que a ênfase está no material linguístico, na constituição do texto, na coesão e coerência. Os gêneros discursivos são abordados, além de suas tipologias. Essa disciplina pode capacitar o futuro professor a compreender como se dá o processo de ensinar e aprender a produzir textos. Apesar de o léxico não ser mencionado claramente, a ementa dá ênfase aos elementos linguísticos, textuais e discursivos, os quais envolvem o léxico.

As disciplinas de *Estudos Linguísticos I* e *Estudos Linguísticos II* tratam de teorias linguísticas e contam, cada uma, com carga horária de 68 h/a. A ementa da primeira é esta: “Ementa: Concepções de linguagem, língua, norma, variação e registros. História da linguística: comparatismo e estruturalismo” (Unioeste, 2015, p. 53). Já a ementa de *Estudos Linguísticos II* é assim formulada: “Ementa: História da Linguística: Linguística da Enunciação. Sociolinguística (variação e ensino). Psicolinguística e ensino. Linguística Aplicada e ensino. Formação de professores em Letras” (Unioeste, 2015, p. 54). As duas disciplinas, de caráter teórico, centram-se nos fundamentos da Linguística. Com isso, é possível compreender que não haverá, provavelmente, uma discussão voltada ao léxico. Enquanto a primeira se concentra mais em uma perspectiva estruturalista da linguagem, a segunda motiva os dis-

centes a pensarem a língua a partir de situações de uso, já que, “[...] nas últimas décadas do século XX, pesquisas na área da Sociolinguística e na área das teorias de texto e de discurso começaram a focalizar de modo mais efetivo a língua em uso e as implicações da atividade enunciativa e interacional” (Rodrigues; Cerutti-Rizzatti, 2011, p. 21).

As ementas dessas componentes curriculares não fazem referência direta aos estudos lexicais o ao ensino do léxico. Apesar disso, elas podem garantir ao futuro professor de LP uma compreensão global das diferentes correntes teóricas no campo da Linguística para, profissionalmente, ter consciência teórica ao fazer a sua opção didático-pedagógica.

A disciplina de *História e Formação da Língua Portuguesa* (HFLP) também compõe a grade do 1º ano do curso e tem uma carga horária de 68 h/a. Esta é a sua ementa:

Ementa: Língua, cultura e sociedade. Concepção de língua. Formação da Língua Portuguesa. A evolução da Língua Portuguesa. Contato linguístico e dialetal na formação do português brasileiro. Diversidade linguística do português e ensino (variáveis linguísticas (fonético-fonológicas e semântico-lexicais), variáveis sociais e geográficas) (Unioeste, 2015, p. 53).

Essa disciplina lida, principalmente, com o estudo da LP ao longo da história, abordando a sua evolução nos diversos níveis que a compõe. Nessa perspectiva, entendemos que, somente pelo fato de o curso optar por uma disciplina que garanta ao aluno a história de formação da LP, demonstra um viés social e histórico de compreensão da língua. Nessa compreensão, reside a valorização dos aspectos sociais relativos à linguagem, considerando que “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (Bakhtin, 2006, p. 99).

As discussões propostas nessa disciplina estão em consonância com a própria argumentação feita PPP, de que o referido curso de graduação se encontra em uma região considerada cal-

deirão linguístico, tendo em vista o seu processo de colonização. Inserir tal discussão nessa disciplina certamente é algo que endossa o caráter social e histórico tanto da linguagem como da língua. A proposição de estudar a diversidade linguística é fundamental, pois o futuro professor terá de lidar com a grande diversidade que permeia as escolas brasileiras e que, de certa forma, se evidencia nas produções textuais (orais ou escritas) dos alunos. Essa diversidade se manifesta no léxico, e a disciplina menciona o estudo das variações em nível lexical. Assim, até o momento, essa é a única disciplina que estabeleceu uma relação mais próxima com os estudos lexicais. Todavia, como se tratar de uma disciplina de apenas 68 h/a, é certo que essas questões não poderão ser aprofundadas, mas já é um indício de que uma discussão relacionada ao léxico possa acontecer.

A disciplina de *Morfologia, Fonética e Fonologia do Português* (MFFP) está situada no segundo ano do curso de Letras, com uma carga horária de 68 h/a. O foco é estudar estrutura da língua, como destacado em sua ementa:

Ementa: Morfologia da Língua Portuguesa. Formação de palavras e contato linguístico. Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa. Fenômenos da variação, variáveis sociais e geográficas. Ensino da morfologia, da fonética e da fonologia nos níveis fundamental e médio. Variação linguística e ensino da Língua Portuguesa (Unioeste, 2015, p. 54).

Trata-se de uma disciplina que se ocupa, essencialmente, da estrutura da língua, em seus aspectos fonéticos, fonológicos e morfológicos. Menciona-se na ementa o estudo da formação de palavras. De acordo com Antunes (2012) e Liska (2018), na escola, o estudo sobre o léxico tem-se limitado, muitas vezes, ao processo de formação de palavras. Assim, ao estabelecer esse conteúdo na ementa, o acadêmico pode ter contato com uma discussão mais relacionada ao estudo do léxico de LP. Notamos também uma tentativa de articular os conteúdos dessa disciplina ao ensi-

no. Embora o caráter da componente curricular seja o estudo da estrutura da língua, os conteúdos nela explorados são fundamentais ao professor de línguas, tendo em vista que o processo de ensino e de aprendizagem de qualquer idioma requer de quem ensina domínio da morfologia, da fonética e da fonologia.

Ao produzirmos nossas enunciações, de acordo com Bakhtin (2006) recorreremos a esses recursos “[...] traços fonéticos, gramaticais e lexicais [...] que garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade” (Bakhtin, 2006, p. 77). O professor em formação precisa, desse modo, lidar com esses fenômenos da língua, de modo a fazer seus alunos os identificarem e refletirem sobre os diversos usos que fazemos de tais recursos.

A disciplina de *Sintaxe do Português I* é ofertada no 3º ano do curso, com a seguinte ementa: “Ementa: Descrição sintática dos enunciados em língua portuguesa. Análise descritiva dos conceitos sintáticos presentes na gramática tradicional” (Unioeste, 2015, p. 54). Como é possível verificarmos, a ementa está voltada ao estudo da estrutura da língua, a partir da ótica da gramática tradicional. Inferimos, com isso, que possivelmente os conteúdos estejam relacionados ao estudo de frases e orações, além dos elementos que as constituem. Reconhecemos que a disciplina é importante para a formação de um professor de LP, uma vez que o professor deve conhecer e compreender o sistema linguístico sobre a qual ensina. Todavia, como acenado no PPP do curso, a perspectiva da gramática tradicional não se harmonizaria com a concepção interacionista de linguagem defendida nesse documento (Unioeste, 2015). Conforme argumenta Oliveira (2003),

[...] o conjunto de disciplinas a compor uma grade curricular de um curso de formação de professores de língua deveria apresentar espaços para um conceito de língua [...] que considere a exterioridade como sua constitutiva, conferindo-lhe uma natureza histórico-cultural, remetendo, enfim, pra uma consciência linguística

na qual os elementos, mecanismos e categorias da língua não se considerem como abstrações, e, sim, como orientadores de abordagens diferenciadas do que sejam ler, ouvir, escrever e dizer um texto (Oliveira, 2003, p. 71).

Assim, ainda que tratem dos aspectos estruturais, é de fundamental importância que o façam não só em uma perspectiva estruturalista, mas também interacionista e dialógica, possibilitando que o acadêmico compreenda como tais conteúdos podem ser trabalhados a partir dessa visão sobre a linguagem. Nesse sentido, compreendemos que, se o objetivo do Curso, conforme expresso nos PPP, é formar profissionais aptos para atuarem no Ensino Fundamental e Médio e há documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica na Educação Básica, sempre que tratam do ensino de LP nas escolas, os planos de ensino deveriam contemplar uma discussão pautada no que preconizam tais documentos.

A disciplina de *Sintaxe do Português II* encontra-se no 4º ano do curso, também com uma carga horária de 68 h/a, sendo esta a sua ementa: “Ementa: Ensino de análise descritiva nos níveis fundamental e médio” (Unioeste, 2015, p. 54). Essa disciplina é uma continuidade de *Sintaxe do Português I*; no entanto, como a ementa permite verificar, o foco já não está em ensinar conceitos de sintaxe próprios da gramática tradicional, mas em analisar a estrutura linguística de modo descritivo. A ementa é extremamente sucinta, não nos fornecendo muitos elementos para a discussão.

Por fim, a última disciplina a ser analisada é uma *Optativa*. Como o nome já faz alusão, os alunos podem escolher, dentre um rol de disciplinas que serão ofertadas, qual optativa cursar. No Ementário das Disciplinas Optativas, disponível nos Anexos do PPP do curso, as opções centram-se em três grandes áreas: (i) Literatura Nacional ou Estrangeira; (ii) Língua Estrangeira e ensino; (iii) Linguística e ensino. No caso da terceira área, que é o nosso foco, as possibilidades ofertadas aos alunos são estas: *Aqui-*

sição da Escrita e Alfabetização; Gêneros do Discurso na Escola; Reflexão linguística e gramatical na escola; O tratamento didático da oralidade na sala de aula; Teorias e Ensino da Leitura; Estudos do Letramento; Estudos Prescritivos do Português; Análise Funcional dos Enunciados; Estrutura Morfológica da Língua Portuguesa; Formação de professores: sexualidade, gênero e diversidade.

Ao observamos as disciplinas optativas, notamos que elas se centram ora em algum aspecto relacionado ao ensino de LP (leitura, gêneros discursivos, gramática), ora estudos mais voltados à estrutura (morfologia e sintaxe). A única disciplina que propõe um estudo do léxico é a de *Estudos Prescritivos do Português*, que prevê a análise de elementos lexicais do português. O caráter dessa optativa é mais teórico e em sua ementa não há uma relação com o ensino do léxico na Educação Básica. Além dessa, as optativas *Análise Funcional dos Enunciados*, que verifica os elementos sintáticos e semânticos da LP, e *Estrutura Morfológica da Língua Portuguesa*, que estuda os morfemas lexicais e gramaticais da LP, também têm uma relação mais aproximada com o estudo lexical, porém em uma perspectiva estruturalista.

Outras optativas, tais como *Gêneros do Discurso na Escola*, *Reflexão linguística e gramatical na escola* e *O tratamento didático da oralidade na sala de aula*, embora não incluam termos como léxico ou lexical em suas ementas, podem, a depender da abordagem do docente, incluir alguma discussão acerca do léxico na produção escrita ou oral de textos.

Ao analisarmos o conjunto de disciplinas relacionado ao eixo Formação Geral, constatamos que as ementas analisadas, reservadas às particularidades de cada disciplina, apresentam conceitos fundamentais na formação do professor, dando-lhe um panorama geral sobre os estudos linguísticos e tentando relacionar esses aspectos à prática docente. No que diz respeito ao léxico e ao seu ensino, não há nenhuma disciplina obrigatória ou optativa

que diretamente lida com tal temática. É possível que algumas discussões sobre o léxico estejam diluídas na grade curricular do curso, o que não garante uma efetiva formação direcionada a esse objeto do conhecimento.

Considerações finais

Ao elaborarmos este capítulo, partimos da seguinte indagação: *De que forma o Currículo do curso de Letras da Unioeste/Cascavel (PR) propicia aos discentes uma formação teórica e metodológica sobre o ensino do léxico?* Na direção de respondê-la, analisamos o PPP do referido curso, a partir de sua grade curricular. Com o foco nas disciplinas mais relacionadas ao campo da Linguística e do Ensino de LP, pudemos constatar que, do rol de disciplinas oferecidas ao acadêmico, nenhuma delas está direcionada aos estudos lexicais, de modo específico, mas é possível inferir que, em algumas delas, há indícios de um direcionamento para a reflexão sobre o léxico.

Essa constatação reforça a posição de Finatto (2005), que assevera que em nosso país os “estudos e formação específicos sobre o léxico têm ficado à margem dos currículos de Letras, ainda que o assunto esteja diluído em disciplinas de língua e gramática, morfologia, fonologia ou sintaxe” (Finatto, 2005). De fato, no caso do Curso de Letras da Unioeste/Cascavel – PR, as disciplinas que sugerem uma atenção ao léxico são justamente as mesmas mencionadas pela autora.

Concordamos com as palavras de Barros (2010) de que “[...] um currículo não se faz do dia para a noite, ele é, normalmente, objeto de reflexões, debates, discussões, articulações político-acadêmicas. Enfim, produto de um processo e não de uma simples resolução” (Barros, 2010, p. 200). Diante disso, reconhecemos que muitas ações que acontecem no interior das salas de aula e nos espaços de formação não estão postas ou previstas em um projeto

pedagógico, ou mesmo em uma ementa, como foi o foco de nossa análise, mas, por outro lado, é nele que estão presentes as concepções, as principais crenças, valores e proposições do grupo de professores responsável pelo curso.

Respondemos à pergunta proposta afirmando que o Currículo do curso de Letras da Unioeste/Cascavel – PR não propicia efetivamente aos discentes uma formação teórica e metodológica sobre o ensino do léxico. Com base nessa afirmativa, ressaltamos que é necessária a inserção dos estudos lexicais na formação de professores de LP, possibilitando-lhes um olhar teórico e metodológico sobre esse objeto de estudo.

Como todo estudo, lidamos com limitações. Para compreender como um curso de graduação forma um profissional em determinado aspecto, seria interessante que, além de uma análise das ementas, fossem examinados os planos de ensino das referidas disciplinas e o modo como, em sala de aula, os temas são conduzidos e desenvolvidos ao longo de um tempo determinado. Apesar dessas limitações, esperamos que os resultados obtidos com este texto possam se estender a outros contextos de ensino, de modo a contribuir para que os cursos de formação de professores possam constantemente (re)pensar e (re)orientar as suas práticas.

Referências

ANTUNES, I. **O território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAKHTIN, M. V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, M. A. Lexicologia, Lexicografia, Terminologia e Terminografia: identidade científica, objeto, métodos, campos de atuação. In: SIMPÓSIO LATINOAMERICANO DE TERMINOLOGIA, 2., 1992, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: IBICT, 1992.

BARROS, E. M. D. D. Vozes e temas que perpassam o discurso curricular do curso de Letras. **Acta Sci. Lang. Cult.**, v. 32, n. 2, p. 199-213, 2010.

BIDERMAN, M. T. C. **Teoria linguística**: teoria lexical e linguística computacional. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>. Acesso em: 15 jul. 2023.

CUMPRI, M. L. Algumas reflexões sobre léxico e gramática. **Entrepalavras**, Fortaleza, ano 2, v. 2, n. 1, p. 41-50, jan./jul. 2012.

DIAS, E. O ensino do léxico: A proposta do livro didático. **Revista Olhares & Trilhas**, Minas Gerais, v. 4, n. 4, p. 27-35, jan./dez. 2003.

DIAS, E. Reflexões sobre o ensino do léxico na escola fundamental. In: MARTINS, E. V.; CANO, W. M.; FILHO, W. B. M. (orgs.). **Léxico e morfologia**: perspectivas e análises. Uberlândia: EDUFU, 2006. p. 195-212.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FINATTO, M. J. B. Estudos do léxico e ensino. **Revista Língua e Literatura**, Rio Grande do Sul, v. 7, n. 10-11, p. 13-16, 2005.

GUERRA, M. M.; ANDRADE, K. dos S. O léxico sob perspectiva: contribuições da Lexicologia para o ensino de línguas. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 226-241, 2012.

LISKA, G. **O estudo do léxico na sala de aula**: investigação do ensino dos processos semânticos de formação de palavras sob a perspectiva da Semântica de Contextos e Cenários (SCC). Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

OLIVEIRA, M. B. F. de. Sala de aula de língua e práticas cidadãs. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 41, p. 65-74, jan./jun. 2003.

PINZAN, L. T. M.; SHEEN, M. R. C. C. A trajetória da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 2., 2005, Cascavel. **Anais [...]**. Cascavel: Unioeste, 2005. Disponível em: cacphp.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/poster/educacao/pedu05.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

RODRIGUES, R. H; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. **Linguística Aplicada: ensino de língua materna**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SEIDE, M. S.; HINTZE, A. C. O ensino do léxico na disciplina de português – língua materna, no Ensino Fundamental brasileiro. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 18, n. 2, p. 403-424, jul./dez. 2015.

UNIOESTE. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras – Cascavel**. Cascavel: Unioeste/CEPE, 2015. Disponível em: http://www.cascavel.unioeste.br/images/stories/pdfletras/ANEXOII-RESOLUcao_3592005-CEPE_PROJETO_PEDAGOGICO_DO_CURSO.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

DICIONÁRIO DE LIBRAS: O REGISTRO DOS SINAIS EM LIBRAS, SUA FORMAÇÃO E A LINHA TÊNUE DA ICONICIDADE À ARBITRARIEDADE

*Rosana de Fátima Janes Constâncio*¹

Exórdio

No Brasil, o primeiro registro de um dicionário de sinais que se tem conhecimento é da obra *Iconographia dos signaes dos surdos-mudos*, de autoria de Flausino José da Gama, publicada em 1875, na segunda metade do século XIX. O autor fez o registro de 407 sinais representados por desenhos litografados², divididos em 20 estampas; na primeira, consta o alfabeto manual e nas demais os sinais correspondentes a categorias como: alimentos, objetos

¹ Professora Adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) nos cursos de Letras Libras – Licenciatura e Bacharelado. Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), concentração em Linguagem e Sociedade, na linha de pesquisa dos *Estudos da linguagem: descrição dos fenômenos linguísticos, culturais, discursivos e de diversidade*. Mestre em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, concentração em Educação Escolar, na linha de pesquisa *A constituição do sujeito no contexto escolar*. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas PORLIBRAS (www.unioeste.br/porlibras) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Libras e Educação de Surdos (GEPLÉS). ORCID: 0000-0003-0779-6710.

² Desenhos litografados dizem respeito à “Arte de desenhar e escrever em pedra para obter reproduções em papel. Impressão obtida por meio desse processo”. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/litografia>. Acesso em: 30 out. 2023.

de mesa e verbos (24); bebidas, objetos de mesa e verbo (17); objetos para escrever e verbo (20); objetos da aula (18); individualidades e profissões (25); animais (26); pássaros, peixes e insetos (20); adjetivos (20); adjetivos (26); adjetivos (qualidades morais) (20); adjetivos (20); pronomes e os três tempos absolutos do indicativo (22); verbos (21); verbos (20); verbos (24); advérbios (23); preposições (20); preposições e conjunções (21); e interjeições e interrogações (20).

Tobias Leite (1857) explica que o objetivo desse dicionário era de “[...] vulgarizar a linguagem de *signaes*, meio predileto dos surdos mudos para a manifestação de seus pensamentos [...]” e “[...] mostrar o quanto deve ser apreciado um surdo-mudo educado [...]”, ou seja, “[...] os pais, os professores primários, e todos os que se interessarem por esses infelizes, ficarão habilitados para os entender e se fazerem entender” (Leite, 1857 *apud* Gama, 1857, p. 12).

Devido à sua relevância para a História e para os Estudos Linguísticos, a obra foi republicada em 2011 pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), como uma Série Histórica. Esse fato destaca o valor da obra para os Estudos Linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Figura 1: Versões de *Iconographia dos signaes dos surdos-mudos*, de Flausino José da Gama



Fonte: Gama (1857, 2011).

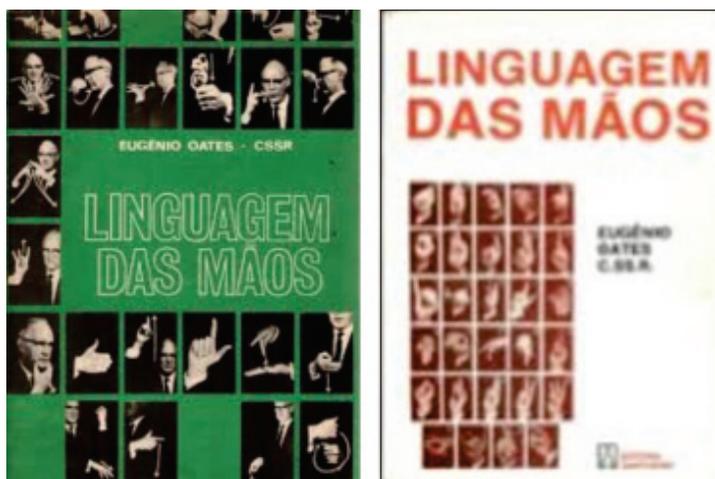
Com o intuito de realizar uma análise comparativa dessa obra outras relevantes no campo da Libras, estabelecemos como critério selecionar produções que se destacaram no século XX e XXI. De acordo com a nossa pesquisa de doutoramento (Constâncio, 2022), foi possível constatar que, no século XX, outras publicações foram de grande relevância. No entanto, a partir dos critérios de seleção, estas obras selecionadas são: *Linguagem das mãos*, de Eugênio Oates (1969); *Linguagem de sinais*, da Sociedade Torre de Vigia de Bíblias e Tratados (1992); e *Dicionário ilustrado trilingue: Língua de sinais brasileira*, de Fernando César Capovilla e Walkiria Duarte Raphael (2001).

Diferentemente do livro de Gama (1857), considerado a primeira obra de referência, a publicação de *Linguagem das mãos*, de Eugênio Oates (1969), registra os sinais por fotos e não por desenhos litografados. Embora haja um aumento significativo do quantitativo de sinais (1.258 sinais, no total), a obra ainda segue

como padrão a divisão por 15 categorias: verbos (302); substantivos, preposição e conjunção (416); cores (13); homem e família (45); alimentos e bebidas (76); animais (56); o mundo e a natureza (44); religião (38); o tempo (51); regiões do mundo – alguns países – nacionalidade (56); estados brasileiros – territórios federais e capitais (29); vestuário e acessórios (41); esportes e jogos recreativos (27); antônimos (66). Para finalizar, há o registro dos números ordinais e cardinais que não são tabulados pelo autor como parte dos 1.258 que compõem o livro.

Eugênio Oates era um padre americano que, no Brasil, atuava como missionário. Por essa razão, seu objetivo com *Linguagem das mãos* era evangelizar os surdos brasileiros. Em decorrência de seu trabalho, ele observou a dificuldade na comunicação, pois os surdos se comunicavam de forma diferente. Assim, ele buscou com a obra “[...] fazer um código de mímica [...]” (Oates, 1969, p. 5) para estabelecer a comunicação e, conseqüentemente, a evangelização.

Figura 2: Capa da obra *Linguagem das mãos*, de Eugênio Oates

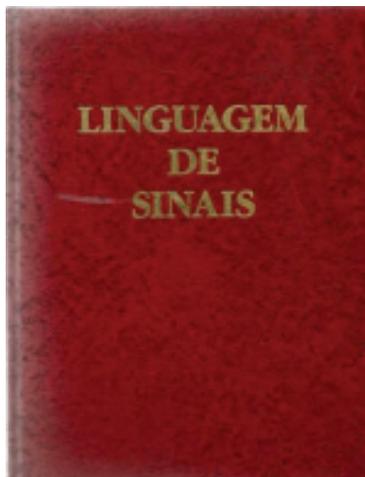


Fonte: Oates (1969).

Ainda no século XX, a obra *Linguagem de sinais*, organizada pela Sociedade Torre de Vigia de Bíblias e Tratados (1992), é considerada como um compêndio, registrando, por fotos, 1.260 sinais, organizados em 14 categorias: alfabetização, verbos (355); substantivos, adjetivos, pronomes etc. (393); assuntos bíblicos (236); alimentos e bebidas (51); animais (41); família (29); tempo (43); estados do Brasil (33); regiões do mundo (21); cores (12); natureza (14); vestimenta e acessórios (15); números cardinais e ordinais (17).

O objetivo dessa publicação é “[...] ajudar as Testemunhas de Jeová a ensinarem a linguagem de sinais aos deficientes auditivos que ainda não a conhecem [...]” e “[...] alfabetizar através de sinais” (Sociedade Torre de Vigia de Bíblias e Tratados, 1992, p. 5).

Figura 3: Capa de *Linguagem de sinais*, da Sociedade Torre de Vigia de Bíblias e Tratados



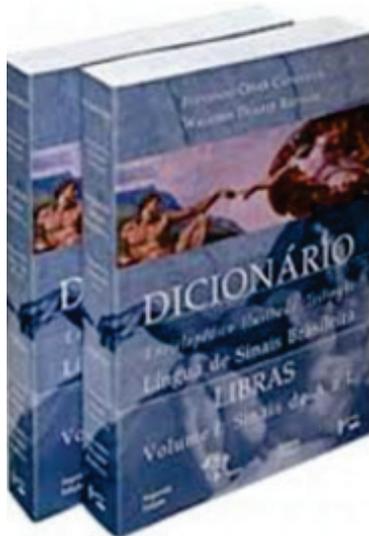
Fonte: Sociedade Torre de Vigia de Bíblias e Tratados (1992).

No século XXI, destaca-se a obra *Dicionário ilustrado trilíngue: Língua de sinais brasileira*, de Fernando César Capovilla e Walki-

ria Duarte Raphael (2001), publicada em dois volumes, composta por 9.500 sinais, em ordem alfabética, sem divisão por categorias e registrados por desenhos lineares. Esse é um diferencial em relação às demais obras por se constituir com ilustrações precisas da forma como o sinal se realiza, contendo ainda a escrita visual direta do sinal em *Sign Writing*. Além disso, há outras características singulares: verbetes do Português e do Inglês, com a classificação gramatical dos verbetes em Português; definição do significado representado pelo sinal e pelos verbetes do Português e do Inglês; exemplos que ilustram o uso linguístico apropriado; e a descrição detalhada e sistemática da forma do sinal. Para a sua elaboração, houve a participação dos membros surdos da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), entidade essa que reavaliou e validou o trabalho.

Posteriormente, a obra foi revista e atualizada com novos sinais em outras edições, a saber, o *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue – Novo deit libras língua de sinais brasileira*, de Capovilla, Raphael e Maurício (2009) com dois volumes: um de A a H e outro de I a Z, com 9.828 sinais da Libras. A última versão é o *Dicionário da língua de sinais do Brasil: a Libras em suas mãos*, organizado por Fernando César Capovilla *et al.* (2017), considerada a obra mais atualizada e robusta, registrando mais de 13.000 sinais distribuídos em três volumes.

Figura 4: Capa do *Dicionário ilustrado trilingue: Língua de sinais brasileira*, de Capovilla e Raphael



Fonte: Capovilla e Raphael (2001).

É possível observar uma evolução quanto à forma de se registrar os sinais no decorrer dos tempos, iniciando com os registros iconográficos, avançando para fotos e, mais recentemente, desenhos lineares.

O *continuum* da iconicidade à arbitrariedade

A partir da contextualização histórica elaborada na seção anterior, passamos então a refletir sobre a formação dos sinais. Algumas indagações são pertinentes: Seriam os sinais formados a partir de uma representação visual? Todos os sinais são icônicos? Quanto aos níveis de graduação, seriam os sinais apenas icônicos e arbitrários? Como se dá a construção de um sinal?

Stumpf e Wanderley (2016) contribuem com algumas respostas:

Quanto à construção de um sinal, este pode ser icônico ou arbitrário. Os icônicos reproduzem a forma e o sentido ou o movimento do que se quer referir. Isso torna o sinal mais transparente, mais fácil de ser entendido. Porém, Karnopp (KAR, 94), em seu estudo mostra que pesquisadores concluem que a iconicidade não é relevante na determinação da forma do sinal. Aliás, diversos processos linguísticos e sociolinguísticos tendem a inibir a natureza icônica dos sinais, tornando-os mais arbitrários. O mesmo pode-se observar nas línguas orais, por exemplo, um relógio não é chamado tic-tac e nem um cachorro au-au. Eles possuem vocábulos próprios para designá-los (Stumpf; Wanderley, 2016, p. 95).

Muitos estudos colaboraram para mudanças de paradigmas em relação à natureza das línguas orais e línguas de sinais, evidenciando, por exemplo, que, apesar de ser uma língua visoespacial, em que a imitação do referente é uma característica marcante, a língua de sinais apresenta também um elevado grau de abstração, permitindo discutir quaisquer assuntos ou conceitos (Quadros; Karnopp, 2004).

Pensando nisso, propomo-nos a verificar se os mesmos itens lexicais que constam na obra de Gama (1875) estão presentes nas demais obras de referência selecionadas. Elaboramos uma tabela considerando uma busca nas demais obras com os mesmos itens lexicais. Inicialmente, a previsão era de coletar 1.628 sinais, no entanto, localizamos 1.294 itens lexicais nas quatro obras. Para cada sinal que não foi localizado, utilizamos a expressão “sem referência”, conforme o exemplo a seguir.

Quadro 1: Sinal de MAS

Século XIX	Século XX	Século XX	Século XXI
			
<p>Movimento rápido das mãos na direção indicada na figura. Fonte: Gama (1875, p. 48) .</p>	<p>Fonte: Oates (1969, p. 130).</p>	<p>Fonte: Sociedade Torre de Vigia de Biblias e Tratados (1992).</p>	<p>Fonte: Capovilla e Raphael (2001, p. 873-874).</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Após o levantamento dos dados, considerando a exiguidade de tempo e espaço, estabelecemos alguns critérios que viabilizassem uma análise mais criteriosa e detalhada, observando os sinais em sua formação, como se manifestam e se outras gradações estão presentes entre a iconicidade e a arbitrariedade. Esse é um trabalho árduo trabalho e que exige muita atenção e observação das características e traços que fazem parte da morfologia dos sinais, considerando o modo como são sinalizados.

Em nossa tese de doutorado (Constâncio, 2022), afirmamos que na Libras há outras gradações que se manifestem no *continuum* da iconicidade à arbitrariedade, em conformidade com as mesmas gradações presentes em outras línguas de sinais, conforme demonstra a imagem a seguir:

Figura 5: Gradações em Libras



Fonte: Constâncio (2022, p. 121).

Verificação das investigações, altercações e desfechos

Na busca de desenvolver uma investigação descritiva e linguística tendo como premissa contribuir para a compreensão dos fenômenos linguísticos da Libras, muitos desafios e reflexões são exigidos do pesquisador para que seja possível alcançar os objetivos e responder às indagações que permeiam os estudos. Nessa perspectiva, a investigação realizada teve como embasamento teórico a corrente da Linguística Descritiva, por ser uma abordagem que almeja compreender de que forma a estrutura da língua realiza a conexão entre funcionamento e uso. De acordo com Perini (2010), é preciso ir além da visão tradicional para estudar a língua, compreendendo a sua essência.

Nesse sentido, é possível ainda estabelecer uma interface com os estudos do léxico, pois, de acordo com Cabré, “Um dos componentes básicos de uma língua é o léxico, o qual consiste de palavras de uma língua e as regras que controlam a criatividade do falante. As palavras são unidades de referências da realidade e nos conectam ao mundo real” (Cabré, 1998, p. 29). Na investigação realizada, assumimos que isso também se aplica às línguas de sinais.

Assim, a fim de compreender a formação dos itens lexicais na Libras, considerando que há um *continuum* da iconicidade à arbitrariedade, entendendo que, para além dos dois fenômenos, outras graduações podem se manifestar nessa linha tênue (como os sinais translúcidos e sinais obscuros), foi necessário considerar o

viés da linha teórica da Linguística Cognitiva, uma vez que, em determinadas gradações, é possível verificar que ocorre uma conexão do sinal ao conhecimento de mundo e à experiência humana do sinalizante.

Nesse entendimento, Castilho (2014) argumenta que “[...] as línguas naturais são o ponto mais alto de nossa identidade como indivíduos e como participantes de uma sociedade” (Castilho, 2014, p. 33).

Quanto à perspectiva metodológica, a pesquisa partiu de uma metodologia de natureza básica e de cunho qualitativo, com a premissa de compreender os fenômenos linguísticos com foco nos avanços do conhecimento, a partir do *continuum* da iconicidade à arbitrariedade, considerando a escolha de quatro obras de relevância: – Gama (1875), Oates (1960), Sociedade Torre de Vigia de Bíblias e Tratados (1992), Capovilla e Raphael (2001) e a versão mais atualizada Capovilla *et al.* (2017). Além disso, recorreu-se à revisão bibliográfica e exploratória para a elaboração do estudo.

Na busca de romper com o binômio dos fenômenos investigados, essa perspectiva metodológica contribuiu para uma melhor compreensão do *continuum* da iconicidade à arbitrariedade, contando tanto com a participação de estudantes surdos quanto com uma investigação descritiva por meio formulário *Google Forms* para entender a formação dos sinais na Libras, observando-se a singularidade linguística e as possíveis gradações (Klima; Bellugi, 1979; Capovilla, 2009; Perniss; Vigliocco, 2014; Ortega, 2017).

Perscrutação dos fenômenos linguísticos

Há tempos, os fenômenos são estudados nas línguas de sinais na tentativa de compreender a sua formação. Os estudos iniciais de Klima e Bellugi (1979) asseveram que a iconicidade pode se manifestar porque, em sua formação, é possível perceber uma

descrição mais precisa do referente. Em outras palavras, há uma maior evidência dos aspectos visuais, o que leva à conclusão de que existem níveis de iconicidade, a saber: os sinais icônicos também podem ser considerados por muitos como transparentes, pois são mais evidentes; os sinais translúcidos são aqueles que apresentam um aspecto representacional; os sinais obscuros, embora mantenham uma relação com o referente, não são tão evidentes, requerendo uma explicação; e os sinais arbitrários são aqueles em que não é possível estabelecer nenhuma relação com o referente.

De modo similar, mas considerando apenas três possíveis gradações, de acordo com Capovilla, Raphael e Maurício (2009), a iconicidade de um sinal pode ser compreendida como um sistema gradual, em uma escala que pode variar do mais icônico ou do menos icônico, isto é, os sinais transparentes/icônicos, os sinais translúcidos e os sinais opacos/arbitrários

Perniss e Vigliocco (2014) ponderam que o fenômeno da iconicidade apresenta uma identificação entre uma forma linguística e seu significado, contudo, apesar de os sinais icônicos terem a possibilidade de representar a sua forma, ainda assim são frutos de uma convenção.

Ortega (2017) compartilha dessas definições, afirmando que, embora a iconicidade apresente uma capacidade maior para compreender a que remete o referente, os sinais não dependem apenas das propriedades intrínsecas, mas surgem de acordo com a conexão cultural e faixa etária do sinalizador. Para o autor, há vários fatores que se baseiam na experiência humana, por exemplo, a experiência linguística e os antecedentes culturais (Ortega, 2017, p. 4).

Em diálogo com os pesquisadores supracitados, investigação realizada em nosso doutorado constatou que os fatores que determinam a gradação dos itens lexicais podem se manifestar em

sintonia com a Linguística Descritiva, os estudos do léxico e a Linguística Cognitiva, abordagens que explicam a manifestação dessa gradação.

Os sinais icônicos, por exemplo, podem representar classificadores semânticos ou uma relação entre a forma e o significado culturalmente construídos, os quais podem ser reconhecidos em algumas situações mesmo sem o conhecimento da língua de sinais. Para que esse reconhecimento ocorra, contudo, é necessário um conhecimento prévio do que o referente possa representar (Constâncio, 2022, p. 163).

Quadro 2: Sinal de COMER

Século XIX	Século XX	Século XX	Século XXI
			
<p>Fonte: Gama (1875, p. 14).</p>	<p>Fonte: Oates (1969, p. 31).</p>	<p>Fonte: Sociedade Torre de Vigia de Bíblias e Tratados (1992, p. 30).</p>	<p>Fonte: Capovilla e Raphael (2001, p. 434).</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Os sinais translúcidos são os que apresentam características que podem estabelecer uma relação de sentido, sendo compreendidos a partir de uma explicação. Assim, um não sinalizante consegue entender a motivação para o sinal quando há uma justificativa ou uma explicação do sinal (Constâncio, 2022, p. 163).

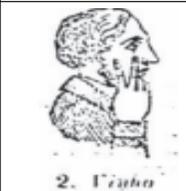
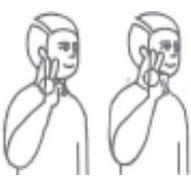
Quadro 3: Sinal de CASA

Século XIX	Século XX	Século XX	Século XXI
			
Com o sinal 7 (em) se diz em casa de. Fonte: Gama (1875, p. 46).	Fonte: Oates (1969, p. 153).	Fonte: Sociedade Torre de Vigia de Bíblias e Tratados (1992, p. 97).	Fonte: Capovilla e Raphael (2001, p. 371).

Fonte: Elaborado pela autora.

Os sinais obscuros são aqueles em que existe uma motivação em sua formação, estabelecendo uma relação com o referente, no entanto, ela não é evidente, o que dificulta a sua percepção e, por muitas vezes, a motivação inicial se perdeu ao longo do tempo, ficando obscurecida (Constâncio, 2022, p. 163).

Quadro 4: Sinal de VINHO

Século XIX	Século XX	Século XX	Século XXI
			
O "V" datilológico feito sobre a face, esfregando-a, indica a cor do vinho. Fonte: Gama (1875, p. 16).	Fonte: Oates (1969, p. 26).	Fonte: Sociedade Torre de Vigia de Bíblias e Tratados (1992, p. 258).	Fonte: Capovilla e Raphael (2001, p. 1.320).

Fonte: Elaborado pela autora.

Os sinais arbitrários são os que não estabelecem uma conexão entre a forma e o referente, pois não é possível realizar uma associação do signo com o seu significado ou referente (Constâncio, 2022, p. 163).

Quadro 6: Sinal de PASSEAR

Século XIX	Século XX	Século XX	Século XXI
 <p>3. <i>Passeiar</i></p>			
<p>Atirar com as mãos sobre os ombros, tocando-os levemente por diversas vezes. Fonte: Gama (1875, p. 42).</p>	<p>Fonte: Oates (1969, p. 62).</p>	<p>Fonte: Sociedade Torre de Vigia de Bíblias e Tratados (1992, p. 67).</p>	<p>Fonte: Capovilla e Raphael (2001, p. 1.016).</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Elucbrações finais

A partir dos estudos e do aprofundamento realizados na pesquisa de doutoramento, foi possível responder às hipóteses iniciais e gerar dados suficientes e importantes para uma análise criteriosa sobre os fenômenos linguísticos da Libras, recorrendo-se a diversas estratégias metodológicas. As reflexões empreendidas tinham o escopo de romper o binômio da iconicidade e da arbitrariedade, identificando outras duas gradações que podem se manifestar nesse *continuum*, ou seja, os sinais translúcidos e os sinais obscuros.

É necessário ressaltar que os sinais icônicos, translúcidos e obscuros podem ocorrer a partir de uma motivação em sua forma-

ção, no entanto, é necessária uma análise linguística profunda para compreender a formação do sinal com base nas unidades sublexicais que constituem o sinal. Não é possível generalizar, mas sim investigar e analisar de forma muito criteriosa para que o resultado seja fidedigno quanto a essa gradação.

A partir da fundamentação teórica que norteou o desenvolvimento da pesquisa e ancorou a análise dos dados, podemos enfatizar que na Libras é possível existir outras gradações no *continuum* da iconicidade à arbitrariedade. Em conclusão, afirma-se que os itens lexicais “[...] na Libras, apresentam uma singularidade quanto a outras gradações que refletem a forma como os sinais se constituem a partir de seus referentes, com a combinação de parâmetros, que são fundamentais para sua categorização” (Constâncio, 2022, p. 164).

Referências

- CABRÉ, M. T. **Terminology**: theory, methods and applications. Tradução de Janet Ann DeCesaris. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1998.
- CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.
- CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURÍCIO, A. C. L. **Novo dicit-libras língua de sinais brasileira (Libras)**. Volume 1 e 2. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Inep; Cnpq; Capes, 2009.
- CAPOVILLA, F. C. *et al.* **Dicionário da língua de sinais do Brasil: a Libras em suas mãos**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.
- CASTILHO, A. T. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

CONSTÂNCIO, R. de F. J. **Relações de arbitrariedade e iconicidade na composição dos sinais em Libras**. 197f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

GAMA, F. J. **Iconographia dos signaes dos surdos-mudos**. Rio de Janeiro: Tipografia Universal de E. & H. Laemmert, 1875.

GAMA, F. J. **Iconographia dos signaes dos surdos-mudos**. Rio de Janeiro: INES, 2011. (Série Histórica).

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

OATES, E. **Linguagem das mãos**. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Livro S.A., 1969.

ORTEGA, G. **Iconicity and sign lexical acquisition: a Review**. Front: Psychol, 2017.

PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PERNISS P. M.; VIGLIOCCO G. The bridge of iconicity: from a world of experience to the experience of language. **Phil. Trans. R. Soc.**, [s.l.], v. 369, e-20130300, 2014.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de binais brasileira: Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOCIEDADE TORRE DE VIGIA DE BÍBLIAS E TRATADOS. **Linguagem de sinais**. Cesário Lange, SP: Associação Torre de Vigia de Bí-blias e Tratados, 1992.

STUMPF, M. R.; WANDERLEY, D. C. Quem fala português, escreve em português. Quem fala inglês, escreve em inglês. Os surdos: em que língua escrevem? **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 5, n. 1, p. 93-107, 2023.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PESQUISADORA SURDA EM ICTIOLINGUÍSTICA NO BIOPARQUE PANTANAL DE MATO GROSSO DO SUL

*Shirley Vilhalva*¹

Iniciando a trajetória

O presente capítulo é fruto de um relato de experiência que tem como objetivo divulgar novas pesquisas na área das línguas de sinais, contribuindo para a acessibilidade linguística das pessoas surdas em diversos espaços sociais e turísticos, com especial enfoque no Bioparque Pantanal. A temática encontra respaldo em diferentes autores e em documentos normativos, como a Lei 10.436/02, que reconhece “como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados” e a Lei Municipal nº 1.538, De 04 de abril de 2023 do município de Miranda, MS, que reconhece “a Língua Terena, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a Língua Terena de Sinais (LTS)² e a Língua Kinikinau, garantindo a equidade e igualdade enquanto política linguística municipal” como língua co-oficiais.

¹ Possui graduação em Pedagogia – FUCMAT atual UCDB (1990) e mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2009). Atualmente, é pesquisadora da Universidade Federal de Rondônia e professora titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: libras, língua de sinais, língua de sinais indígenas, indígena surdo e surdos.

² Para maiores esclarecimentos acesse: <https://www.diariooficialms.com.br/media/84426/627—11-04-2023.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2023.

O estudo realizado busca, com o projeto em desenvolvimento, atender a qualquer pessoa surda, especialmente no contexto turístico. Dentro de sua abordagem centrada na acessibilidade, o Bioparque Pantanal adota a Tecnologia Assistiva como uma inovação e encontra-se alinhado ao princípio da inclusão e da acessibilidade linguística nas línguas de sinais, pois não existe inclusão sem acesso a uma língua que possa ser comunicação natural. Sendo assim, é de suma importância que a política da acessibilidade linguística esteja valendo em todo espaço desde a chegada, trajetos dos aquários e o término do passeio. Essa iniciativa é consolidada no projeto “Bioparque para todos: iguais na diferença”, dedicado à inclusão e à acessibilidade linguística.

É notável o comprometimento da equipe em contribuir para a pesquisa de pesquisadora surda da área da linguística, mesmo que não seja fluente em línguas de sinais. Ela demonstra abertura para sair de seu conforto linguístico e adentrar ao mundo surdo. Quanto à inclusão dos léxicos (sinais) criados na língua de sinais, seja na Língua Indígena de Sinais (LIS) ou na Libras, essa é uma decisão que depende dos objetivos específicos de cada fase da pesquisa, considerando o tempo dedicado à investigação.

Ao iniciar minhas visitas ao Bioparque em maio de 2023, busquei em minhas memórias e me veio algo muito forte como “pedra filosofal” a maneira como ocorreu a minha participação antes mesmo de definir o foco da pesquisa após mais de 10 anos desde o lançamento do empreendimento. Algo que me intrigou foi que há uma sinergia e fui em busca de mais dados. Segundo a Enciclopédia Significados, “A pedra filosofal e seus atributos estão vinculados à transmutação e à vontade criativa presente em cada ser humano”.

No âmbito do Bioparque Pantanal, a pedra filosofal representa um ambiente sinérgico, em que a harmonia e a energia da natureza possibilitam que os olhos surdos percebam os sinais irra-

diados pela energia dos (ictios³) peixes, desencadeando uma transmutação imaginária que se materializa de forma real e visual. Essa manifestação proporciona uma facilidade para expressar a criatividade intrínseca à compreensão da visolinguagem imagética de cada ser presente nos circuitos dos aquários, traduzindo-a para os sinais de uma das línguas de sinais. Estive presente na inauguração do que foi concebido como o maior aquário de água doce do mundo em maio de 2011. Agora, mais de uma década depois, surge o Bioparque Pantanal, também conhecido como Aquário do Pantanal, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

Registrando o percurso

O principal objetivo da pesquisa em 2011 era assegurar que o Aquário do Pantanal, atual Bioparque Pantanal, como um megaprojeto, contasse com uma equipe qualificada para atender às línguas de sinais, tanto faladas quanto escritas, com foco especial nas comunidades indígenas e nas Línguas Indígena de Sinais (LIS). Na concepção inicial, visualizava-se e comentava-se entre a comunidade surda de Mato Grosso do Sul a presença de intérpretes para todas as línguas, seja ela a Libras, as línguas indígenas ou as estrangeiras, à semelhança do que ocorre com a Libras, a língua portuguesa e línguas estrangeiras, como a ASL (Língua Americana de Sinais) e o inglês, incluindo as línguas de sinais do Mercosul.

Embora o tão esperado dia de inauguração tenha demorado a chegar, o mesmo só veio a ser inaugurado em 2022 e, atualmente, estou testemunhando a concretização desse sonho. Ao adentrar esse espaço, destaco a importância de priorizar as línguas de sinais, não apenas para facilitar a comunicação com as comunida-

³ Ictio é elemento que significa peixe ou de peixe que tem sua origem etimológica: grego *ikhthís*, -íios, peixe. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/ictio->. Acesso em: 15 dez. 2023.

des surdas indígenas e não indígenas, como também para desenvolver léxicos específicos que representem as línguas de sinais dos peixes dos países presentes no empreendimento. Essa abordagem é relevante para ressaltar a singularidade das línguas de sinais que poderemos criar e contribuir com as espécies pantaneiras que estarão presentes, da Amazônia, as africanas, os peixes dentro dessas comunidades diversas, e promover um turismo verdadeiramente acessível do ponto de vista linguístico.

A representatividade está dentro das presenças das línguas. Pensar em como incluir os sinais diferentes línguas de sinais pode enriquecer a representatividade das futuras pesquisas e terá um papel central nas comunidades surdas, seja ela indígenas ou não. Considerar incluir sinais dessa língua pode ser crucial às inovações dos registros propostos.

É preciso levantar essa temática em um ambiente que colabora com a educação e o bem-estar social, levando em consideração o público para o qual o seu artigo ou pesquisa se destina. Em diálogo com a comunidade linguística e pesquisadores indígenas e não indígenas, esses dados poderão atender um público amplo que pode estar mais familiarizado com a Libras, sendo útil incluir sinais em Libras para facilitar a compreensão. Por outro lado, se o seu público está mais envolvido nas comunidades indígenas surdas, os sinais da LIS podem ser mais relevantes e os visitantes de outros países também ter garantido o seu acesso nos sinais internacionais. Assim, é de suma importância considerar o contexto linguístico das comunidades que você está estudando. Pergunte a si mesma qual língua de sinais é mais prevalente ou significativa para essas comunidades.

Diálogo intercultural entre diferentes comunidades surdas, a inclusão de sinais de ambas as línguas de sinais pode ser uma forma de promover a compreensão mútua e a colaboração. Independentemente da escolha, é importante que a abordagem seja sensível às identidades culturais e linguísticas das comunidades

indígenas surdas ou até mesmo dos imigrantes surdos que hoje estão chegando no Brasil.

Como já destaquei anteriormente, o Bioparque Pantanal está localizado em Mato Grosso do Sul e é o maior aquário de água doce do mundo, um espaço formado por importantes pilares: educação ambiental, pesquisa, conservação, inovação, inclusão, lazer e cultura. A ictiolinguística em línguas de sinais é um projeto que estou realizando e em minha observação ainda não está fácil encontrar material sobre o assunto. Eu semanalmente estou no Bioparque, um aquário onde tem peixes de água doce. Tenho observado que preciso estar conectada com os peixes para que eu consiga criar léxicos, ou seja, os sinais em língua de sinais para os peixes dos aquários. Uso muito a minha visão dentro da sinergia com os peixes e eles parecem me emanar uma energia que abre minha tela mental como uma inteligência instintiva. Assim, consigo conectar e criar os sinais para os peixes de diferentes países, constituindo uma metodologia específica.

Trilhas metodológicas da pesquisa

A metodologia do projeto, conforme o projeto registrado SIGProj da UFMS *Acessibilidade linguística no Bioparque Pantanal: Sinalário e percurso dos aquários em línguas de sinais: língua brasileira de sinais, Língua americana de sinais, sinais internacionais (ASL) e sinais internacionais e línguas indígenas de sinais (LSI)*, é catalogar os sinais existentes nas línguas Libras/ASL/SI/LSI; na ausência desse corpus, a proposta é organizar, criar sinais e realizar gravações com uso de equipamentos em parceria com o setor de comunicação do local, com a possibilidade de duração de 1 (um) ano, estendendo-se por mais 1 (um) ano, caso haja atualizações necessárias pelo projeto de extensão.

A proposta de desenvolver sinalário virtual de animais aquáticos em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e buscar tradução de

como seria o sinal em outras línguas, como na ASL, SI e na LSI. Para atingir tal fim buscamos:

1. Catalogar, organizar, traduzir, produzir e gravar sinais em vídeo dos peixes e futuramente pela caminhada que estamos com a equipe ter também um projeto para

2. Catalogar, organizar, traduzir, produzir e gravar sinais em vídeo da fauna aquática e do pantanal em línguas de sinais e, assim, com essa proposta, relevar as ações facilitadoras que sejam de contribuição a educação também.

Inicialmente, o projeto dar-se-á por meio do levantamento dos sinais existentes para a identificação de animais aquáticos, da fauna pantaneira e de outros recursos inerentes à bio linguística. Além disso, é fundamental garantir a participação da comunidade surda no desenvolvimento do projeto, bem como a parceria com o setor de comunicação do local para produzir os materiais em alta qualidade e disponibilizá-los de forma acessível aos visitantes, considerando diferentes tecnologias e plataformas de distribuição.

Os vídeos produzidos, com os sinais dos animais catalogados, serão disponibilizados aos visitantes por meio de QR Code e/ou redes sociais, fazendo parte do acervo permanente do local, possibilitando maior acessibilidade e autonomia dos turistas surdos. Espera-se, assim, que o presente projeto possa tornar o Bioparque um ambiente mais atrativo às pessoas surdas e seus familiares bilíngues, proporcionando uma experiência atrativa que os atenda em sua língua materna, respeitando sua cultura e identidade.

Com vistas a promover maior sustentabilidade do projeto a longo prazo, serão debatidas alternativas para a atualização e manutenção dos materiais produzidos, fazendo uso de plataformas colaborativas de domínio aberto tipo wiki, bem como a capacitação e treinamento de profissionais envolvidos no atendimento aos visitantes surdos.

Dessa forma, o projeto em desenvolvimento visa a contribuir para a difusão e valorização das línguas, sejam elas de sinais,

escrita e falada, bem como proporcionar um ambiente acessível para a comunidade surda e surdocega, por meio da criação do sinalário em línguas de sinais, sendo de extrema importância para promover, além de ter a possibilidade de desfrutar das atrações de forma independente, com a disponibilidade de cada um ser acompanhado por um intérprete de língua de sinais.

São poucos peixes, mas cada um me mostra como quer receber os sinais. Tenho percebido que é tipo uma visão tridimensional. Recordo-me que quando era criança eu conseguia ver pessoas que não eram reais, como que em outras dimensões. Às vezes, acontece o mesmo quando estou dentro ou ao lado dos aquários; os sinais lexicais para diferentes peixes surgem e, depois de gravados, às vezes tenho dificuldades de lembrar; é preciso ver o vídeo várias vezes para lembrar. Questiono-me também sobre dimensões em que eu entro e das quais volto quando estou pesquisando dentro do Bioparque. Abro aqui um diálogo.

Nesse sentido, a criação de materiais de informação e comunicação em línguas de sinais pode contribuir significativamente para a participação social das pessoas surdas, permitindo que elas tenham acesso à informação e possam desfrutar de atividades em sua língua materna.

É a ciência que estuda a língua de sinais específica para peixes. Ela vem da junção de duas ciências: uma que estuda os peixes e a outra a língua e a linguagem. Ictiologia: ciência dos animais que estuda os peixes. + Linguística: ciência que estuda a língua e a linguagem humana.

A ictiolinguística em línguas de sinais é um projeto que, com as observações, percebe-se a escassez de material sobre esse intrigante campo. Semanalmente, no Bioparque, um aquário que abriga peixes de água doce, as visitas ocorrem e há a necessidade de estabelecer uma conexão profunda com os peixes para criar léxicos, ou seja, os sinais em língua de sinais destinados aos habitantes dos aquários.

Ao usar intensamente a visão em sinergia com os peixes, percebe-se que eles emitem uma energia que desencadeia uma espécie de inteligência instintiva na mente. Essa sintonia permite que se conecte e crie sinais para os peixes de diferentes países. Embora o número de peixes seja limitado, cada um deles revela como prefere receber os sinais. Essa experiência parece proporcionar uma visão tridimensional, lembrando de quando, na infância, conseguia ver figuras que não eram reais, como se estivesse em outras dimensões, acrescenta Vilhalva (2023).

Bioparque do Pantanal sinalizado

Neste contexto, desenvolver estudos que possam incluir todas as classes de pessoas, bem como os sinalizantes da Língua Brasileira de Sinais, possibilitando mais pesquisas acerca das espécies de animais presentes no Bioparque Pantanal, além de proporcionar orientações aos guias no percurso guiado, que é uma iniciativa importante para promover a acessibilidade linguística e comunicacional de pessoas surdas nesse espaço.

Acrescentando uma sugestão aos educadores: uma proposta empolgante que pode enriquecer significativamente a experiência educacional dos estudantes é uma visita ao Bioparque Pantanal⁴. Ao encontrar diferentes projetos, um deles envolve a organização, criação de sinais dos peixes e gravações em colaboração da intérprete, equipe Núcleo de Pesquisa e Tecnologia – NUPTEC e com o setor de comunicação do Bioparque. Os resultados serão vídeos contendo sinais dos animais catalogados, que serão acessíveis aos visitantes por meio de QR Code e redes sociais, contribuindo para uma experiência dentro da visolinguagem, uma necessidade básica para que seus alunos surdos e não surdos compreendam o que viram na

⁴ Para maiores informações, acesse: <https://bioparquepantanal.ms.gov.br/bioparque-comemora-1-ano-com-a-realizacao-da-i-jornada-de-pesquisa-e-tecnologia/>.

visita. O projeto sugere a implementação de aulas ou atividades educacionais específicas sobre línguas de sinais e biodiversidade, possibilitando que os estudantes aprendam de maneira prática e interativa sobre a diversidade linguística e biológica.

Considerando o potencial educacional e a relevância social dessa atividade com esse projeto, sugiro que possam, em sala de aula, explorar a integração do Sinalário do Bioparque Pantanal em nossas atividades pedagógicas. Isso não apenas alinha nossos esforços com práticas da acessibilidade linguística, mas também proporcionará aos estudantes visitantes uma experiência única, já que eles vão encontrar maneiras novas por adentrar um mundo plural das línguas de sinais, e terão um rico aprendizado, já que muitos ainda podem acreditar que a Libras é uma única língua brasileira ou que ela seja universal, conectando-os com a diversidade cultural e linguística e fazendo com que recebam novos conhecimentos através das variedades de línguas de sinais.

O ideal é que professores em sua aula de Libras ou de outras línguas possam sugerir ou mesmo propor que os estudantes que visitaram o Bioparque, através dos passeios guiados, realizem um levantamento dos sinais ou nomes existentes para a identificação de animais aquáticos, da fauna pantaneira e de outros recursos inerentes à biolinguística. É importante que eles possam expor suas criatividade através das artes, do teatro e de exposição do que acharam de mais relevante, trazendo até mesmo mudanças de pensamento em relação a cuidar do Planeta Terra.

Além disso, é fundamental garantir a participação da comunidade surda no desenvolvimento de sua atividade, convidando profissionais surdos e intérpretes que estão em sua escola para sanar dúvidas que possam ainda existir, bem como estabelecer uma parceria com o setor de comunicação do Bioparque para que esse possa contribuir com materiais em alta qualidade e disponibilizá-los de forma acessível aos estudantes visitantes, considerando

novas informações que fizerem necessidade das diferentes tecnologias e plataformas de distribuição.

Todos poderão consultar os vídeos produzidos com os sinais dos animais catalogados; serão disponibilizados aos visitantes por meio de QR Code e/ou redes sociais, fazendo parte do acervo permanente do local, permitindo maior acessibilidade e autonomia dos visitantes surdos em geral, incluindo o atendimento ao turista surdocego.

Considerações preliminares

Acredito que essa iniciativa não só beneficiará visitantes que são estudantes, mas também contribuirá para a construção de um ambiente educacional mais diversificado que atenda às diferentes necessidades linguísticas. Fico à disposição para discutir mais detalhes e explorar possíveis maneiras de implementar essa proposta em nossas práticas educacionais.

A pesquisa é algo dinâmico que a presença de profissionais surdos e ouvintes bilíngues em línguas visuais (sinais e escritas) sempre tem à disposição para discutir mais detalhes e explorar possíveis maneiras de implementar em nossas práticas para catalogar os sinais e realizar um trabalho linguístico. Quando o Brasil realizar um compromisso com a Política Linguística e com a Política da Acessibilidade Linguística, temos de tornar a sociedade ciente que se trata de línguas, que aqui há pessoas que falam português, inglês, espanhol e outras línguas, pessoas que sinalizam Libras e a LIS, e ninguém faz inclusão com as línguas portuguesa, inglesa ou espanhol. Nesse sentido, reforço que Libras e mesmo as demais línguas indígenas não são inclusão e sim direitos linguísticos como qualquer língua do mundo.

Assim, encontro no Bioparque os biólogos, turismólogos e demais profissionais atuando em diferentes línguas, bem como a pre-

sença da intérprete de Libras, que também se dedica a diferentes áreas em atenção à inclusão, acessibilidade e acessibilidade linguística.

Referências

BIOPARQUE PANTANAL. Disponível em: <https://bioparquepantanal.ms.gov.br/>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto** 5.626/2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 10.645, de 11 de março de 2021**. Regulamenta o art. 75 da Lei n. 13.146, para dispor sobre as diretrizes, os objetivos e os eixos do Plano Nacional de Tecnologia Assistiva. Brasília, DF, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/decreto/D10645.htm. Acesso em: 15 dez. 2023.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos A. (org.). **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.

FAULSTICH, Enilde. Especificidades semânticas e lexicais: a criação de sinais-termo na Língua Brasileira de Sinais. In: BIDARRA, Jorge; MARTINS, Tânia Aparecida; SEIDE, Márcia Sipavicius (orgs.). **Entre a Libras e o Português: desafios ao bilinguismo**. Cascavel/Londrina: Edunioeste/Eduel, 2016. p. 69-81.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira – Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VILHALVA, S.; ARAUJO, B. R. N. Educação de indígenas surdos e as línguas indígenas de sinais. **Revista digital LínguaTec**, v. 7, n. 1, p. 348-359, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/5989/3122>. Acesso em: 18 dez. 2023.

A LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: UMA PERSPECTIVA MULTICULTURAL

*Ana Laura Frangueli de Oliveira*¹

*Eliane Francisca Alves da Silva Ochiuto*²

Introdução

O diálogo que se propõe a realizar neste capítulo sobre a Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, sob a perspectiva multicultural, teve como base as reflexões e discussões realizadas na disciplina de Língua Portuguesa como segunda Língua (L2) para surdos III, sobre o ensino de Português como L2 na modalidade escrita, no curso de Licenciatura em Letras Libras, da Faculdade de Educação a Distância da Universidade Federal da Grande Dourados (EaD/UFGD), ministrada pela Profa. Dra. Eliane Francisca Alves da Silva Ochiuto.

Durante as discussões, e pesquisas realizadas, é possível afirmar que a língua materna dos surdos é a Língua de Sinais, e no Brasil a chamamos de Língua Brasileira de Sinais – Libras, língua essa usada por surdos brasileiros; considerando estudos realiza-

¹ Graduanda em Licenciatura Letras/Libras pela Universidade Federal da Grande Dourados; Professora Tradutora/Intérprete Mediadora Modalidade Sinalizada – IMMS no Estado do Mato Grosso do Sul. E-mail: anafrangueli@gmail.com.

² Doutora em Estudos Linguísticos pelo IBILCE/UNESP; Docente na Faculdade de Educação a Distância da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: elianefasilva@ufgd.edu.br.

dos por pesquisadores da área, quando as crianças surdas são expostas à Língua Materna (Libras) desde a tenra idade, elas têm seu desenvolvimento linguístico pleno, assim como as crianças ouvintes expostas às línguas orais. Pois, a partir da sua construção linguística na língua materna (L1), o surdo desenvolve as capacidades linguísticas necessárias para aquisição de outra(s) língua(s) como (L2).

Apesar de a Libras ser reconhecida como língua das pessoas surdas, ainda é vista como minoria linguística a comunidade que dela faz uso, a comunidade surda; e esse tem sido um dos motivos pelo qual há a necessidade de os surdos passarem pelo processo de aquisição da língua majoritária do país, no caso do Brasil, o português; aprender o português na sua modalidade escrita torna-se um recurso comunicacional.

No entanto, é essencial considerar que o ensino de uma segunda língua precisa estar adequado aos conhecimentos adquiridos na primeira língua; desse modo, é necessário antes de iniciar o processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua, conhecer o aluno, suas particularidades, o meio em que está inserido, como é a comunicação e a percepção dele com a sociedade, respeitar e incentivar a sua identidade cultural e linguística. O ensino de Língua Portuguesa como L2 para o aluno surdo não deve suprimir a sua língua materna, mas complementar a construção do seu pensamento individual.

Sabemos que a estrutura educacional do nosso país ainda não está preparada para o ensino de línguas para pessoas com surdez, trazendo consigo algumas dificuldades em torno do tema, como a) despreparo dos professores e desconhecimento da língua de sinais, b) falta de recursos e de materiais pedagógicos acessíveis, c) pouco investimento público e político na área, d) poucas escolas bilíngues, e) carga horária da equipe escolar incompatível com as necessidades do aluno, f) o *input* recebido na língua mater-

na e ainda o fator familiar (famílias despreocupadas em relação às necessidades linguísticas da criança surda ou que por falta de informações, não buscam o suporte necessário e/ou não emergem na língua de sinais).

Diante dessa realidade, é importante reafirmar que a comunicação efetiva com a pessoa surda se dá através da Libras, que é uma língua natural por ser visual, então entender como é a aquisição dessa língua, como é o aprendizado, a evolução da criança, o tempo que ela precisa para se apropriar da língua, é fator cultural e intrínseco que influencia tanto na aquisição da língua materna (L1) quanto na L2 que ela irá aprender.

A comunicação na L2 está totalmente vinculada e dependente da L1, ou seja, a partir do momento em que a criança tem o domínio da Libras ela estará apta a aprender outras línguas, como o português na sua modalidade escrita. Para isso, é preciso conhecer as metodologias de ensino da L2, como será esse processo, os materiais necessários, as adaptações necessárias e é preciso entender as relações entre a língua materna, a interlíngua e a língua – alvo, entender que a criança surda adquire a Língua Portuguesa através de estímulos visuais atrelados aos conceitos e sinais que ela já conhece, portanto, é preciso planejamento e conhecimentos específicos sobre o tema e, sobretudo, é preciso respeitar a identidade do ser surdo e a sua cultura.

Frente ao exposto, o presente artigo tem como objetivo realizar reflexões e observações sobre os desafios que os estudantes surdos enfrentam no processo de aquisição e aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua (L2), sob uma perspectiva multicultural; e, a partir dessas observações e reflexões, propor uma discussão para propostas que trazem reflexões do fazer pedagógico, estratégias que possam contribuir para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como L2.

A reflexão realizada sobre o ensino-aprendizagem de L2 na perspectiva multicultural se deu com pesquisas de acervo bibliográfico nacional e na observação de estudante surdo em uma escola estadual do município de Caarapó no estado de Mato Grosso do Sul. Com o propósito de compreender como é o ensino de Português como segunda língua para surdos em escolas públicas, indicando caminhos para futuras pesquisas sobre o tema, visto que as salas de aula são heterogêneas e que cada aluno tem suas especificidades, buscamos discutir as seguintes perguntas a) como ocorre o processo de aquisição de segunda língua por surdos? b) esse processo tem sido satisfatório?, c) quais tem sido os melhores métodos para o ensinar a L2 para os surdos?, d) esses métodos se encaixam na perspectiva cultural do estudante surdo?

Para alcançar nossos objetivos e responder a nossas perguntas de pesquisa, a metodologia usada para desenvolver a reflexão apresentada é de caráter qualitativo, com estudos descritivos de artigos e literatura sobre a temática proposta, bem como de pesquisa de campo que consiste na observação da interação e relacionamento do estudante surdo dentro da escola e de metodologias usadas para o ensino de português na modalidade escrita e seus resultados; assim, a técnica de pesquisa foi observacional e comunicacional.

Nessa linha, o presente diálogo se torna importante, pois permite aos professores, os sujeitos envolvidos nesse processo, realizarem uma reflexão sobre o seu fazer pedagógico, buscando aperfeiçoar suas metodologias de ensino, considerando a heterogeneidade cultural de seu estudante; e é necessário esse diálogo, pois, mesmo que o aluno surdo tenha um(a) intérprete de Libras em sala de aula, sua educação para a vida precisa ser plena; ele precisa ter autonomia nos estudos e também na vida cotidiana em sociedade. Essa autonomia se dá pelo uso da Libras como L1 e da língua portuguesa como L2.

Assim, a pesquisa justifica-se pelo aspecto social, pois abrange os níveis de educação das pessoas com deficiência, em especial as pessoas surdas. A L1 está diretamente ligada à L2; então, crianças que têm acesso à língua de sinais terão mais chances de aprender a língua portuguesa e seguir na vida acadêmica. Não existe hierarquia entre as línguas; o que existe é o direito e acesso às duas línguas, como mostra a Lei 10.436/02 da criação da libras ao instituir o direito ao acesso à educação das pessoas surdas tendo a libras como L1 e a língua portuguesa como L2. Assim, há também as leis que recentemente foram criadas, como a Lei 14.191/21, que institui a educação bilingue no Brasil.

A realidade mostra uma contradição entre o que deveria ser feito e o que de fato acontece. O aspecto humano da pesquisa busca explorar essa realidade que desmotiva o aluno surdo a seguir na educação brasileira, como podemos concluir ao verificar o número de alunos surdos que se formam em uma faculdade no Brasil, sabendo que 5% da sociedade brasileira é composta por surdos (10,7 milhões de brasileiros) e “cerca de 7% dos surdos brasileiros tem ensino superior completo, 15% frequentaram a escola até o ensino médio, 46% até o fundamental, enquanto 32% não têm um grau de instrução” (Instituto Locomotiva, 2019³), ou seja, aproximadamente 700.000 brasileiros surdos possuem graduação em faculdade, o que é um número baixíssimo. Mais assustador é que, com essa perspectiva, aproximadamente 3.424.000 surdos não possuem nenhuma instrução no país. Diante dos dados, percebemos que a educação de surdos no nosso país é um desafio e precisa de mais atenção, precisa de melhorias, de pesquisas e de investimentos por parte do poder público.

³ Fonte de referência: <https://ilocomotiva.com.br/clipping/agencia-brasil-pais-tem-107-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-auditiva-diz-estudo/>. Acesso em: 18 dez. 2023.

O que dizem os pesquisadores: dialogando sobre a temática proposta

Inicialmente, precisamos entender o conceito de língua:

A língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação. (...) não está provado que a função da linguagem, tal como ela se manifesta quando falamos, seja inteiramente natural, isto é: que nosso aparelho vocal tenha sido feito para falar, assim como nossas pernas para andar. (...) Assim, para Whitney, que considera a língua uma instituição social da mesma espécie que todas as outras, é por acaso e por simples razões de comodidade que nos servimos do aparelho vocal como instrumento da língua; os homens poderiam também ter escolhido o gesto e empregar imagens visuais em lugar de imagens acústicas (Saussure, 2012, p. 59).

A língua é uma construção social usada pelo homem desde a pré-história, nos primórdios da evolução humana e não necessariamente está ligada à voz, ao aparelho vocal. Saussure, no seu curso de linguística, já mencionava o fato de que “a língua é uma convenção e a natureza do signo convencional é indiferente. A questão do aparelho vocal se revela, pois, secundária no problema da linguagem” (Saussure, 2012, p. 60). Dessa forma, podemos compreender que, i) a Língua de Sinais (LS) é uma língua que faz parte do grupo de línguas não vocais, que não está atrelada aos sons da voz e, conseqüentemente, também não faz uso da audição para sua compreensão, ii) tudo que se relaciona com a faculdade da linguagem está localizado na terceira circunvolução frontal esquerda, assim como a fala e a escrita, segundo Saussure (2012, p. 60).

Ainda de acordo com Saussure (2012, p. 66), os input recebidos em uma língua não se tornam abstrações, são um conjunto psíquico de signos linguísticos com associações e significados consentidos pelo coletivo. Esse conjunto de imagens com significados forma a língua, que é tangível ao passo que podemos escrevê-la e

transferir as ideias e pensamentos na escrita, ou seja, todas as informações recebidas em uma língua. Desde que possuam um significado para quem as recebe, tornam-se imagens visuais armazenadas no cérebro que podem ser acessadas e usadas em forma de língua (falada, escrita ou de sinais).

Ao compreender o que é língua, podemos buscar os conceitos e entender como funciona a linguagem à partir das hipóteses da Gramática Universal de Noam Chomsky, segundo Kennedy:

[...] a faculdade da linguagem é o dispositivo inato, presente em todos os seres humanos como herança biológica, que nos fornece um algoritmo, isto é, um sistema gerativo, um conjunto de instruções passo a passo como as inscritas num programa de computador, o qual nos torna aptos para desenvolver (ou adquirir) a gramática de uma língua. Esse algoritmo é a GU (Kennedy, 2013, p. 135).

Ainda sobre os aspectos descritos por Chomsky (*apud* Salles *et al.*),

A faculdade de linguagem é como um órgão... podemos imaginar um *estado mental inicial*, um dispositivo de aquisição de língua, que toma a experiência como dado de entrada – *input* linguístico – e constrói um *estado mental estável*, isto é, uma língua particular, como dado de saída – *output* linguístico (2004, p. 71).

Segundo a autora, vários fatores podem influenciar na aquisição de uma L2 por pessoas surdas. Tais fatores

são decisivos para a diversidade e complexidade da realidade do surdo fatores como o grau da surdez (profunda, severa, moderada, leve), a origem da surdez (congenita ou adquirida – e, no último caso, a idade da perda da audição), o fato de os pais serem ou não surdos, a sensibilidade dos pais e educadores para as necessidades de comunicação do surdo, em particular a capacidade dos mesmos na utilização da língua de sinais, as políticas públicas de educação e saúde (Salles *et al.*, 2004, p. 78).

Salles (2004) esclarece que a língua de sinais é o “canal” de entrada – *input* das demais línguas e que, para tal aquisição, a interlíngua é um estágio necessário e que, se houver estratégias que se adequem a esse estágio, a aquisição da L2 escrita será mais

satisfatória por ser a “representação mental dos estágios sucessivos do conhecimento linguístico, em que se manifestam princípios da Gramática Universal”. Tais estratégias precisam considerar o sujeito surdo como alguém individual, que aprendeu o mundo de forma diferente das pessoas ouvintes, e usar essa estratégia pode gerar mais afinidades entre o aluno e a língua que pretende ensinar. A língua escrita é, para o surdo, uma porta aberta com acesso à informação, formação escolar e acadêmica, comunicação e inserção na sociedade, portanto é tão importante e necessária na vida da pessoa surda quanto a língua de sinais (que indiscutivelmente deve ser a L1 – língua materna e de instrução). Dessa forma, complementa:

Nesse sentido, um procedimento essencial é que a escola faça o diagnóstico das necessidades educacionais do aluno surdo, a fim de orientar suas ações. Ao mesmo tempo, é necessário desenvolver um amplo intercâmbio de informações e experiências entre profissionais e interessados nessa questão, incluindo-se primordialmente a própria comunidade surda e sua família, a fim de ampliar o conhecimento da realidade do surdo, na busca do entendimento de sua complexa situação linguística e (multi)cultural (Salles *et al.*, 2004).

Sobre a escrita da Língua Portuguesa por pessoa surda, a autora Roseany Pinheiro de Carvalho do Rosário, no livro *Desafios do ensino do português como segunda língua para surdos*, nos esclarece que “o aluno surdo não escreve da mesma forma que um aluno ouvinte. Existem diferenças sintáticas, morfológicas e fonéticas na escrita dos surdos. As irregularidades que alguns professores identificam na escrita do surdo coincidem com as construções próprias da língua de sinais” (p. 82). Existe a interferência da língua materna sobre a L2 e isso é normal enquanto aprendizes de línguas. Buscamos identificar padrões que já conhecemos e identificamos a L1 como estratégia de aprendizado e aquisição da L2.

Ter o domínio da língua materna deveria ser o pressuposto para o aprendizado de outras línguas. Nesse sentido, a pessoa surda, residente no Brasil, que tem a aquisição da Libras, estaria apta

a aprender a Língua Portuguesa através da educação bilíngue, que seria a abordagem ideal por respeitar as características visual-espacial, a identidade e a cultura individual, além da língua materna da criança, porém essa realidade ainda está distante, e infelizmente não é o que acontece na realidade da criança surda. Por vezes, a escola não tem profissional preparado, os professores não conhecem a língua de sinais e não podem oferecer o ensino bilíngue, a família (ouvintes) não se interessam em aprender e se aprofundar na língua e, assim, a criança se distancia da realidade ideal: “nota-se que não é um problema da criança, por ela ser surda, mas um problema social” (Quadros, 2008, p. 29). Complementando:

Vale ressaltar que o domínio da língua nativa, apesar de essencial, não garante o acesso a uma segunda língua. Observa-se que em algumas escolas, embora haja o emprego da língua de sinais, as dificuldades em relação a língua portuguesa persistem. Na verdade, o domínio da L1, apesar de ser pressuposto para o ensino de L2, não parece ser suficiente para que o processo de aquisição de L2 se concretize (Quadros, 2008, p. 30).

Nessa linha de discussão, entender como o processo de aquisição da L2 acontece é necessário para recorrer às melhores metodologias, escolher os materiais, buscar alternativas de suporte para esse processo, avaliar se o desenvolvimento está acontecendo de maneira satisfatória, entender as diferenças entre as línguas L1 e L2 e como uma pode influenciar sobre a outra, compreender as gramáticas das línguas e como a interlíngua é importante nesse processo.

A pessoa surda não precisa, necessariamente, dominar a língua portuguesa como se fosse um usuário nato da língua, mas precisa ter conhecimento suficiente para uma comunicação. O sujeito surdo em meio à sociedade ouvinte se desenvolve como um ser bilíngue que precisa conhecer e entender as estruturas das línguas ao seu redor para desenvolver a comunicação necessária no seu dia a dia, no seu trabalho, estudo e vida cotidiana.

Levando em consideração que buscamos compreender as dificuldades da criança surda que está em sala de aula e os desafios dos professores e toda equipe de ensino das escolas, o aspecto científico deste artigo traz alguns conceitos de metodologias e sugestões com base em pesquisas e observações da rotina escolar de um aluno surdo em sala de aula.

Relatando a experiência de campo

A fim de concretizar e dar uma veracidade na discussão, e reflexão que tem sido realizada neste texto, relato nessa seção a experiência vivenciada na prática enquanto professora tradutora/intérprete de Libras, de um estudante surdo, o qual será chamado nesse diálogo de João. Na observação realizada na linha de discussão aqui realizada, são perceptíveis as afirmações de Quadros (2008) apresentadas na seção anterior.

João é um estudante matriculado em uma escola estadual, no primeiro ano do ensino médio no município de Caarapó, estado de Mato Grosso do sul; tem a idade de 19 anos é surdo e sua língua materna, a Libras.

O aluno estudou até o 9º ano fundamental em uma escola do município, onde aprendeu tudo o que sabe através da Libras, porém, durante o percurso acadêmico, precisou mudar de escola (visto que está no ensino médio) e com isso algumas mudanças ocorreram, como as diversas disciplinas novas que agora fazem parte do currículo, os professores e colegas que são outros, inclusive a intérprete que o acompanha (essa que vos escreve), enfim, uma grande mudança.

João aprendeu a Libras e a usa espontaneamente de maneira proficiente, porém, a Língua Portuguesa continua sendo um desafio; a escola atual não sabe como ensinar, os professores (muitos nunca trabalharam com aluno surdo e não conhecem a Libras)

encontram-se perdidos e desorientados (inclusive, fazendo ditados em Língua Portuguesa do conteúdo). João é muito inteligente e atencioso, aprende com muita facilidade, mas acostumou-se a não precisar ler os textos. Todo o conteúdo era interpretado pela intérprete ou adaptado trocando as palavras por sinais, então o Português não teve um ensino efetivo para o estudante. Nesse caso, compreendo que uma proposta com viés multicultural, em que existe o uso do conhecimentos cotidianos adquiridos por João, pode favorecer uma aprendizagem do português, na modalidade escrita de forma mais significativa, interessante e atrativa, considerando nesse processo a Libras como meio de instrução.

Nesse aspecto, o título do presente capítulo faz um elo com a história de João, “A Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: uma perspectiva multicultural”, o que nos permite refletir como podemos fazer da Língua Portuguesa, no seu ensino como segunda língua, uma ferramenta multicultural e de valorização da L1, visto a importância que ambas as línguas têm na vida da pessoa surda.

Diante das dificuldades expostas, tais como: o ensino de Libras não ser sistematizado como disciplina no país, os professores e familiares que não dominam a língua, o contato com pessoas surdas, que é pouco (principalmente em cidades pequenas), falta de investimentos, estudos e viabilizações de projetos por parte do poder público, fica a reflexão para os docentes e futuros docentes que irão trabalhar em algum momento com alunos surdos.

Os alunos que têm a Libras como L1 e o Português como L2 precisam ter sua cultura linguística valorizada, precisam ser incentivados a persistir nos estudos. Cabe aos professores buscarem metodologias que incluam verdadeiramente o aluno na escola e na sociedade.

Estudos recentes têm trabalhado com o ensino de Língua Portuguesa como pedagogia decolonial, para compreender o que

seria esse termo. A ativista Zulma Palermo e Quijano (*apud* Silva, 2023, p. 122) definem o termo colonialidade como

[...] uma forma de organização e de gestão que regula a vida em todas as suas esferas, controlando a economia, a autoridade, o gênero e a sexualidade, a natureza e seus recursos, as subjetividades, incluída a etnicidade, e as formas de conhecer”. Ao considerar esta afirmação, compreende-se o poder e o controle como premissas da colonialidade e sua efetividade acontece devido às relações latentes entre as esferas sociais. Nessa linha, Quijano (2005) enfatiza a colonialidade como uma nova forma de colonialismo e de dominação dos povos.

A educação de pessoas surdas deve seguir e respeitar a sua cultura, o seu ser individual, romper com a colonialidade imposta pela homogeneidade. Da mesma maneira, o ensino de Língua Portuguesa precisa ser individualizado, respeitando a identidade de cada aluno, proporcionando mais do que significados na L2, e a criticidade do aluno em relação ao que se está aprendendo, a participação efetiva da aprendizagem. Esse processo precisa fazer parte da formação docente, e os professores precisam buscar conhecimentos e estratégias que libertem seus alunos do anonimato e da repressão. Em relação a isso, Silva (2003, p. 124) afirma: “Toda e qualquer luta que objetiva uma transformação social assume em sua expressão democrática a necessidade de tensionar os envolvidos neste processo, logo essas possibilidades irão revelar por meio das práticas educativas as emancipações alcançadas”.

Considerações finais

A aquisição do Português na modalidade escrita por crianças surdas acontece a partir da Libras. Sabendo disso, podemos concluir que a Libras é o meio utilizado para o ensino da Língua Portuguesa, portanto, o quanto antes a criança tiver acesso à Libras, melhor será o seu desenvolvimento na L2. Existem algumas

metodologias específicas para o ensino das línguas escritas para alunos surdos. Essas metodologias utilizam recursos visuais, como imagens, vídeos, desenhos, fotos, maquetes, além das TIC's, como celulares, aplicativos, computadores etc.

Porém, é de responsabilidade dos professores estarem atentos à questão multicultural em que o surdo está inserido. Por um lado, ele usa uma língua visual para se comunicar, para aprender, para se informar, para se divertir, para diversas situações, com os usuários dessa mesma língua. Eles fazem parte de um grupo cultural que possui identidade própria e buscam através da língua acabar com a opressão que custou séculos da história dos surdos. Por outro lado, o sujeito surdo convive diariamente com pessoas ouvintes e precisa saber português para se comunicar nesse meio. Assim sendo, o surdo precisa de um ensino que respeite sua identidade e use as especificidades e conhecimentos como instrumentos na construção dessa língua.

O ensino da língua portuguesa como L2, assim como a libras L1, para pessoas surdas é um direito e uma necessidade social e cultural, para que as pessoas com surdez estejam envolvidas na sociedade; esse tema é objeto de estudos e pesquisas para encontrar as melhores metodologias, abordagens pedagógicas e traz à tona as dificuldades encontradas no âmbito educacional do país.

Portanto, a partir das reflexões realizadas, entender a relação que há entre a Libras (língua materna dos surdos – L1) e a Língua Portuguesa (L2) na modalidade escrita, como também conhecer as metodologias usadas, e os estímulos visuais, é necessário para (re)pensar o fazer pedagógico, buscando planejamento e conhecimentos sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa pra surdos na modalidade escrita, respeitando a identidade do sujeito surdo, sua cultura e, especialmente, sua língua – a Libras.

Referências

AVELAR, T. F. Freitas, K. P. S. A Importância do Português como segunda língua na formação do aluno surdo. **Revista Sinalizar**, v. 1, n. 1, p. 12-24, jan./jun. 2016. Disponível em: [https://revistas.ufg.br/revsinal/article/download/36688/20219/166121#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20par%C3%A1grafo,05%20\(BRASIL%2C%202005\)](https://revistas.ufg.br/revsinal/article/download/36688/20219/166121#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20par%C3%A1grafo,05%20(BRASIL%2C%202005).). Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (lei de diretrizes e bases da educação nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.191%2C%20DE%203,de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20bil%C3%ADngue%20de%20surdos. Acesso em: 29 abr. 2023.

FREITAS, K. **Dia internacional da linguagem de sinais procura promover a inclusão de pessoas surdas**. Alesp, 2021. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?23/09/2021/dia-internacional-da-linguagem-de-sinais-procura-promover-a-inclusao-de-pessoas-surdas-#:~:text=Segundo%20estudo%20feito%20pelo%20Instituto,t%C3%AAm%20um%20grau%20de%20instru%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 29 abr. 23.

KENEDY, E. Gerativismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo Toscano (org.). **Manual de ILinguística**. v. 1. São Paulo: Contexto, 2008. p. 127-140.

OCHIUTO, Eliane F. A. S. **A aquisição da língua portuguesa como segunda língua para surdos**. Texto base da Disciplina de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos III. Doutorado (Letras – Libras) – UFGD, Dourados, MS, 2022.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: Aquisição de linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 122.

ROSÁRIO, R. P. C. **Desafios do ensino do português como segunda língua para surdos**. São Paulo: Dialética Ltda., 2020. p. 160.

SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L.; RAMOS, A. A. L. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos**: Caminhos para a Prática Pedagógica. v. I. Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos. Brasília, 2004.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SILVA, E. A. F.; SOUZA, J. G.; SILVA, T. L. P. Formação de professores em contexto educacional bilíngue para surdos: Revisitando Saberes sob Novos Paradigmas. **IFSP. RLM**, v. 19, n. 33, 2023.

MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS PARA O LETRAS LIBRAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ÂMBITO DO PROLICEN

*Elizabeth Matos Rocha*¹

*Alessandra Mendonça dos Santos Ortiz*²

Introdução

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no ensino superior é assegurada no Art. 207 da Constituição Federal de 1988. No entanto, a realização desse princípio normativo não é simples de acontecer. Em parte, porque, enquanto professores, ainda temos dificuldades de vincular a teoria à prática. Em parte, porque os documentos normativos dos editais internos lançados pelas Pró-Reitorias de ensino, pesquisa e extensão das universidades públicas pensam esses documentos, de certa forma, limitados à interface de cada uma dessas vertentes. Mas, aos poucos, essa realidade está sendo transformada para favorecer a articulação entre elas. Ao menos na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), esse movimento que visa à integração entre esses três pilares do conhecimento está sendo cada vez mais real.

¹ Professora lotada no Curso de Letras Libras – Faculdade de Educação a Distância da UFGD. E-mail: elizabethrocha@ufgd.edu.br.

² Estudante do Curso Letras Libras – Bacharelado – Faculdade de Educação a Distância da UFGD.

Em 19 de outubro de 2022, a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD/UFGD), lançou um edital nº 19³ que previa a convergência entre ensino, pesquisa e extensão, em dois dos quatro objetivos, “proporcionar oportunidades de criação e participação em experiências de pesquisa com enfoque na educação básica”, bem como “favorecer a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão na formação de profissionais para a Educação Básica ou na formação continuada de professores”.

Para participar desse edital, o docente precisou vincular o plano de trabalho a um projeto de pesquisa que deveria estar em andamento até “o início da vigência do projeto no PROLICEN”. Esse, portanto, foi o caminho trilhado e gerou este relato de experiência. O projeto de pesquisa cadastrado pela docente em tela tratava dos “Elementos de convergência entre o conteúdo didático digital e tipos de ambientes virtuais em cursos de graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados: estímulo à autonomia da aprendizagem”. Esse projeto motivou a elaboração do plano de trabalho a ser realizado pela estudante bolsista, com o seguinte título: “Testagem e análise de conteúdos didáticos digitais para estudantes da Licenciatura em Letras Libras ofertado pela Faculdade de Educação a Distância da UFGD”.

Com base nisso, este capítulo objetiva relatar a experiência decorrente de um projeto de ensino, no âmbito do Programa de Pesquisa na Licenciatura (PROLICEN), tendo como base de motivação um projeto de pesquisa em andamento, até agosto/2024, que se propõe identificar, testar e categorizar recursos didáticos digitais que ajudem no fortalecimento da aprendizagem de Libras, de modo a estimular o autodidatismo dos estudantes.

³ Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/coordenadoria/cograd/informe/edital-prolicen-2023—inscricoes-abertas>.

No entanto, para que essa categorização seja assertiva, é necessário considerar Quadros e Schmiedt (2006, p. 13), quando dizem que “os surdos brasileiros usam a língua de sinais brasileira, uma língua visual-espacial que apresenta todas as propriedades específicas das línguas humanas”.

Desta feita e considerando que a Libras não é universal, mas contém estrutura fonológica, morfológica, sintática e semântica própria, os materiais didáticos digitais necessitam se adequar para dar atendimento a tais especificidades dessa língua, visto que são presentes no Português brasileiro.

E, para melhor compreensão desta proposta textual, portanto, este capítulo detalha o projeto realizado de fevereiro a outubro de 2023, considerando os materiais e métodos utilizados, apresentação dos resultados e, por fim, as considerações finais e referências.

Metodologia ou Material e métodos

A homologação do resultado⁴ designando os bolsistas para participação no Edital de abertura PROGRAD n° 19/2022 permitiu que o projeto fosse iniciado em março/2023, de modo que, nos meses de março a agosto de 2023, a professora orientadora e a bolsista procederam pesquisa teórica, na internet, sobre recursos didáticos digitais, análise do PPC⁵ da licenciatura em Letras Libras, na modalidade educacional a distância e, ainda, sites⁶ e aplicativos, como a ferramenta H5P para o MOODLE, o aplicativo para edição de vídeo, e, ainda, Canva, Accordion, Agamotto, Chart

⁴ A Instrução de Serviço n. 48 de 29/06/2023 validou o Edital de Homologação PROGRAD n. 02/2023 e designou Alessandra Mendonça dos Santos Ortiz a participar como bolsista PROLICEN, a partir de 01/03/2023.

⁵ Disponível em: https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/COGRAD/_PPC_Letras_Libras_Licenciatura_2021.pdf.

⁶ Disponível em: <https://www.clipescola.com/boas-praticas-para-videoaulas/>.

maker pró, MOODLE, Essay, Find the hotspot, Image sequencing, Impressive presentation – alpha, sala de conferência RNP, Hand Talk, Drive, YouTube, YouCut, CapCut, ICOM e Quiz. Os meses de setembro e outubro foram para testagem e o mês de novembro para publicação sobre o resultado do projeto e produção do relatório final em dezembro/2023.

O projeto, na sua fase de pesquisa, de março a agosto de 2023, aconteceu de forma híbrida, de março a outubro/2023, tendo, em média, 3 encontros virtuais⁷ pela plataforma de webconferências da RNP e 1 encontro presencial, no Laboratório de informática da EaD/UFMG, tendo, em média, 2 pessoas ouvintes e 1 pessoa surda. Nos momentos virtuais, foram discutidos trechos dos textos, bem como análise de algumas ementas das disciplinas do PPC de Letras Libras – Licenciatura, resolução de atividades avaliativas vinculadas à disciplina de Educação a Distância em conjunto com o estudante surdo que participou como voluntário.

A etapa de testagem, de setembro a outubro de 2023, foi feita em 3 encontros presenciais. O primeiro encontro aconteceu no dia 01/09, com a participação de 06 estudantes voluntários. Nesse encontro, foram vivenciados momentos de conversas para troca de saberes e experimentação com as ferramentas Drive, ICOM, Hand Talk e o CapCut.

O segundo encontro, no dia 28/09, contou com a participação de 4 estudantes voluntários, sendo dois deles surdos. Nesse encontro trabalhamos no formato roda de conversas sobre o que é trabalhar em nuvem, sob a perspectiva da ubiquidade e retomamos o potencial do Drive e as ferramentas que oferece, como documento Word, Excel, PowerPoint. Foi falado sobre o potencial da comunicação visual por meio da produção e edição de vídeo. Fo-

⁷ Os encontros virtuais aconteceram na sala da RNP. Disponível em: <https://conferenciaweb.rnp.br/sala/elizabeth-matos-rocha>.

ram trabalhados o YouCut e a edição de vídeo diretamente no YouTube.

O terceiro e último encontro, no dia 20/10, contou com a participação de 3 estudantes, sendo 2 surdos, todos voluntários e 1 estudante bolsista de Iniciação Científica, palestrante. O tema da palestra foi sobre o uso da Inteligência Artificial (IA) na produção acadêmica, tendo em vista os aspectos positivos e negativos. Verificou-se que a área da comunicação em Libras utiliza esse tipo de tecnologia, de forma cada vez mais acentuada, para tradução e interpretação com a utilização de avatares, como o HandTalk e seu avatar Hugo. Há, ainda, aplicativos interessantes para o treino de Libras, como, por exemplo, o projeto Giulia; Librazuka, para estudo de gramática; Alfabeto Libras, para estudo do alfabeto por meio dos jogos; e o Librário, que estimula o aprendizado de Libras por meio de jogos entre surdos e ouvintes. No entanto, esses aplicativos ficaram apenas no âmbito da pesquisa sem utilização na etapa de testagem.

Categorização dos recursos didáticos digitais aplicados à Libras

O escopo teórico que subsidiou o projeto teve suporte dos seguintes autores: Rocha (2013); Damázio, Rocha e Alencar (2018); Correia (2016); Moraes (1996); Ferreira (2012); Melo (2018); Modelski, Casartelli e Giraffa (2019).

Durante a realização do projeto, alguns questionamentos foram surgindo, tais como: Como o material didático digital pode melhorar o aprendizado? Qual percurso da elaboração do material didático digital? Quando, onde e com quem se aplica o material didático digital? Sem a pretensão de esgotar o tema ou de responder a todas as questões levantadas, buscamos respaldo na literatu-

ra apresentada, em busca de melhor entender sobre o uso dos recursos didáticos digitais, como catalogados na Tabela 1, abaixo, tendo como ênfase o apoio ao ensino e aprendizagem do surdo, sobretudo, em cursos que são oferecidos pela EaD.

Tabela 1: Categorização dos materiais didáticos digitais pesquisados e testados no projeto PROLICEN

	Produção de Texto em nuvem	Edição de Imagem	Edição de Vídeo	Permite Interação síncrona	Site
Boa Qualidade	Drive associado à conta do e-mail	Canva	CapCut YouCut	ICOM Libras Hand Talk	Drive associado à conta do e-mail Moodle
Tem versão Paga e/ou gratuita	–	Canva	CapCut YouCut	Hand Talk	Drive associado à conta do e-mail Moodle
Sistema operacional	–	Canva para IOS e android	CapCut – Android e IOS YouCut – só Android	ICOM Libras Hand Talk Android e IOS	Moodle funciona para IOS e Android
Responsivo celular, tablet e computador	Drive associado à conta do e-mail	–	CapCut – Android e IOS YouCut – só Android	ICOM Libras Hand Talk Celular	Drive associado à conta do e-mail Moodle
Compartilhamento com rede social	–	Canva	CapCut YouCut	–	–

Fonte: As autoras.

Esse é o caso do curso de Licenciatura em Letras Libras ofertado pela Faculdade de Educação a Distância da UFGD (EaD/ UFGD), que usa a sala virtual MOODLE, em que as disciplinas acontecem, sobretudo, em momentos assíncronos. A comunicação em tempos distintos, entre professores e estudantes, no MOODLE, acontece via mensageira ou fóruns. Para fortalecer a comunica-

ção, o ensino e a aprendizagem, utilizam-se, também, momentos síncronos, chamados de Live ou conferências na sala da Rede Nacional de Pesquisa (RNP) que tem recursos interessantes, como janela de áudio, de câmera, quadro interativo, espaço para apresentação de slides, pdf ou documento em writer. A sala comporta simultaneamente até 150 convidados e consegue manter estáticas as câmeras, o que se torna muito positivo para o surdo que pode assistir a suas aulas, seminários ou eventos similares, de forma mais confortável, tendo em vista que a câmera da intérprete de Libras permanece fixa.

No entanto, por mais que haja as interações entre professores e estudantes que têm a sala de aula virtual como ponto de encontro para realização do ensino e da aprendizagem, esses atores educacionais podem utilizar outros espaços para fortalecer a comunicação, como o WhatsApp, além de outras ferramentas que favoreçam a dinamicidade dos materiais didáticos.

Normalmente, o material didático é de responsabilidade do professor e, nos cursos de EaD, como afirma Rocha (2013, p. 321), está “longe de ser um trabalho intelectual solitário por parte do professor formador/conteudista, envolve a participação direta de diversos profissionais”, pois, de fato, a sala virtual para ficar adequada aos estudos requer o trabalho colaborativo de diversos profissionais e, no caso do Letras Libras, conta, ainda, com a necessária participação da equipe de tradução/interpretação.

É importante que se diga que a vivência, no momento das oficinas presenciais, dos aplicativos e dos sites durante os 3 encontros nos mostraram que os autores Modelski, Giraffa e Casartelli (2019, p. 4) estão corretos quando afirmam que:

Costumamos partir da premissa de que nossos alunos dominam as TDs e se articulam de forma tranquila em espaços virtuais fora da escola, trazendo para dentro dela seus hábitos e comportamentos. Isso tem se mostrado ponto de reflexão nos estudos

contemporâneos acerca do processo de ensino. Ensinar e aprender, nesse cenário, é projetar para um contexto novo e em parceria com os próprios alunos, que chegam à escola com uma bagagem muito grande de conhecimentos digitais. No entanto, com tanta informação, eles necessitam do professor para orientá-los e desafiá-los na sua formação integral como seres humanos (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019, p. 4).

Apesar de, a cada dia, a raça humana tem tido mais facilidade com a quantidade de sites e aplicativos, quando a intenção é a utilização dos recursos digitais no ensino, isso requer que o professor possua “competências (conhecimentos, habilidades e atitudes)” para empreender “boas práticas com o uso pedagógico de TDs”, como enfatizam Modelski, Giraffa e Casartelli (2019, p. 3). Esse aspecto é enfatizado no por Lucas e Moreira (2018, p. 20), quando dizem que:

As tecnologias digitais podem melhorar as estratégias de ensino e aprendizagem de muitas maneiras diferentes. No entanto, independentemente da estratégia ou abordagem pedagógica escolhida, a competência digital específica do educador reside em orquestrar efetivamente a utilização de tecnologias digitais nas diferentes fases e configurações do processo de aprendizagem.

Dessa forma, quando se vislumbra um estudante do curso de licenciatura, como potencial professor, é que se torna mais relevante favorecer que esse estudante tenha acesso a diversos conhecimentos para o fortalecimento da sua futura prática pedagógica. E, nesse caso, o conhecimento digital não pode ser desconsiderado, sobretudo em um curso de licenciatura em Letras Libras, que é visual motor.

Resultados

Em busca de responder aos questionamentos formulados, o projeto PROLICEN favoreceu mais aprofundamento teórico, por meio do levantamento bibliográfico, dos momentos de interação

virtual e presencial e, ainda, no momento das rodas de conversa para testagem de algumas ferramentas digitais.

O aprendizado dos estudantes tem muita relação com o ensino realizado. Embora a aprendizagem seja individual e intransferível, há formas de estimular a motivação e o interesse no tema estudado. É nesse aspecto que o material didático digital desempenha bem seu papel, quando adequadamente incorporado no momento da aula, pois pode garantir a acessibilidade, a inclusão, além de se coadunar, de forma personalizada, com o estilo de cada pessoa, estimulando o envolvimento do aprendente.

Dessa forma, a elaboração do material didático digital, bem como sua aplicação, faz parte do momento de planejamento da aula, tendo em vista o perfil da turma. Em cada ação do planejamento, o professor deve levar em consideração se na sua sala de aula há estudantes que apresentam alguma deficiência, como a surdez.

Constatamos isso nos três momentos da testagem, que configurou a etapa prática do projeto PROLICEN. Quando realizamos o primeiro encontro, quando experimentamos o potencial do Drive, ICOM, Hand Talk e CapCut, constatamos que, apesar de todos já terem ouvido falar dessas ferramentas, apenas 2 estudantes ouvintes e 1 estudante surdo sabiam utilizá-las em prol dos estudos.

No segundo encontro, os 4 estudantes, sendo 2 surdos e 2 ouvintes, não apresentaram a cultura do trabalho em nuvem, sobretudo, para utilizar o pacote de aplicativos oferecidos pelo Drive. Nesse sentido, a oficina colaborou para a vivência de atividade capaz de garantir essa possibilidade e de favorecer menos dependência de tecnologias como pendrive e HD externo. Dos voluntários, 1 estudante surdo e 2 estudantes ouvintes demonstraram experiência com o CapCut e/ou YouCut e de como fazer o upload

dos seus vídeos para o YouTube. Os 4 estudantes desconheciam que a ferramenta YouTube tem a opção de edição de vídeo.

O último encontro, que tratou do tema sobre Inteligência Artificial (IA), mostrou aos 3 estudantes voluntários os aspectos positivos, como os códigos implementados para que os avatares Hugo e a Giulia favoreçam a comunicação entre surdos e ouvintes. entre si e no meio em que vivem. Um dos aspectos negativos discutidos se vincula ao plágio e consequente limitada produtividade textual do estudante, já que a ferramenta traz redações prontas, como se estivessem prontas em uma espécie de *fast-food* intelectual.

Dessa forma, pensar nesses voluntários como futuros professores na área de Letras Libras é uma ação importante e que busca melhor os preparar para que elaborem seu plano de aula com mais consciência do porquê, do como e para quem serão utilizados um ou mais materiais didático digitais.

Mesmo porque utilizar o celular para bater uma foto, gravar um vídeo, fazer um pagamento por pix, passar um e-mail, por exemplo, faz parte de uma utilização social, corriqueira e cada vez mais comum. Outra forma de utilização, contudo, é reverter o potencial de um celular conectado à internet para favorecer a relação entre o ensino e a aprendizagem (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019).

Ao professor cabe a missão de pesquisar dispositivos e recursos digitais que funcionem como estratégias de ensino que se incorporem ao procedimento metodológico para atingir os objetivos delimitados da aprendizagem do campo conceitual abordado. Ao estudante cabe o compromisso permanente com os estudos, sob a perspectiva de autonomia nos estudos e de se projetar como o futuro professor que, além de dominar o campo conceitual da Libras, tem o dever de saber quando, quais e como utilizar os materiais didático digitais em prol do ensino e da aprendizagem.

Considerações finais

Consideramos, ao final deste capítulo, que a formação inicial do professor requer vivência nas três esferas presentes no curso de graduação, a saber, ensino, pesquisa e extensão e que se trata de um ciclo que se retroalimenta de forma espiralada. A academia contribui com a formação do professor escolar e a escola, enquanto espaço social que precisa estar atualizado com a sociedade em que vive, mostra à academia que a formação inicial precisa ser holística, ou seja, ver o todo respeitando as etapas da vivência.

Daí a importância de que as universidades, enquanto espaços institucionais que certificam os professores, alinharem as vertentes do ensino, da pesquisa e da extensão, de modo a não gerar retrabalho, de modo que, a partir de um projeto, o professor universitário consiga capilarizar as essas três esferas e favorecer que seus estudantes e bolsistas possam aprender de forma articulada, interdisciplinar e aplicada. Dessa forma, são bem-vindos os editais lançados pela UFGD e que se encaixam no perfil transdisciplinar.

Dessa forma, quando olhamos para o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras Libras da EaD/UFGD, vemos um campo favorável para aprendizados que se vinculam à interdisciplinaridade, à competência digital, à atualização permanente do conteúdo digital, ao permanente desenvolvimento profissional, à necessidade do trabalho colaborativo em equipe, justamente pela característica do público que atende, o surdo, que possui uma língua visual motora. Logo, a sala de aula virtual precisa ser inclusiva.

O projeto PROLICEN, que motivou este capítulo, aponta para que a formação inicial dos estudantes da licenciatura em Letras Libras seja permanente e de forma inclusiva, visto que o trabalho envolvendo surdos e ouvintes estimulou trocas importantes de saberes decorrentes de vivências cotidianas específicas.

Temos, ao final, que o projeto PROLICEN oportunizou a reflexão de que a escolha acertada do material digital para o ensino passa pela necessidade de o professor planejar e experienciar os materiais escolhidos de modo a contribuir para a adequada formação inicial dos estudantes e que reverbere posteriormente, de modo consciente e positivo, na educação básica.

Referências

CORREIA, R. A. R. EAD: da correspondência aos ambientes virtuais de aprendizagem. In: CORREIA, R. A. R. **Introdução à educação a distância** [recurso eletrônico] / Cengage Learning Edições Ltda. São Paulo: Cengage, 2016.

DAMÁZIO, M. F.; ROCHA, E. M.; ALENCAR, E. S. Sala de aula inclusiva no ensino superior em cursos de licenciaturas: que espaço é esse? **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 13, n. esp. 2, p. 1.359-1.373, set. 2018. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11648/7590>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FERREIRA, P. C. **Material didático digital: experiências de produção e uso na Pós-graduação em Design na PUC-Rio**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Design) – PUC-Rio de Janeiro, RJ, 2012. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/21843/21843_1.PDF. Acesso em: 10 maio 2023.

MELO, B. J. A. **Produção de material didático digital para ambientes virtuais de aprendizagem**. Educação e Tecnologias. CIET/ENPED – 26/06 a 03/07/2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/download/32/26>. Acesso em: maio 2023.

LUCAS, M.; MOREIRA, A. **DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores**. Aveiro, UA, 2018. Disponível em: https://aefreamunde.com/attachments/article/185/2_DigCompEdu_Quadro%20Europeu%20Compet%C3%Aancia%20Digital%20Educadores.pdf. Acesso em: 01 dez. 2023.

ROCHA, E. M.; ORTIZ, A. M. dos S. • Materiais didáticos digitais para o Letras Libras: um relato de experiência no âmbito do PROLICEN

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, SP, v. 45, e180201, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/qGwHqPyjqbw5JxvSCnkVrNC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jun. 2023.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 16, n.70, abr./jun. 1996. Disponível em: <https://repositorio.ucb.br:9443/jspui/bitstream/123456789/7711/1/O%20Paradigma%20Educacional%20Emerg%C3%AAnte.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2023.

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

ROCHA, E. M. A produção de material didático para a Educação a Distância e os impactos na formação docente: entre práticas e reflexões. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 4, n. 2, p. 319-341, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6629/2735>. Acesso em: 20 mar. 2023.

A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL E DOS MATERIAIS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

José Lucas Piroli Alves¹

Eliane Francisca Alves da Silva Ochiuto²

Introdução

O presente capítulo, e a discussão que nele discorreremos, tem como base os diálogos realizados na disciplina de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos III, no curso de Licenciatura em Letras Libras, da Faculdade de Educação a Distância da Universidade Federal da Grande Dourados (EaD/UFGD), ministrada pela Prof.^a Dr.^a Eliane Francisca Alves da Silva Ochiuto.

Durante as discussões, e pesquisas realizadas, é possível notar que, nos últimos anos, a luta da comunidade surda em prol do ensino da Língua Brasileira de Sinais como primeira Língua (L1), do ensino do Português como segunda língua, bem como da e sobre a Educação Bilíngue para surdos, tem sido constante, tra-

¹ Pós-Graduação em Educação Especial e Neuropedagogia na Educação; Graduado em Pedagogia, Discente no Curso de graduação em Letras Libras na Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: joselucaspiroli.jlp@gmail.com.

² Doutora em Estudos Linguísticos pelo IBILCE/UNESP; Docente na Faculdade de Educação a Distância da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: elianefasilva@ufgd.edu.br.

zendo debates importantes, e está longe do fim, considerando as diferentes opiniões e pontos de vista daqueles que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da pessoa surda; frente a alguns estudos, e confirmação de outros, a Libras tem sido considerada como a primeira língua (L1) dos surdos e o Português, na sua modalidade escrita como segunda língua (L2), a ser ensinada por meio de métodos específicos.

Entretanto, ao acompanhar as reflexões, e a luta da comunidade surda, vê-se que esse processo de re(pensar) as metodologias de ensino de línguas, bem como a aprendizagem dos sujeitos surdos, tem sido desafiador para os profissionais da educação; e a discussão se torna calorosa, quando se trata da educação bilíngue, e aqui podemos elencar dois quesitos primordiais, que elevam o grau de desafio dos professores envolvidos no processo.

O primeiro quesito que podemos mencionar é o que se refere à formação continuada dos professores que irão acompanhar os estudantes nesse processo de ensino-aprendizagem. Considerando as pesquisas vigentes, observa-se que existe uma defasagem, se assim podemos dizer, em relação ao número de profissionais formados, com fluência em Libras; com especialização no ensino de português como segunda língua, como mencionado no começo deste texto, na sua modalidade escrita. O segundo quesito a ser mencionado se refere à disponibilização de materiais destinados, ou seja, adequados para o ensino de forma significativa, nas escolas públicas.

Seguindo essa linha de apresentação, neste capítulo buscamos realizar uma reflexão sobre os materiais didáticos utilizados no processo no ensino-aprendizagem por surdos, bem como da formação específica dos professores, considerando que a formação docente que contemple um ensino efetivo de Português para esses aprendizes, é de grande importância; para além da formação, como desenvolver metodologia que auxilie tanto o professor

do ensino regular como aquele que atua no ensino de Português com L2 para surdos.

A reflexão/discussão sobre a temática, é de suma importância para compreender a urgência que se faz de um maior número de profissionais aptos a lecionarem uma segunda língua e, principalmente, atuarem dentro do ensino público, direcionando o olhar aos estudantes que necessitam de atendimento específico, uma vez que o problema central da questão se encontra na falta de formação de professores, e nessa carência de materiais didáticos para os aprendizes surdos. Frente a essas considerações, o presente capítulo tem como objetivo fazer uma reflexão sobre o atendimento educacional e dos recursos pedagógicos utilizados no processo de ensino-aprendizagem do português como segunda língua para pessoas surdas, tendo a Libras como língua de mediação nesse processo, em escolas públicas, que proporcione uma aprendizagem significativa para esse público.

E, a fim de complementar a reflexão sobre esta temática, propomos refletir a formação de profissionais na área de Libras, bem como do Português como segunda língua, a partir das seguintes hipóteses, a) por que temos poucos profissionais habilitados nessas áreas? b) como o sistema de ensino lida e desenvolve os trabalhos relacionados ao ensino de segunda língua, à partir dos recursos didáticos disponíveis? c) como os profissionais qualificados no ensino de segunda língua, na rede pública de ensino, tem direcionado o ensino aos estudantes surdos?

Para alcançarmos nosso objetivo e respondermos a nossas perguntas de pesquisa, a metodologia aplicada para realização deste artigo, é de cunho bibliográfico; realizando reflexões a partir de uma revisão bibliográfica, que discutem sobre a temática, com foco nos materiais didáticos para ensino e aprendizagem de línguas para surdos, como na formação de professores; levando em consideração a importância de um ensino efetivo e significati-

vo. Feitas as leituras, organizamos em fichas as principais informações da revisão da literatura, as quais dialogam sobre a importância de compreender a necessidade de profissionais formados para lecionarem a disciplina de segunda língua, em especial no ensino público voltando o olhar para estudantes surdos, tendo a Libras, a língua materna desses estudantes, como língua de mediação.

Nesse sentido, o presente capítulo, o qual intitulamos “A importância do atendimento educacional e dos materiais didáticos pedagógicos para o ensino de Português como segunda língua para surdos”, torna-se importante, pois é preciso discutir e refletir, a fim de compreender como acontece o processo de ensino L2 para o estudante surdo, e da importância da presença de profissionais capacitados, como também de materiais adequados; materiais esses, sejam eles físicos/impressos, também os recursos tecnológicos e suas ferramentas, que podemos considerar como úteis ao ensino.

No entanto, apesar do avanço significativo das Tecnologias de Informação e comunicação – TICs, e o uso delas no processo de ensino-aprendizagem, como recurso didático nas escolas, sendo ela, municipal, estadual ou privada, observa-se que o uso de livros didáticos em sala de aula, é o recurso que continua tendo o seu uso como preferência, nas práticas pedagógicas; sendo o mais usado pelos professores, ocupando, então, o papel central no ensino de línguas, determinando objetivos e conteúdo a serem priorizados. Porém, quando olhamos sob a perspectiva do ensino do português para falantes ouvintes de outras línguas, ou seja, como segunda língua, o livro didático assume uma posição de maior destaque.

E esse recurso, também tem sido utilizado para ensinar o Português como L2 para pessoas surdas, considerando a escassez de materiais didáticos que possibilite uma aprendizagem significativa da língua-alvo (Português), para o público aqui em questão

– estudantes surdos. Sabemos que os livros didáticos são uma alternativa considerada essencial, mas, quando se trata de estudantes surdos, é preciso considerar a importância de que o docente responsável no ensino de segunda língua para os surdos tenha à sua disposição outros materiais e ferramentas didático-pedagógica para o ensino. Pois ensinar uma nova língua é possibilitar a comunicação por outros meios e formas não apenas de interação e diálogo com o outro, mas também formas de ser e ver, ou seja, de expressar o mundo a partir de outros símbolos e significados.

No ensino básico escolar, o livro e outros materiais pedagógicos de ensino aprendizagem são fundamentais no processo educacional, portanto, ocupam um papel importante no processo de aprender. Por isso, reforçamos o objetivo deste capítulo e discussão, que, a partir de pesquisas e um levantamento bibliográfico de pesquisa, possamos refletirmos e compreendermos como se dá esses processos dentro do contexto educacional; tornando assim, a discussão fundamental para (re) pensar estratégias e meios de adquirir, ou ainda elaborar, confeccionar materiais didáticos pedagógicos que contribuam para o ensino significativamente.

Do atendimento educacional especializado

Ao iniciar a discussão sobre o atendimento educacional especializado em relação ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para surdos, é importante ressaltar algumas legislações vigentes, sobre o direito das pessoas surdas ao acesso da primeira língua (L1), que é a Libras, e à Língua Portuguesa (L2), que foca na modalidade escrita.

Na área de Libras (L1), é a primeira língua, que é a língua materna ou a língua de sinais adquirida naturalmente pela pessoa surda desde a infância; sua língua de comunicação primária. Já a segunda língua (L2) é uma língua adquirida posteriormente, que

pode ser a língua oral do país ou qualquer outra língua, na modalidade escrita, que a pessoa surda aprende após ter adquirido a L1. Por exemplo, para muitas pessoas surdas, a Língua Portuguesa é considerada sua segunda língua, já que é aprendida depois da Libras.

É importante reconhecer a importância de ambas as línguas (L1 e L2) para a educação e a comunicação das pessoas surdas, e garantir que a educação bilíngue, que inclui a Libras e a língua escrita do país, seja promovida de maneira efetiva para atender às necessidades linguísticas e educacionais desses indivíduos.

O direito dos surdos ao acesso de duas línguas de forma concomitante, no caso a Libras e a Língua Portuguesa no processo de ensino e aprendizagem, em especial na fase de alfabetização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é garantido pelo Decreto-Lei de nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002; bem como pelo artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, pelo qual retrata a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva (Ochiuto, 2023, p. 2).

No Art. 22 do decreto, é confirmado que as instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva. As escolas de educação bilíngue, abertas para os estudantes surdos e ouvintes, devem ter professores bilíngues, tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental. Na rede regular de ensino, no quesito dos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio, e na educação profissional, devem ter docentes qualificados em diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos estudantes surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa (Brasil, 2005).

Nesse viés, outros decretos e regulamentos foram criados com o intuito de garantir aos surdos, acesso às duas línguas e tam-

bém um atendimento educacional especializado (AEE), neste caso o Decreto nº 6.571, em setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta o decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 (Brasil, 2009).

O Decreto nº 6.571/2008 estabelece a necessidade de orientações para elaboração de plano do Atendimento Educacional Especializado (AEE), e as competências do professor do AEE, bem como sua inclusão no projeto pedagógico da escola da rede regular de ensino. Diz respeito sobre as atribuições do professor que realiza o atendimento educacional especializado; e a devida formação para atuar na Educação Especial e no AEE, entre outras demandas.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode ser utilizado nas escolas de diversas formas, dependendo das necessidades específicas dos estudantes, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e outras necessidades especiais que interfiram no processo de aprendizagem. Algumas formas de uso do AEE nas escolas são: atendimento individualizado, em que o profissional especializado trabalha diretamente com o estudante. Atendimento em grupo, no qual os alunos com necessidades educacionais especiais participam juntos de atividades específicas, visando ao desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

O estudante surdo tem o direito ao AEE, pelo decreto nº 6.571/2008. O atendimento deve ocorrer em período contrário em que o estudante estuda no ensino regular, por exemplo, se estuda no período da manhã, no período da tarde, ele frequenta o AEE, onde terá acesso a atividades diferenciadas que respeitem suas especificidades. O atendimento é dividido em três momentos: atendimento em Libras; atendimento para o ensino da Libras; atendimento para o ensino da Língua Portuguesa (Ochiuto, 2023, p. 6).

O processo de escolarização das pessoas surdas tem por objetivo a inclusão dos estudantes em escolas comuns, a fim de promover o ensino da Língua Portuguesa e o ensino da Libras de forma simultânea, e colaborar com desenvolvimento do estudante durante o processo educativo (Ochiuto, 2023, p. 6).

Outra questão a ser ressaltada diz respeito à capacitação de professores. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode ser utilizado para capacitar e orientar os professores do ensino regular, com o objetivo de tornar a sala de aula mais inclusiva.

O processo de ensino-aprendizagem dos surdos é um quesito em que esse sujeito está em contato com dois sistemas linguísticos totalmente diferentes, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa (LP). Essa situação exige, de certa forma, que os professores que lidam com o ensino-aprendizagem dos estudantes surdos, pensem e repensem meios adequados de aprendizagem para esses sujeitos.

Nesse sentido, é fundamental ter profissionais qualificados, que buscam estratégias e metodologias eficazes de ensino da LP para surdos, atentos às particularidades desses sujeitos, da sua língua materna, e, principalmente, consideram a importância da Libras nesse processo de ensino.

Dos materiais didáticos pedagógicos

Ao se considerar o uso de materiais didáticos como métodos e estratégias para o ensino de português para surdos, é preciso ter consciência que o ensino passa por um processo de alfabetização de uma segunda língua e é de suma importância que os surdos sejam primeiramente leitores, conhecedores da (L1), da sua língua materna para que consigam tornar-se leitores da (L2), na modalidade escrita (Ochiuto, 2023, p. 3).

Um dos recursos relatados por Ochiuto (2023), são as produções literárias, ou seja, as histórias de interação espontânea dos estudantes com outros estudantes e adultos por meio da Libras, incluindo aspectos que fazem parte do sistema linguístico.

Podendo ainda explorar aspectos como: o olhar, as configurações de mãos, os movimentos dos sinais, as expressões não manuais, apontação, classificadores, alfabeto manual e os referentes presentes no discurso. Quando as crianças surdas no processo de alfabetização têm domínio das relações existentes na Libras conseguindo explorá-la de forma criativa, elas amadurecem sua capacidade cognitiva para aprender a L2, no caso aqui em discussão, a LP, na modalidade escrita (Ochiuto, 2023, p. 3).

Portanto, um dos recursos a serem utilizados no processo de ensino e aprendizagem são os materiais visuais, produções de histórias visuais, gestuais e orais, para que o estudante surdo consiga organizar pensamento, e, desse modo, passe a registrar as relações de significação que estabelecem com o mundo que o cerca. Quando a criança surda tem domínio de sua língua materna, ela consegue compreender o universo de outra língua.

Desenvolver o uso de materiais didáticos pedagógicos e estratégias específicas para ensinar a resolução de problemas; explorar a comunicação espontânea; ampliar o vocabulário; as experiências e a capacidade das crianças, demonstrando ter consciência da língua que ela usa é um processo importante no contexto escolar do estudante surdo.

Para o aprendizado ocorrer de forma dinâmica, a adaptação de materiais didáticos, a utilização de recursos tecnológicos, é fundamental no processo de contribuição com o ensino, que busca atender às necessidades dos estudantes, promovendo a inclusão e seu desenvolvimento social.

Para Ochiuto (2022), a necessidade dos docentes, como também de todos aqueles que estão envolvidos na educação de surdos, é “de rever usas práticas pedagógicas, buscando focar-se em

criar sentidos fazendo uso das diferentes ferramentas tecnológicas a favor do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos” (Ochiuto, 2022, p. 2). O que de fato, é um grande desafio para professores e escolas públicas do Brasil.

Mesmo que exista uma variedade de materiais didáticos projetados especificamente para atender às necessidades de estudantes surdos, visando proporcionar uma educação inclusiva e eficaz, muitas vezes esses materiais não estão disponíveis nas escolas, e o professor precisa organizar as aulas de outra forma, confeccionando muitas vezes seu próprio material.

Um exemplo de recursos são os livros e materiais didáticos que utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação, destinados a ensinar diferentes disciplinas e conteúdo de forma visual, e precisam estar acessíveis para estudantes surdos.

Outros recursos visuais e materiais manipulativos, tais como materiais visuais, cartazes, imagens, gráficos, diagramas, podem ser utilizados para auxiliar na compreensão de conceitos e conteúdo de forma mais concreta. A tecnologia assistiva, os softwares, aplicativos e dispositivos tecnológicos são projetados para auxiliar no aprendizado de alunos surdos, como tradutores de texto para Libras, aplicativos educacionais em Libras, e dispositivos de comunicação e acessibilidade. Esses são recursos que muito têm a contribuir no desenvolvimento cognitivo.

Além disso, é fundamental que os materiais didáticos sejam desenvolvidos, levando em consideração as especificidades linguísticas, culturais e educacionais da comunidade surda, garantindo a acessibilidade e a igualdade para todos. É importante que as escolas disponibilizem uma variedade de materiais didáticos adaptados e específicos para atender às suas necessidades.

Diante do exposto, as escolas públicas enfrentam restrições orçamentárias que dificultam a aquisição de materiais didáticos

especializados, incluindo aqueles destinados a alunos surdos. A falta de conhecimento e conscientização de professores e gestores escolares podem também ser um fator a não priorizar a aquisição de materiais especializados. E a falta de profissionais especializados em educação de surdos pode levar a uma menor ênfase na importância da disponibilização desses materiais.

Para superar essas dificuldades, é fundamental que as escolas públicas promovam a conscientização sobre a importância da acessibilidade e inclusão de alunos surdos, busquem parcerias com instituições especializadas e alternativas de financiamento por meio de programas governamentais, doações e parcerias com organizações da sociedade civil.

É importante ressaltar que a Libras não é apenas um conjunto de gestos ou um código gestual do português, mas sim uma língua completa, com sua própria gramática, estrutura e léxico. Assim como qualquer outra língua, a Libras é essencial para a expressão e compreensão plenas dos surdos, sendo a base para a aquisição de outras línguas, como o português escrito. “A língua é o processo pelo qual uma criança se firma como sujeito que faz uso da linguagem, construindo seu conhecimento de mundo por meio da interação com o outro” (Santos, 2016).

Portanto, a primeira língua dos surdos é a língua de sinais do seu país, e é fundamental que a educação e a comunicação sejam adaptadas para promover o uso e o desenvolvimento pleno dessa língua, garantindo que os surdos tenham acesso a uma educação bilíngue que valorize tanto a língua de sinais quanto a língua majoritária do país.

Nesse sentido, os materiais devem promover a interação entre os alunos, possibilitando a prática da língua portuguesa de forma significativa, através de situações reais de comunicação.

Da aquisição da segunda língua para surdos

Ao discutir sobre o ensino de primeira e segunda língua, é importante compreender o que é ser bilingue. De acordo com os estudiosos da área, ser bilingue é fazer uso de duas línguas concomitantemente, seja de forma individual ou em um determinado grupo; apenas fazer uso não basta: é preciso ter a fluência em ambas as línguas, ou em apenas uma delas. No sistema bilingue, há uma relação, um encontro entre dois sistemas linguísticos diferentes (línguas, dialeto); sendo que ser bilingue é uma questão de sobrevivência, atendendo às exigências do meio em que se vive, ou de situações específicas, que exige o uso das línguas em domínio pelo falante. O ser bilingue, de acordo com a visão sociofuncional, é aquele sujeito que:

[...] tem habilidade de produzir enunciados significativos em duas (ou mais) línguas, tem comando de pelo menos uma habilidade linguística (ler, escrever, falar, ouvir) em outra língua, e lança mão do uso alternado de diferentes línguas (Costa; Gessar; Viviani, 2007, p. 52 *apud* Sousa, 2014, p. 254).

A aquisição de segunda língua, conforme Paiva (2014, p. 145), assim como a linguagem, faz parte de um sistema dinâmico no qual torna-se adaptável e complexo ao mesmo tempo, considerando que estão presentes vários elementos que interagem entre si; sendo vista como desenvolvimento da linguagem. Aqui verifica-se que todo o falante, quando criança, teve contato com uma língua natural, e que os diversos estímulos do ambiente influenciam nesse processo, desenvolvendo habilidades como o raciocínio.

Em um ensino em que se opte e aceite a modalidade bilingue, o ensino de língua na modalidade escrita e oral ocorre como língua estrangeira (L2), sendo dependente do grau de domínio que esse aprendiz tem da sua língua materna a Língua de Sinais – LS, no caso dos surdos. Pois acredita-se que, quando o aprendiz surdo tem domínio da LS, abre-se um leque de possibilidades para a aquisição

e aprendizagem de outras línguas, aprendendo-se assim, a respeitar as diversidades linguísticas que há nas línguas aprendidas e em uso, a LS e outras línguas na modalidade escrita (Botelho, 2015).

Conforme Souza (2021), quando olhamos para as pesquisas que trazem informações sobre os estudos relacionados à aquisição de L2, percebemos que esses olhares trazem consigo perspectivas diversificadas, tanto do ponto de vista do tipo da abordagem teórica usada como de metodologias que se adotam para que o conhecimento avance.

Dentro dessa compreensão, verifica-se que, para entender o processo pelo qual as crianças surdas passam para adquirir a Língua Portuguesa na modalidade escrita como L2, é importante que você, enquanto estudante do curso de Licenciatura em Letras Libras, compreenda que todo processo de aquisição de línguas começa pela alfabetização da língua-mãe, da L1 para posterior alfabetização da L2. Então estudaremos como ocorre o processo de alfabetização por uma criança surda e a importância dessa base para o conhecimento e aquisição de segunda língua, seja ela o português, inglês, espanhol, etc.

Conforme Quadros e Schmiedt (2006, p. 29):

A criança surda que passa pelo processo de alfabetização imersa nas relações cognitivas estabelecidas por meio da Língua de Sinais para organizar pensamento terá mais elementos para passar a registrar as relações de significação que estabelece com o mundo.

Ou seja, quando a criança surda tem domínio de sua língua materna ela consegue compreender o universo de outra língua, como o da LP na modalidade escrita. Portanto, os surdos, a partir das experiências adquiridas com a escrita da LS e da LP em contexto real de uso, conseguem criar hipóteses e se alfabetizar. Pois a leitura é a chave importante para a alfabetização, e quando ela aprende e consegue ler os sinais ela se constitui.

Quadros e Schmiedt (2006) fazem uma discussão sobre as estratégias para o ensino de português para surdos, explicando primeiramente como ocorre o processo de escrita por esses estudantes. Assim, as autoras nos apresentam que o ensino da LP como L2 na modalidade escrita para os surdos precisa passar por dois recursos: o relato de histórias e a produção de literatura infantil em sinais.

Através desses dois recursos é que ocorre a interação com seus pares, como também com outros sujeitos, tornando-se um fator importantíssimo no processo de alfabetização dessas crianças, pois essas interações tem um valor real. Quadros e Schmiedt (2006) enfatizam que, ao se realizar e permitir a produção de histórias artísticas em LS, elas podem ser incentivadas, contribuindo para o processo de alfabetização quando o docente, ou seja, quando o professor e os envolvidos nesse processo fazem uso de todos os recursos visuais necessários

O domínio de uma língua de sinais pelos surdos torna-se indispensável no processo de aprendizagem da LP na modalidade escrita, pois, quanto maior sua proficiência na L1, menos dificuldade encontrara no processo de aquisição da linguagem escrita da L2. O domínio de uma língua de sinais é um fator importantíssimo para o desenvolvimento de habilidades de uso de mecanismos cognitivos, semânticos e pragmáticos geradores de coesão e coerência. Uma vez de posse desses mecanismos, e já tendo adquirido estratégias interacionais, qualquer pessoa pode produzir escrita coesa e coerente, se ela dominar, além disso, as regras morfosintáticas mais elementares de uma língua a ser escrita (*apud* Lima; Naves, 2011, p. 16).

Quando o aprendiz surdo possui domínio da sua L1, consegue desenvolver suas habilidades de forma que consiga fazer uso de todos os mecanismos cognitivos, semânticos e pragmáticos presente em uma língua oral-auditiva, mas sempre lembrando, com

foco na modalidade escrita, elementos esses que permitem ao surdo desenvolver uma escrita coesa e coerente.

O processo de aquisição de uma L2 por surdos é importante para que a criança surda tenha contato com a Libras e a LP desde a tenra idade, para que ela possa conseguir se desenvolver na mesma faixa etária que uma criança ouvinte, que esteja recebendo uma educação bilingue, como o aprendizado de português como L1 e inglês como L2. Assim, sendo realizado, evitaremos uma aquisição de língua tardia e de forma que não comprometa o futuro do indivíduo surdo de se encontrar desprovido de utilizar a linguagem (Oliveira; Almeida, 2016).

O ensino e aprendizagem de uma L2 podem ser investigados considerando os processos ou fenômenos discerníveis e distintos do ponto de vista do objeto de estudo delimitado pelo pesquisador, e principalmente, da escolha dos quadros teóricos e procedimentos metodológicos eficientes para a investigação pretendida. Ao olharmos para os estudos da aquisição de L2, podemos perceber em acordo com Souza (2021), que ela se origina a partir das preocupações que giram em torno do ensino e aprendizagem das línguas adicionais.

Considerações finais

A partir das leituras realizadas, dos dados coletados, é possível compreender a necessidade do atendimento educacional especializado e materiais didáticos pedagógicos que auxiliam no ensino aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. O atendimento educacional especializado oferecido nas escolas para atender às necessidades específicas de alunos, no caso dos surdos, é um modo de garantir que tenham acesso a um ensino de qualidade. No ensino de português como segunda língua para surdos, os materiais didáticos pedagógicos são essenciais. Eles

devem ser elaborados levando em consideração as particularidades da língua de sinais e da cultura surda, considerando seu nível de conhecimento prévio da língua portuguesa e suas habilidades linguísticas.

É importante destacar, ainda, que o atendimento educacional especializado (AEE) e os materiais didáticos pedagógicos devem ser constantemente avaliados e atualizados, e acompanhar as mudanças e avanços na área da educação inclusiva.

Desse modo, podemos concluir que é preciso pensar e repensar a prática pedagógica, realizando discussões sobre como ocorre o processo de ensino e aprendizagem em escolas públicas, e como os professores, gestores e demais integrantes da escola lidam com a defasagem no ensino por falta de materiais didáticos, e falta de qualificação docente na área de ensino-aprendizagem da segunda língua para estudantes surdos.

Mesmo obtendo o direito, deparamo-nos por diversas vezes com uma realidade totalmente diferente daquela que é exposta e garantida por lei, pois a realidade das salas de aulas se distancia, no ato de cumprir efetivamente o que orientam e regem as leis. As dificuldades envolvendo o processo de ensino-aprendizagem têm se manifestado, na verdade, como um grande desafio para toda a sociedade.

Referências

BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na educação dos surdos – Ideologias e práticas pedagógicas**. 4. ed., 1. reimp. Belo horizonte: Autêntica, 2015.

BRASIL. Decreto 5.625, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005.

BRASIL, Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. **Di-retrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica** – Modalidade Educação Especial. Disponível em: parecer_CEB_132009.pdf (mec.gov.br). Acesso: 16 dez. 2023.

LIMA, Marisa Dias; NAVES, Rozana Reigota. Aquisição do português escrito por surdos: Uma investigação da relação com a de aquisição de língua de sinais brasileira. **Anais Sial**, 2011.

OCHIUTO, Eliane Francisca A. da. S. **O uso das TIC's no processo de ensino e aprendizagem de segunda língua**. EaD/UFGD. Dourados-MS, 2022. (Texto-base – aula 4. Disciplina de Língua Portuguesa como L2 para surdos III).

OCHIUTO, Eliane Francisca A. da. S. **Língua Portuguesa como L2 para surdos III**. Curso de Licenciatura em Letras/Libras. Faculdade de Educação a Distância EaD/UFGD, 2023. (Texto base – Disciplina de Língua Portuguesa como L2 para surdos III).

OLIVEIRA, Lucas Floriano; ALMEIDA, Fabiola Aparecida Sartin Dutra Parreira. Blogs de ensino de português para surdos: uma análise dos Elementos avaliativos sob a perspectiva da gramática Sistêmico-funcional. **Anais do VI SIELP** – Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa. V. 4, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2016. p. 600-612.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de segunda língua**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 200 p. 23 cm. (Estratégias de Ensino; 48).

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

SANTOS, Fernanda Maria Almeida dos. As interfaces digitais e o ensino de língua portuguesa para surdos: uma proposta didática bilíngue e multimodal. **Anais do VI SIELP** – Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa. V. 4, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2016. p. 513-532. Disponível em: SIELP – Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa (ufu.br). Acesso em: 16 dez. 2023.

SOUZA, Ricardo Augusto de. **Segunda Língua: aquisição e conhecimento**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

DA LÍNGUA PORTUGUESA À LIBRAS: UMA ANÁLISE DOS MECANISMOS REFERENCIAIS

*Leidiani da Silva Reis*¹

*Rafael de Farias Sass*²

Introdução

Este capítulo tem como objetivo discorrer sobre a *Referenciação* na Língua Brasileira de Sinais (Libras). Mais exatamente, a intenção aqui é analisar os processos referenciais realizados por sujeitos surdos na Libras diante das ocorrências de anáforas diretas em recortes textuais da Língua Portuguesa, em um viés tradutório.

Assim sendo, busca-se responder às seguintes indagações: (i) Como a anáfora que se realiza na Língua Portuguesa ocorre na Libras, considerando-se a diferença de modalidade entre as duas línguas? (ii) Acontece na Libras outras categorias de elementos referenciais diferentes das que ocorrem na Língua Portuguesa?

Na perspectiva de alcançar o objetivo proposto e encontrar respostas aos problemas elencados, a pesquisa é sustentada a partir dos pressupostos teóricos da Linguística Textual, campo teórico que mobiliza discussões sobre o processo de *Referenciação*, com

¹ Doutora em Letras pela Unioeste/Uvigo; Docente efetiva na Universidade Federal da Fronteira Sul; Pesquisadora do CNPq. E-mail: leidiani.reis@uffs.edu.br.

² Mestrando em Educação pela Unicentro; Docente colaborador na Universidade Federal da Fronteira Sul; Pesquisador da Capes. E-mail: rafaelass@hotmail.com.

base em pesquisadores franco-suíços e estudiosos brasileiros e em estudos voltados ao processo referencial nas Línguas de Sinais (LSs), nacionais e internacionais³.

A pesquisa foi realizada por meio de uma metodologia de cunho qualitativo, mediante a constituição de um *Corpus* Paralelo Português-Libras, orientado pela Linguística de *Corpus*. Em outras palavras, primeiramente, foram selecionados e coletados recortes textuais escritos compostos minimamente pela anáfora e seu antecedente em língua portuguesa, extraídos de fontes diversas, a partir de múltiplos gêneros discursivos, a fim de não haver uma motivação de um uso específico de determinada anáfora.

Com esses textos selecionados, o próximo passo foi submetê-los ao sujeito surdo – considerado bilíngue – para a tradução em Libras, mediante a filmagem. Com a filmagem do recorte textual traduzido por um surdo nato, o procedimento seguinte foi transcrever esse texto para a glosa-Libras⁴, com auxílio do *software* ELAN (EUDICO – *Linguistic Annotator*). Com o *Corpus* Paralelo Português-Libras organizado, foi possível, então, realizar as análises dos processos referenciais desenvolvidos por sujeitos surdos na Libras diante das ocorrências de anáforas diretas em recortes textuais da Língua Portuguesa (LP), especificamente de anáforas pronominais.

³ Vale destacar que as discussões teóricas são ativadas, neste capítulo, no decorrer das análises, a fim de garantir espaço para uma apresentação detalhada dos mecanismos referenciais no processo de tradução do Português para Libras, foco deste trabalho.

⁴ Segundo Santos (2012), a glosa é utilizada na anotação da tradução do Português para Libras a fim de aproximar o significado de um signo de uma língua na outra. Essa anotação facilita a análise dos fenômenos linguísticos na passagem de uma língua para outra.

O processo referencial na interface Português-Libras

Conforme mencionado, foi construído um *Corpus* Paralelo Português-Libras específico para a pesquisa aqui apresentada. Desse *Corpus*, foram selecionadas situações representativas de cada conjunto anafórico: anáfora pronominal; anáfora por repetição; anáfora sinonímica; anáfora por hiperonímia; anáfora por nomes genéricos; anáfora por descrições definidas⁵. Em outras palavras, inicialmente, foram analisadas as anáforas diretas na língua portuguesa, conforme os estudos realizados na perspectiva sociocognitivointeracional da *Referenciação*, pois foi esse o critério escolhido para a seleção dos recortes textuais coletados. Posteriormente, foi examinado o referido fenômeno linguístico na glosa-Libras, verificando a possível mudança ou não de categoria, além da sua manutenção ou não, a partir das teorias estudadas, notadamente, com relação à perspectiva da *Referenciação* e à proposta de análise dos processos referenciais nas línguas de sinais.

Corpus Paralelo Português-Libras composto de anáfora direta pronominal na Língua Portuguesa. E na Libras, como fica?

O Conjunto Anafórico (CA) selecionado para análise é o da anáfora direta pronominal. Foi nosso interesse observar como a anáfora direta por pronome em LP se estabelece na Libras. A anáfora pronominal, na perspectiva da *Referenciação*, ocorre quando o enunciador usa um pronome como forma de retomar o referente

⁵ Vale destacar que nesse capítulo trazemos especificamente o conjunto “Anáfora Pronominal” na Língua Portuguesa para verificar como chega na Libras. É importante mencionar, também, que este capítulo é resultado de um recorte da tese de doutorado de Reis (2019).

já citado anteriormente: “acontece quando um pronome (pessoal ou demonstrativo) retoma um sintagma nominal” (Haag; Othero, 2003, p. 68). No quadro 1 apresentamos esse CA retirado do *Corpus Paralelo*:

Quadro 1: Corpus Paralelo Português-Libras:
anáfora pronominal

Recorte Textual em Língua Portuguesa	Glosa-Libras
(1a) A roupa ficou mofada na gaveta.	(1b) GAVETA AQUI TER ROUPA
Elas precisam ser lavadas amanhã.	MANCHA^PRETA=MOFO. AMANHÃ PRECISAR (IX)ØLAVAR (CL-ob-sf-ef<preocupad@>) .
(2a) Susana encontrou o casal no cinema. Eles estavam muito unidos e felizes.	(2b) <S-U-Z-A-N-A> ENCONTRAR CASAL HOMEM-MULHER LUGAR CINEMA. (IX)EL@s2 FELIZES UNIDOS.
(3a) Quando Maria foi jantar na casa de Joana, ela comeu comida japonesa.	(3b) <M-A-R-I-A- Id> ID IR CASA AMIG@ <J-O-A-N-A-le> COMER^NOITE=JANTAR. IXId(EL@) COMER JAPONÊS.
(4a) Ana e Carlos estão namorando há cinco anos e este ano eles ficaram noivos.	(4b) Ie <A-N-A> Id <C-A-R-L-O-S> (IX)EL@s2 NAMORAR 5 ANOS AQUI COMEÇAR. (IX)EL@s2 COMEÇAR NOIVADO.
(5a) Meu computador quebrou. Vou levá- lo para arrumar.	(5b) COMPUTADOR MEU QUEBRAR sf. (IX)ØLEVAR CONSERTAR ~ sf-ef <dó/pena>.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Para melhor visualização, apresentamos os integrantes do CA 1, (1a) e (1b), para então iniciar o processo analítico:

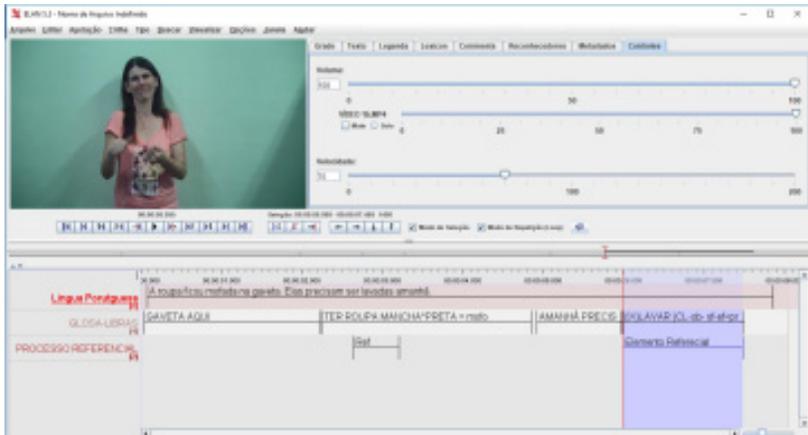
<p>(1a) A roupa ficou mofada na gaveta. Elas precisam ser lavadas amanhã.</p>	<p>(1b) GAVETA AQUI TER ROUPA MANCHA ^PRETA=MOFO. AMANHÃ PRECISAR (IX)ØLAVAR (CL-ob-sf- ef<preocupad@>).</p>
--	---

Nesse quadro, temos, em LP, o recorte textual (1a) composto pelo referente “a roupa” e pelo elemento referencial “elas”, que se caracteriza como uma anáfora correferencial pronominal, uma vez que o objeto do discurso ativado no cotexto é retomado por meio de um pronome. Já na glosa-Libras (1b), ocorre outro processo referencial: o referente “ROUPA” é retomado mediante o ato de LAVAR, por meio da configuração de mão em A () , com propriedades visíveis da relação entre o referente e o elemento referencial, além do olhar específico e da expressão facial marcada. Assim sendo, o sinalizante retoma e aponta simultaneamente para o objeto do discurso em destaque, ROUPA, caracterizando a constituição de um dêitico-anafórico, produzido por meio de uma complexa unidade manual e não manual, ou seja, por meio de uma expressão altamente icônica *EAI/ Transferência – (IX)ØLAVAR (CL-ob-ef<preocupad@>)* (Pizzuto *et al.*, 2006). Em outras palavras, após a determinação espacial, a correferência é feita mediante a ação do sinalizante relatada por meio do verbo classificador LAVAR atrelado às outras *EAI/ Transferências*. Um aspecto relevante das *EAI/ Transferências* é exatamente o fato de que elas podem ser combinadas entre si, ou até com sinais padrões, para codificar informações sobre o referente, conforme vimos nesse exemplo (Pizzuto *et al.*, 2006). Por todas essas questões, é possível designar, nessa tese, esse processo referencial (1b) como um *dêitico-anafórico*

por *EAI/Transferência*. Tendo em vista que a Libras, assim como qualquer LS, é organizada espacialmente, de forma visual, o uso de *EAI/Transferência* pelo sinalizante consegue retratar, nesse espaço, o objeto do discurso da melhor forma possível para a compreensão do interlocutor (Reis; Bidarra, 2016).

Antes de prosseguir com outros exemplos do CA 1, para efeito de visualização, apresentamos a figura da tela do programa Elan com o vídeo (1b), tendo em vista as trilhas criadas, entre elas a glosa-Libras.

Figura 1: Tela do Elan com o vídeo 1b



Fonte: Elaborada pelos pesquisadores.

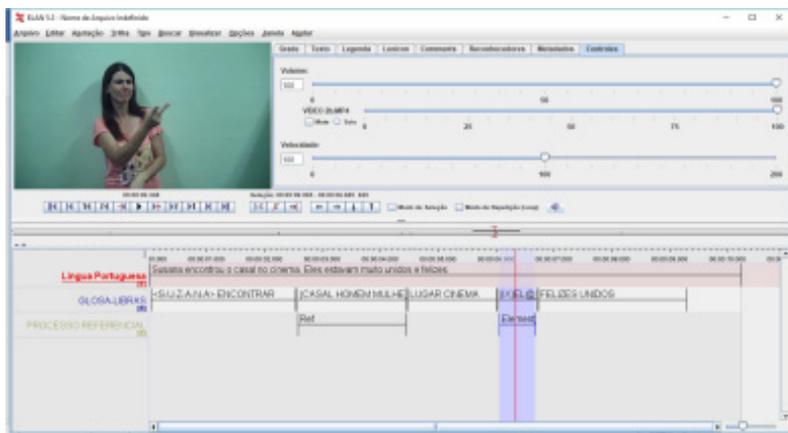
Em sequência às análises, para efeito de ilustração, trazemos novamente, em formato de quadro, os componentes do CA 1, (2a) e (2b):

<p>(2a) Susana encontrou o casal no cinema. Eles estavam muito unidos e felizes.</p>	<p>(2b) <S-U-Z-A-N-A> ENCONTRAR CASAL HOMEM-MULHER LUGAR CINEMA. (IX)EL@S2 FELIZES UNIDOS.</p>
---	---

No recorte textual (2a), em Língua Portuguesa, temos como referente “o casal”, que é retomado mediante uma anáfora correferencial pronominal “eles”. Na glosa-Libras (2b), o próprio referente sofre alteração ao ser construído da seguinte forma: *CASAL-HOMEM-MULHER*, ou seja, depois de realizar o sinal de CASAL, destaca-se no espaço referencial que esse sinal, nesse contexto, é composto por dois integrantes, HOMEM-MULHER, ficando disponível para possíveis retomadas. Nesse exemplo, o referente é retomado da seguinte maneira: (IX1d)EL@S2, por meio da configuração de mão em P (), orientando a cabeça e os olhos em direção à localização em que o sinal CASAL-HOMEM-MULHER foi construído. Assim sendo, observamos nesse processo referencial a presença de uma anáfora pronominal atrelada a um dêitico – marcado pelo sinal EL@S2 (sistema pronominal *dual*, conforme Ferreira Brito, 2010) –, caracterizando um dêitico-anafórico de classe padrão, realizado por meio de apontações manuais e visuais, que estabelecem posições marcadas no espaço (Pizzuto *et al.*, 2006). Nesta tese, denominaremos esse processo referencial em Libras como *dêitico-anafórico pronominal dual*. Os pronomes em Libras constituem-se do uso de contato de olhos, assim como de rápidas olhadelas: “‘olhar dirigido ao interlocutor’, ‘olhadela para o referente que não seja o interlocutor’” (Ferreira Brito, 2010, p. 118, destaques da autora).

Na figura 2, visualiza-se a tela do programa Elan com o vídeo (2b), considerando a glosa-Libras e a imagem em destaque:

Figura 2: Tela do Elan com o vídeo 2b



Fonte: Elaborada pelos pesquisadores.

A seguir, vejamos como sucede o processo referencial em (3a) e (3b), integrantes do CA 1:

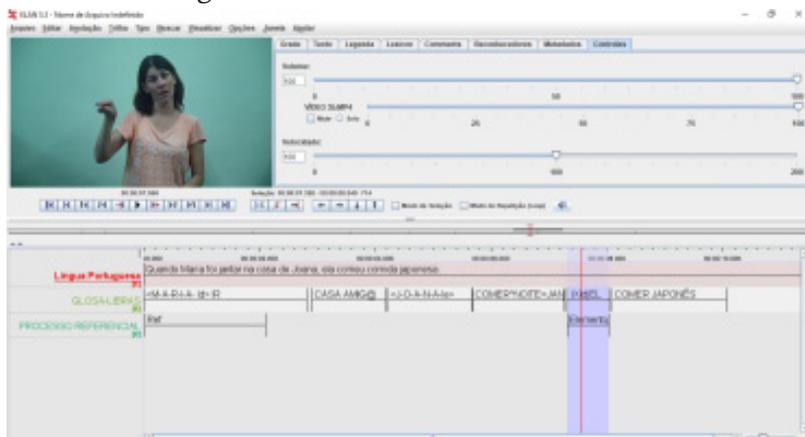
<p>(3a) Quando Maria foi jantar na casa de Joana, ela comeu comida japonesa.</p>	<p>(3b) <M-A-R-I-A-ld> ID IR CASA AMIG@ <J-O-A-N-A-le> COMER^NOITE=JANTAR. IX1d(EL@) COMER JAPONÊS.</p>
---	---

No quadro acima, na sentença (3a), “Maria” é o objeto do discurso em evidência, retomado na sequência por uma anáfora direta pronominal, mediante o pronome pessoal “ela”. Apesar de o pronome pessoal ter como função designar diretamente uma das pessoas do discurso, em LP, esse recorte textual pode gerar certa ambiguidade, pois há a presença de mais um elemento feminino no entorno discursivo, “Joana”. Essa é uma questão interessante para se destacar desde já, uma vez que na Libras o processo referencial geralmente consegue retirar qualquer vestígio de imprecisão, por meio de correferência explícita. O uso do espaço é

sistemático na LS, favorecendo a identificação clara e correta do referente (Ferreira Brito, 2010). Nesse sentido, na glosa-Libras (3b), o surdo apresenta o referente por meio da datilologia <M-A-R-I-A>, em um ponto específico do espaço – ‘loci’ <M-A-R-I-A- **Id**>, ou seja, o objeto do discurso em proeminência é indexado do lado direito (**Id**) do sinalizador, enquanto que o outro substantivo próprio feminino, <J-O-A-N-A>, é indexado do lado esquerdo. Após ser marcado de forma clara no espaço, o referente <M-A-R-I-A- **Id**> é retomado por apontamento manual – configuração de mão em G (👉) – e visual, do lado direito do sinalizador, o que não gera dúvida de que se trata de <M-A-R-I-A>. Junto à anáfora, há também a dêixis, apontando exatamente para o referente intencional. Isso se deve à exploração do espaço feita pelo pronome estabelecido em ponto específico, um recurso exclusivo da modalidade visuoespacial (Ferreira Brito, 2010). Temos nesse caso IX**Id**(EL@), o que podemos caracterizar, nesta tese, como um *dêitico-anafórico pronominal singular*.

Na figura 3, podemos ver a imagem da tela do programa Elan referente ao vídeo (3b) no exato momento da retomada:

Figura 3: Tela do Elan com o vídeo 3b



Fonte: Elaborada pelos pesquisadores.

Dando sequência às análises, reapresentamos os integrantes do CA 1, (4a) e (4b):

(4a) Ana e Carlos estão namorando há cinco anos e este ano eles ficaram noivos	(4b) Ie <A-N-A> Id <C-A-R-L-O-S> (IX)EL@s2 NAMORAR 5 ANOS AQUI COMEÇAR. (IX)EL@s2 COMEÇAR NOIVADO.
---	---

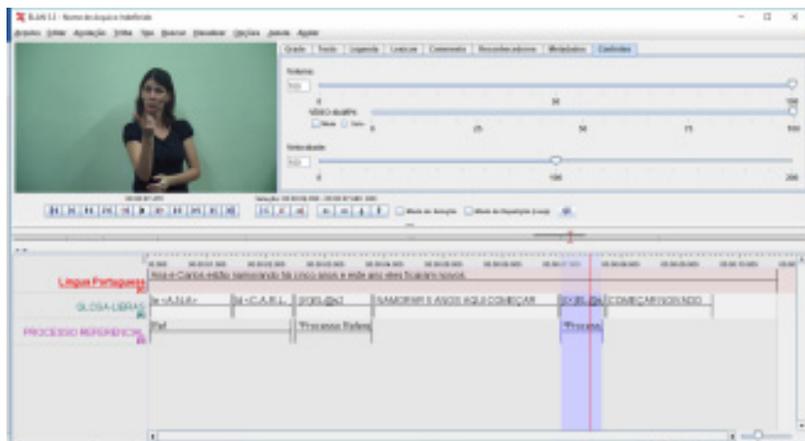
No recorte textual (4a) em LP, há a presença dos referentes “Ana e Carlos”, os quais são retomados no desenrolar discursivo por meio de uma anáfora correferencial pronominal “eles”. Na tradução para a Libras, o sinalizante primeiro constrói o espaço referencial marcando cada referente em uma determinada posição: Ie <A-N-A>; Id <C-A-R-L-O-S>. O referente <A-N-A> é construído do lado esquerdo do sinalizante e <C-A-R-L-O-S> do lado direito. Ambos fixados a esses pontos específicos no espaço, disponíveis para o manejo referencial, o próximo passo foi retomá-los, nesse caso, de uma só vez: (IX)EL@s2 (forma pronominal *dual*). Assim como vimos em (2a), nessa glosa-Libras (4b), o surdo desenvolve o processo referencial por meio do apontamento realizado pela configuração de mão em P, orientando a cabeça e os olhos em direção à localização em que os referentes <A-N-A> e <C-A-R-L-O-S> foram construídos. A forma pronominal *dual* é, então, diretamente associada a esses *pontos* no espaço (Pizzio; Rezende; Quadros, 2009). Temos nessa situação um processo referencial simultâneo: anáfora e dêixis, constituindo o dêitico-anafórico de classe padrão, empregado em dois momentos da glosa-Libras (4b): a) (IX)EL@s2 NAMORAR 5 ANOS AQUI COMEÇAR; e b) (IX)EL@s2 COMEÇAR NOIVADO.

Quanto a esse processo simultâneo da anáfora e da dêixis, Schlenker compreende que “[...] if the pronoun is used anaphorically, the antecedent typically establishes a locus, which is then

‘indexed’ (=pointed at) by the pronoun. The antecedent Noun Phrases are accompanied with pointing signs that establish the relevant loci” (Schlenker, 2016, p. 7). Considerando as questões analisadas, temos em (4b) o que denominamos nesta tese de *dêitico-anafórico pronominal dual*.

A figura 4 apresenta a tela do programa Elan com o vídeo (4b), considerando a glosa-Libras e a imagem em destaque:

Figura 4: Tela do Elan com o vídeo 4b



Fonte: Elaborada pelos pesquisadores.

Para finalizar o CA 1, com o intuito de uma melhor visualização, reapresentamos em formato de quadro os componentes (5a) e (5b), antes do processo analítico:

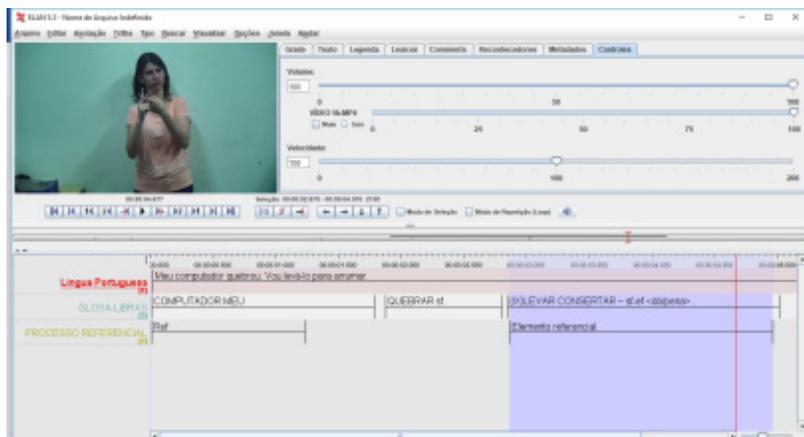
(5a) Meu computador quebrou. Vou levá- lo para arrumar.	(5b) COMPUTADOR MEU QUEBRAR sf. (IX)ØLEVAR CONSERTAR ~ sf-ef <dó/pena> .
---	--

No recorte textual (5a), integrante do quadro 1, temos como objeto do discurso “computador”, o qual é retomado mediante uma anáfora correferencial pronominal “lo”, em LP. Na glosa-Libras, o referente COMPUTADOR é reconstruído de forma diferente: (IX)ØLEVAR CONSERTAR ~ sf-ef <dó/pena>. O sinalizante retomou o referente em (5b) por meio dos dois verbos LEVAR e CONSERTAR, os quais, em paralelo com o olhar direcionado para o local no qual o referente foi construído – espaço neutro, fora do corpo –, constituem a correferência dêitico-anafórico de classe-padrão, omitindo o sujeito da ação relatada. É comum o uso da elipse do sujeito quando se usa verbos espaciais (Bernardino, 2000), nesse caso o verbo LEVAR.

Os verbos espaciais denotam movimento e posição no espaço e, por essa razão, admitem afixos locativos, que identificam locais no espaço neutro da sinalização. Vale destacar que alguns autores simplificaram a classificação dos verbos em apenas duas classes, sem e com concordância, incluindo os verbos espaciais nessa última categoria, por apresentarem o mesmo comportamento sintático (Quadros; Karnopp, 2004). Considerando essas questões, outro fator relevante no momento da retomada em (5b) é o uso da expressão facial específica associada aos verbos produzidos (IX)ØLEVAR CONSERTAR sf-ef <dó/pena>, o que nos permite estabelecer relação direta com o que foi enunciado no período anterior COMPUTADOR MEU QUEBRAR sf. Há, portanto, nessa glosa-Libras o processo referencial caracterizado, nesta pesquisa, como *dêitico-anafórico por elipse*.

Na figura 5, visualizamos a tela do programa Elan com o vídeo (5b). Nela, é possível observar a sinalização de um dos verbos do processo referencial – CONSERTAR –, acoplado à expressão facial:

Figura 5: Tela do Elan com o vídeo 5b



Fonte: Elaborada pelos pesquisadores.

Considerações finais

Como aparato teórico para a investigação dos elementos referenciais desencadeados no *corpus*, recorremos à Linguística Textual, mais especificamente ao processo de *Referenciação*, assim como os trabalhos voltados ao processo referencial nas LSs. A associação realizada entre as propostas teóricas culminou em análises que se destacaram por apresentarem fronteiras tênues entre os processos referenciais.

Tendo em vista que a Libras, assim como qualquer língua de sinais, é organizada espacialmente, de forma visual, tivemos poucos casos semelhantes aos que adotamos na língua de partida (LP). A maioria das análises nas glosas-Libras apresentou características da própria língua na constituição do processo referencial, considerando, por exemplo, o uso simultâneo entre a anáfora e a dêixis no espaço de sinalização – retomar e apontar para o ponto específico em que o referente foi construído.

O processo referencial mais recorrente nas glosas-Libras foi o dêitico-anafórico de classe padrão. Sua recorrência foi creditada, a nosso ver, à própria modalidade da Libras, que, entre outros fatores, constitui, no espaço discursivo, ponto específico para o referente. Ou seja, os elementos introduzidos no discurso geralmente são associados a *pontos* referenciais no espaço da sinalização. Tivemos também nas glosas-Libras a constante presença do dêitico-anafórico de classe de complexas unidades manuais e não manuais, que se mostrou como uma forma consciente do sinalizante em ilustrar o que se diz, sendo então carregado de operações discursivas e cognitivas, por meio das quais os sinalizantes transferem sua concepção do mundo real para o mundo tetradiimensional do discurso sinalizado.

Os dêiticos-anafóricos de classe padrão, assim como os de dêiticos-anafóricos de classe de complexas unidades manuais e não manuais, e também as próprias anáforas correferenciais semelhantes às ocorrências da LP, advindos nas glosas-Libras, mostraram-se estratégias fundamentais para a condução da cadeia referencial na Libras, e até mesmo, por exemplo, foram utilizados para construir um certo efeito de ‘neutralidade’, por se tratar, nesse caso, de um processo tradutório. Assim sendo, quando o sujeito surdo utilizou determinado processo referencial, ele não o fez aleatoriamente; ao contrário, havia em sua escolha finalidades comunicativas, as quais podem ser reveladas a partir de conhecimentos culturalmente compartilhados pelos usuários da LS, em um processo discursivo.

Com a análise do *Corpus* Paralelo Português-Libras, foi possível perceber como a anáfora que sai da LP pode chegar na Libras, considerando as estratégias de construção de cadeias referenciais específicas da modalidade visuoespacial. Partindo da perspectiva da *Referenciação* como uma prática discursiva, marcada por situações sociocognitivas e interacionais, torna-se indispensável

destacar a simultânea relação entre a anáfora e a dêixis presente nas glosas-Libras analisadas, contribuindo para a construção dos sentidos na Libras, e representando dinamicidade e a fluidez entre os processos referenciais. É nesse ponto que os estudos de *Referenciação* e de dêitico-anafórico nas LSs se cruzam e assumem um papel importante para o desenvolvimento das cadeias referenciais na Libras (REIS, 2020). Nessa perspectiva, as análises realizadas proporcionam evidências importantes sobre o processo referencial na Libras.

Referências

- BERNARDINO, E. L. **Absurdo ou lógica?:** a produção linguística do surdo. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.
- FERREIRA BRITO, L. **Por uma gramática de línguas de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, [1995]2010.
- HAAG, C. R.; OTHERO, G. de Á. Anáforas associativas nas análises das descrições definidas. **ReVEL** – Revista Virtual de Estudos da Linguagem, v. 1, n. 1, p. 1-16, ago. 2003.
- PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F.; QUADROS, R. M. de. **Língua Brasileira de Sinais V:** Tópicos de linguística aplicados à Língua de Sinais – Semântica e Pragmática. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis. 2009.
- PIZZUTO, E. *et al.* Dêixis, anáfora e estruturas altamente icônicas: evidências interlinguísticas nas línguas de Sinais Americana (ASL), Francesa (LSF) e Italiana (LIS). In: QUADROS, R. M de; VASCONCELLOS, M. L. B. (orgs. e trad.). **Questões teóricas das pesquisas em língua de sinais.** Petrópolis: Editora Arara Azul, 2006.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira:** Estudos linguísticos. Porto Alegre: ArtMed, 2004.
- REIS, L. S. El proceso referencial en lengua brasileña de signos (Libras) y lengua de signos española (LSE): análisis contrastivo. **REVLES – Revista de Estudios de Lenguas de Signos**, 2, 2020.

REIS, L. S. **O processo referencial na Libras face às ocorrências anafóricas em língua portuguesa.** Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2019.

REIS, L. da S. BIDARRA, J. A. anáfora na interface Português-Libras. **Revista Interletras**, Dourados/MS, v. 6, n. 24, 2016.

SANTOS, R. S. Os gêneros discursivos em livro didático para surdos: análise dos procedimentos tradutórios aplicados de português para Libras. In: ALBRES, N. de A.; SANTIAGO, V. de A. **Libras em estudo: tradução/interpretação.** São Paulo: FENEIS, 2012.

SCHLENKER, P. **Conditionals as definite descriptions:** a referential analysis. *Research on Language and Computation*, 2016.

MONITORIA E O PROFESSOR- -ORIENTADOR: REFLEXÕES NO ENSINO DE LIBRAS EM UM CURSO SUPERIOR EaD NA FORMAÇÃO DE DOCENTES

Andréa dos Guimarães de Carvalho (UFGD)
Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento (UFGD)

Introdução

Não há como iniciar a temática acima sem adentrar na descrição do meio acadêmico em si, local em que a monitoria é ofertada cujo papel e trajeto do monitor desta disciplina flui e se efetiva. Afinal, refletir sobre monitoria condiz refletir nas práticas acadêmicas discentes e relembrar sua importância e finalidade na formação de uma identidade profissional. Esta é considerada um momento em que se promove e oportuniza aos seus discentes a construção desta identidade com habilidades e competências específicas, que são solidificadas nos conteúdos teórico-práticos, contempladas em um conjunto de disciplinas, incorporadas na proposta curricular de um curso.

No trajeto de um Curso de Graduação, encontra-se o Programa de Monitoria cujo papel está previsto desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1969 (Lei no 5692/69 LDB). Essa lei indica que as Instituições devem criar as funções de monitor, a serem desempenhadas por alunos dos cursos de graduação que, por meio da realização de diretrizes específicas, de-

vem demonstrar capacidades de desempenho em atividades didáticas em disciplina específica.

Considerando o marco legal que trata da monitoria, ela é citada na LDB 2017 – 2018 no Título VII, artigo 84, que expõe que “os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e plano de ensino” (BRASIL, LDB 2017 – 2018 p. 53). Neste viés, é possível compreender que a monitoria, enquanto procedimento estratégico de prática pedagógica, mediada e supervisionada pelo professor da disciplina, tem um caráter de auxílio complementar e continuado dos conteúdos planejados e organizados por este professor (BRASIL, 2017 *apud* 1969).

A partir disso, nota-se que a monitoria vem se tornando uma prática comum em diversas instituições de ensino, seja na modalidade presencial e, principalmente, após a aprovação e reconhecimento legal, e vem se expandindo na modalidade EaD, modalidade que envolve métodos, práticas, recursos tecnológicos e midiáticos, que o caracterizam como tal, assim como público-alvo com papéis e funções distintos do presencial e o mesmo para o professor, podendo variar entre as instituições de ensino superior, assim como para os cursos e respectivas disciplinas envolvidas.

Direcionando as discussões para a prática da monitoria em um curso de Letras Libras, tendo como foco a disciplina de Libras – Língua Brasileira de Sinais –, em que se tem como objetivo a promoção do ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais, elencamos fatos que descrevem esta disciplina como: ofertada durante todo o curso, com característica crescente e gradual de aperfeiçoamento (espécie de “tronco-basilar”), em que os discentes precisam, ao final, terem conhecimento e fluência desta língua como um eixo/requisito principal, dentre vários outros, para se

tornarem um profissional habilitado na área, isto é, além da disciplina envolver a aprendizagem de uma língua em si, envolve outros conhecimentos relacionados aos aspectos culturais, linguísticos-estruturais, semânticos e práticos usuais desta língua com modalidade espaço-visual, diferente de uma língua oral (modalidade oral-auditiva), cujos usuários principais apresentam especificidades peculiares e/ou singulares, o que justifica o currículo em si e sua forma de oferta ao público discente que a escolhe cursar, para se tornarem e atuarem como profissionais com habilidades específicas na área.

Por se tratar de uma formação em uma língua, Rocha (2007) destaca que a aprendizagem de uma língua não ocorre da noite para o dia e sim em contato, contínuo e constante, seja com usuários ou grupos de *apps* fluentes na mesma, nativos ou não dessa língua, seja no estudo permanente por meios ou redes midiáticas com credibilidade e comprovações científicas, mas com iniciativas do discentes e, preferencialmente por orientações docentes da disciplina e/ou acompanhamento complementar de monitores estagiários.

Isso justifica a importância dessa oferta de um Programa de Monitoria em um curso de Línguas, desde que siga as Diretrizes que possibilitem tais oportunidades, não apenas para o discente monitor, mas para os demais cursistas da disciplina, afinal não basta se ter um monitor habilitado cujas competências e habilitações/ações e planejamento foram, anteriormente, aprovados pelo professor da disciplina que, além do acompanhamento constante e orientação realizada e discutida entre ambos, monitor e professor, são eticamente seguidas. Mas, se os cursistas em si da disciplina, não participam, não disponibilizam ou não organizam tempo, suficiente para a aprendizagem e aperfeiçoamento dessa língua, tal como se tem observado como um ato comum realizado entre a classe discente, podem ocorrer possíveis entraves em suas formações.

Com base no panorama acima descrito, a metodologia investigativa deste artigo teve caráter investigativo e como objetivo descrever, sob a ótica dos discentes do Curso de Letras Libras, da modalidade EaD, que oferta a disciplina de Libras, o papel do monitor nesta disciplina. Os instrumentos utilizados na investigação foram: a) artigos bibliográficos descrevendo conceito e o papel do monitor acadêmico (2022), Jesus e Silveira (2018), dentre outros, b) um questionário via *Google formulários* enviados, virtualmente, para quatro discentes dos Cursos de Letras Libras EaD que oferta a disciplina de Libras em uma (1) instituição federal.

Tanto dos estudos bibliográficos como do questionário, foram retirados e analisados excertos de textos e das respostas dos discentes, conforme os instrumentos acima descritos. O conjunto desses contemplaram o corpus investigado e sustentaram as discussões deste artigo, descritos nos resultados.

Desenvolvimento

O Programa de monitoria em uma Instituição de Ensino Superior (IES), geralmente, é organizado através de editais acadêmicos e estabelece um conjunto de critérios que regulamentam o funcionamento deste programa e papel, com devidas atribuições, do monitor junto ao professor de Disciplina e junto aos demais colegas discentes, oportunidades que beneficiam estudantes que ingressaram nos Cursos de Graduação ofertados por uma IES.

De acordo com Schneider (2006 p. 38), a maioria dos Programas descreve a monitoria como “um espaço de aprendizagem, proporcionado aos alunos dos cursos de graduação, visando o aperfeiçoamento do seu processo de formação e a melhoria da qualidade do ensino”.

Além disso, o monitor atua como elemento facilitador nas relações entre professores e alunos, através do esclarecimento de

dúvidas quanto ao conteúdo e à realização das atividades propostas. Tendo em vista esse apontamento, não é possível deixar de citar que a relação entre o docente e o monitor é de grande valia para a melhora na qualidade do ensino.

Corroborando com este pensamento Lins afirma que:

Além de promover o enriquecimento da vida acadêmica do educando, a atividade de monitoria possibilita, por meio da relação de cooperação existente entre docente e monitor, o aprimoramento da qualidade de ensino da disciplina, uma vez que favorece a adoção de novas metodologias de ensino, bem como impulsiona o exercício da pesquisa acadêmica, permitindo uma contínua associação entre teoria e prática (*apud* Soares; Santos, 2008, p. 2).

Uma vez participante do programa, o aluno-monitor desenvolve várias competências, tanto de cunho intelectual quanto social, tendo a oportunidade de dinamizar e contextualizar os conteúdos da disciplina da qual é monitor, realizando uma reconstrução dos assuntos abordados com os estudantes, ao mesmo tempo que acumula experiências positivas, que o auxiliarão a enfrentar a expectativa de se tornar um profissional docente (Barbosa *et al.*, 2014).

Na relação entre monitor e docente, Santos acrescenta que

O monitor auxilia o docente no desenvolvimento das atividades técnico-didáticas das disciplinas no ensino remoto. Podendo participar ativamente da disciplina junto com o docente sem, contudo, avaliar os estudantes, nem substituir o docente. Todas as atividades desenvolvidas pelo monitor são de responsabilidade do docente (2007, p. 18).

Logo, resgata-se, aqui, a reflexão de que as atribuições do monitor envolvem ações e/ou atividades numa perspectiva complementar em que são revisados, sob outro olhar e de forma contextualizada, os conteúdos que são, primeiramente, apresentados pelo professor, cabendo, somente a ele, a autonomia de conhecimento pleno, com fins didáticos e metodológicos, adequando-os

ao perfil dos discentes para os quais deverão ser adaptados para que compreendam, apreendam e desencadeiem reflexões significativas para aplicarem tal aprendizagem em seus cotidianos e na futura docência ou atuação profissional pretendida.

Para Schneider (2006), as atividades da monitoria cooperam para o desenvolvimento de competências pedagógicas do monitor, na medida em que visam à apreensão e produção do conhecimento. É uma atividade formativa do aluno discente que se propõe a participar do Programa, mostrando interesse em se aperfeiçoar na área da disciplina, ou área de conhecimento, fundamentada na realização de tarefas, atividades e trabalhos, orientados e supervisionados pelo professor, regente e conteudista da disciplina, que contribuem para o seu envolvimento no campo da aprendizagem com subseqüentes oportunidades de ensino, da pesquisa ou, até mesmo, da extensão em que se oportuniza a ele a prestação de serviços para a comunidade.

Resultados

Com relação às revisões bibliográficas, 5 obras (3 artigos e 2 livros impressos) foram analisadas, das quais somente 3 foram utilizadas. Essas se justificam por contemplarem a temática em torno do papel do monitor em disciplinas de Curso de Letras Libras, ofertado na modalidade EaD, em específico considerando sua atuação complementar junto aos professores, com foco no ensino de Libras.

Os estudos bibliográficos auxiliaram na compreensão do papel do monitor enquanto mediador, entre alunos discentes e professor regente de conteúdos, com atribuições próprias de seu papel e que segue critérios regidos e próprios de um programa de monitoria acadêmica EaD.

Em geral, deve ter uma postura que valorize a participação do discente, em atividades teóricas e práticas desenvolvidas por

meio do auxílio complementar e no esclarecimento dos conteúdos da disciplina, sempre com acompanhamento e orientado pelo professor da disciplina. Além disso, deve possibilitar um espaço em que o discente se sinta acolhido, para expor suas dificuldades no entendimento do conteúdo em si, sem se expor aos demais discentes, participantes da monitoria, recebendo motivação constante quanto às suas capacidades de superações de suas dificuldades sobre esses entendimentos; possibilitar atividades dinâmicas digitais práticas em que os discentes sejam protagonistas de suas ações nas resoluções dessas atividades, anteriormente planejadas junto ao professor da disciplina e de acordo com as singularidades do grupo ou no atendimento individual do discente que procura o auxílio do monitor e, posteriormente, proposta ao discente em si (Santos Júnior *et al.*, 2014).

Somado a isso, as atividades e/ou ações devem ser organizadas de forma a serem acessadas pelos outros discentes a partir de qualquer ambiente ou local, sem hora definida, mantendo à característica da modalidade EaD ou, ainda, proporcionar a eles registrarem suas dúvidas para, posteriormente, serem discutidas em momentos oportunos (Santos, 2007).

As respostas apreciadas e retiradas do questionário virtual, Google Formulários, foram enviadas aos 4 discentes, participantes da pesquisa; somente 2 responderam, coerentemente e de forma completa, às perguntas, sendo essas, portanto, aqui consideradas como pequenas amostras que direcionaram a investigação para o papel do monitor do Curso de Letras Libras na modalidade EaD, que oferta a disciplina de Libras.

As respostas dos alunos discentes destacaram a importância da presença do monitor durante todo o percurso do curso, mas somente para “fins de retirada de dúvidas referente às respostas das atividades propostas nas disciplinas ofertadas”, uma vez que os estudos cotidianos têm aspectos virtuais advindos das habilida-

des que caracterizam a modalidade EaD em si, isto é, o “aluno de EaD tem uma característica distinta do presencial e consegue ter autonomia discente em procurar, em seu tempo, sites, recursos visuais (vídeos do YouTube, sites, Tik Tok, apps, etc.) além dos “próprios conteúdo da disciplina, que ficam disponíveis na plataforma para estudo e a realização das atividades dessa disciplina, o que não justifica uma participação continuada e constante junto a este monitor”. Acrescentaram, ainda que, em casos de dúvidas, preferem retratá-las, diretamente, ao professor via mensagens, que lhes são enviadas; ou no fórum de dúvidas, disponíveis na plataforma, uma vez que entendem que as funções de tais ferramentas são, justamente, para isso.

Quando perguntado, no questionário, sobre qual a importância para os discentes participantes de se tornarem fluentes na Libras até ao final do curso de Letras Libras e quais as estratégias realizadas por eles para efetivarem esta fluência, os participantes reforçaram o uso de mídias como vídeos feitos por surdos disponibilizados e acessíveis, em qualquer momento ou dia, na *internet* e grupos de WhatsApp, que contemplam outros colegas surdos. Mas um detalhe em duas (2), das 4 respostas mais completas que foram dadas e reenviadas para as investigadoras, chamou a atenção: as respostas referiram sobre as trocas de experiências, os assuntos abordados e os diálogos realizados via aplicativo (*apps*) como nos grupos de WhatsApp por exemplo, em que destacam aspectos referentes às atividades da disciplina em si quanto às probabilidades das respostas das atividades no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) referente à disciplina, assim como à troca de imagens de páginas em que elas se encontram, sendo que os diálogos ocorrem em português por escrito – mesmo com erros, ou com breves vídeos que mostram os sinais correspondentes às atividades da disciplina.

Segundo os relatos escritos no Google Formulários, os discentes percebem a importância da disciplina de Libras em si, na qual acreditam que, com o tempo, irão adquirir a fluência conforme os avanços graduais nas disciplinas de Libras que são ofertadas nos semestres posteriores.

Há, também, a “observação, por parte dos discentes, referente aos intérpretes de Libras que acompanham os professores nas *lives*: a atuação destes lhes permitem, visualmente, apreenderem alguns sinais que são exemplificados, quando solicitados pelos professores ou feitos pelo mesmo, em momentos oportunos. Isto permite compreensão e aprendizagem de como o sinal é realizado e o seu significado”. A observação das atuações dos intérpretes de Libras, somadas à observação de palestrantes surdos ou usuários de Libras nos eventos virtuais em que os discentes relatam participar, é de grande valia na aprendizagem da Libras e não apenas no que corresponde às discussões temáticas do evento virtual em si.

Ao solicitar ao discente para que descrevesse sobre o perfil mais adequado de um monitor de disciplina de Libras em um curso de modalidade EaD: as descrições se resumiam em duas ou três características, na qual as mais utilizadas foram: ser observador, investigador, receptivo, amigável, organizado, promover segurança motivadora, quando solicitado ou quando o discente se dispõe a participar de encontros propostos, além de lhes auxiliar nas dificuldades ou dúvidas encontradas nas atividades, principalmente em momentos próximos das avaliações da disciplina.

Outros argumentos, acrescentados nas respostas, evidenciaram que o papel do monitor é de grande importância, enquanto mediador dinâmico que permite a eles uma proximidade com o professor, motivando uma relação professor-aluno com uma participação mais ativa e interativa em *lives*, tratando ser este um perfil mais esperado do monitor na disciplina de Libras, nesta moda-

lidade. Além disso, o monitor deve possibilitar aos colegas discentes serem ouvidos e identificar nos atendimentos as dificuldades auxiliando-os a superarem essas dificuldades.

E, mesmo de forma inconsciente aos discentes, o monitor acaba sendo um auxílio emocional e comprobatório que demonstra, na prática de suas atividades propostas e realizadas pelo grupo de discentes, o quanto esses são capazes de aprenderem os conteúdos ofertados na disciplina e, posteriormente, aplicá-los de forma interdisciplinar durante o curso, resultando em um maior incentivo ao estudo continuado engajador e segurança na formação de suas identidades profissionais que estão em construção

As respostas acima demonstram uma pequena amostra de como os discentes percebem e compreendem o papel do monitor em Curso de Graduação Letras:Libras, ofertado, via EaD, na disciplina de Libras.

Porém, acreditamos ser necessário, e conveniente, a reformulação do questionário e reaplicação do mesmo, com maior tempo de disponibilidade de acesso aos alunos, público-alvo da EaD, para responderem a tais perguntas, até mesmo considerando o perfil do discente nesta modalidade, obtendo-se uma confirmação ou complementação mais abrangente dos resultados aqui alcançados, antes de qualquer conclusão afirmativa de algo, referente à temática do artigo.

Considerações finais

O programa de monitoria acadêmica a distância valoriza a participação do discente em atividades teóricas e práticas desenvolvidas por meio da promoção da resolução de atividades em que apresentam dificuldades e do esclarecimento de tópicos relacionados aos conteúdos da disciplina e atividades da Graduação envolvendo a modalidade a distância, a possibilidade de se ofere-

cer um espaço em que o discente pode acessar um apoio complementar para o entendimento e mediado aos estudos a partir de seu local de trabalho ou residência, ou ainda registrar suas dúvidas para serem discutidas. Para tanto, o monitor EAD deve ser proativo, observador, investigador, receptivo, amigável, organizado, flexível, dinâmico, criativo, ter domínio no planejamento de um desenho pedagógico didático no que tange ao uso de recursos materiais com características tecnológicas e meios midiáticos de fácil acesso.

Nesse sentido, o seu papel precisa ser entendido sob uma perspectiva de que envolve um processo, isto é, um processo que não se acaba, mas que parte desde o princípio ativo de se ter iniciativa no contato com os discentes envolvidos, assim como com o professor da disciplina desencadear uma atitude cooperativa na orientação das atividades, verificando seus desempenhos, ter autorreflexão em busca da melhoria dos mesmos diante de suas ações, planejamentos, orientações vindas do professor da disciplina e acompanhando os discentes, da disciplina, nas suas necessidades e dificuldades, sejam elas conteudista e/ou emocional.

Mas, para além da monitoria, foco deste artigo, sugere-se e acredita-se, também, que ao se ter um ambiente, mesmo na modalidade EaD em que o uso da Libras seja disseminado e adotado, mesmo que de forma básico, nas demais áreas (administrativa, secretaria, biblioteca em que o diálogo discente e profissionais envolvidos se faz necessário, seja via “telefone – adaptação para uma videochamada”, WhatsApp – adaptação para videoatendimento, secretaria – em que seja necessário o atendimento pessoal, é preciso expor uma representatividade de profissionais que utilizem e entendam, minimamente a língua-mãe do curso, promovendo um atendimento de qualidade linguística que traga uma reflexão sobre a importância da língua em si e o leva, ao menos,

no primeiro instante, dentre vários que surgirão, ao “estranhamento” inicial, de que sem um mero uso ou entendimento básico da Libras as barreiras para a formação dos discentes, com a escolha ciente deles pelo curso em si, permanecerão não apenas nas aulas e aprendizagens dos conteúdos, como também abrangências das demais partes que contemplam o acesso às informações básicas para uma matrícula, saber datas, solicitar livros, materiais, calendários não aos estudantes que se comunicarem. Seria uma espécie de experiências “não-esperadas”, mas que, em continuidade, os conscientizarão de que precisarão superar dificuldades e aprender a reaprender a língua e sua forma de uso nos diversos contextos, tanto no Curso de Graduação que oferta a disciplina de Libras quanto após a formação do discente.

Além disso, há a continuidade e aprofundamento de pesquisa abordando este tema, de importância para a literatura da área, cursos e disciplinas de Libras ofertados via EaD.

Referências

BRASIL. **LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Biênio 2017-2018. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf . Acesso em: 10 nov. 2023.

SANTOS, M. M. S. **A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias**. Natal: Editora da UFRN, 2007.

SCHNEIDER, M. S. P. S. Monitoria: instrumento para trabalhar com a diversidade de conhecimento em sala de aula. **Revista Eletrônica Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 6, n. 65, out. 2006.

NISHIMORE, P. **Blog Amais Educação**. Ensino Bilíngue: o que é? Como funciona?. Blumenau: 2022. Disponível em: <https://www.amaiseducacao.com.br/ensino-bilingue-o-que-e-e-como-funciona/>. Acesso em: 16 nov. 2023.

CARVALHO, A. dos G. de; NASCIMENTO, G. V. S. do • Monitoria e o professor-orientador: reflexões no ensino de Libras em um curso superior EaD...

ROCHA, C. H. O ensino bilíngue para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **Rev. Scielo Delta**, 23, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/kXWLh98ZqMPZRffjGYsqbP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SANTOS JÚNIOR, J. G. de A.; PEREIRA, N. L. F.; AQUINO, P. E. A. *et al.* Monitoria acadêmica EaD uma nova ferramenta. **Rev. Interfaces**, v. 2, 2014. Disponível em: <https://interfaces.unileao.edu.br/index.php/revista-interfaces/article/view/46/51>. Acesso em: 15 nov. 2023.

O ACESSO À SAÚDE E AO ESPORTE PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: MAIS QUE UM DIREITO, UM DEVER

*Ana Beatriz Silva do Nascimento*¹

*Gláucia Lopes Medeiros*²

*Mariana Dézinho*³

O direito à saúde e seus impactos

A carta de princípios da Organização Mundial da Saúde (OMS) de 1948 define saúde como “estado completo de bem-estar físico, mental e social”. Apesar de amplamente conhecido, esse conceito nem sempre foi o mais aceito. Em um passado não muito remoto, a concepção de saúde implicava simplesmente a ausência de doença, ignorando outros aspectos relevantes à saúde como conhecemos hoje. A definição da OMS, por mais que proponha uma “perfeição” que é irreal, levou a avanços em diversos documentos e normativas, levando ao conceito de determinantes sociais da saúde, como versa o Relatório Final da Oitava Conferên-

¹ Acadêmica do curso de medicina/UFGD. E-mail: ana.nascimento053@academico.ufgd.edu.br.

² Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede da Universidade Estadual de Maringá-PROFEI/UEM. E-mail: glauciaofficial@gmail.com.

³ Doutora em Educação e professora do curso Letras Libras (licenciatura e bacharelado), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e do Mestrado profissional em educação inclusiva PROFEI/UEM. E-mail: marianadezinho@ufgd.edu.br.

cia Nacional de Saúde, em 1986, importante marco na saúde pública do Brasil.

[...] a saúde é resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso a serviços de saúde. É assim, antes de tudo, o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida (Conferência Nacional de Saúde, 1986).

Os avanços na saúde pública brasileira continuaram com a Lei Orgânica da Saúde, Lei 8.080/1990.

Art. 2º A saúde é um direito fundamental do ser humano, devendo o Estado prover as condições indispensáveis ao seu pleno exercício

Art. 3º Os níveis de saúde expressam a organização social e econômica do País, tendo a saúde como determinantes e condicionantes, entre outros, a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, a atividade física, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais.

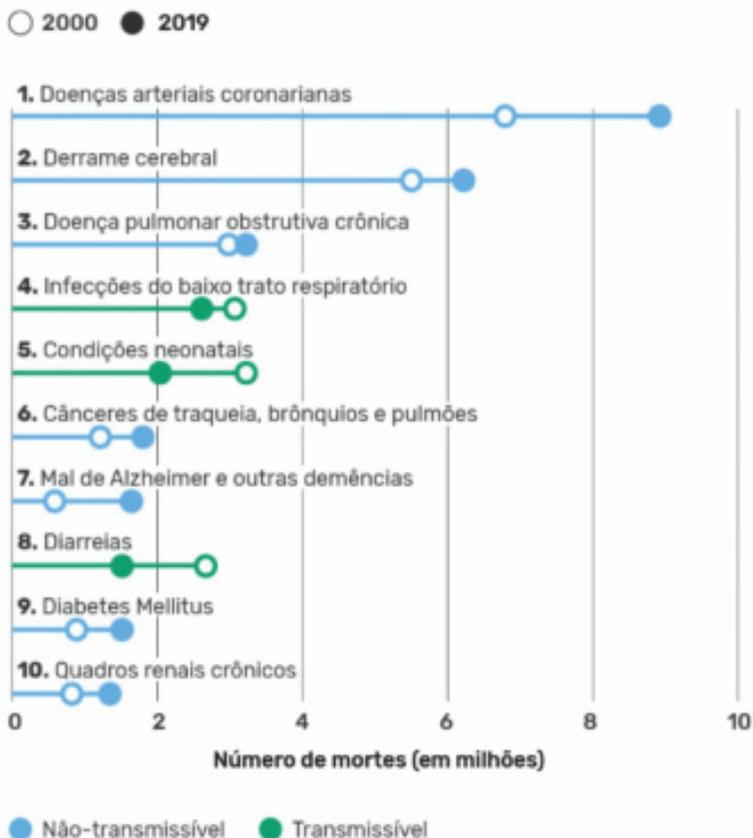
Parágrafo único. Dizem respeito também à saúde as ações que, por força do disposto no artigo anterior, se destinam a garantir às pessoas e à coletividade condições de bem-estar físico, mental e social (Brasil, 1990).

Assim, intensificaram-se os esforços para ampliar o cuidado em saúde, observando-se a integridade do indivíduo. Aqui cabe destacar que os estudos científicos atuais nas mais diversas áreas da saúde reforçam o impacto dos determinantes sociais de saúde, valorizando-se cada vez mais a educação e promoção de saúde, hábitos de vida saudáveis, saúde mental, entre outros. Os avanços no campo de saneamento e de modernização da medicina proporcionaram um aumento significativo na qualidade e perspectiva de vida da população, desencadeando o fenômeno conhecido por transição epidemiológica. Segundo Barros e Souza (2016, p. 2),

trata-se de uma estrutura conceitual para discutir como os padrões de doenças se modificaram ao longo do tempo, passando de um padrão marcado por enfermidades predominantemente

infecciosas para um padrão de maior prevalência de doenças crônicas não transmissíveis.

Imagem 1: Gráfico com as causas das principais mortes do mundo. Principais causas de morte no mundo



Fonte: Organização Mundial da Saúde.

Doenças crônicas não transmissíveis representam 7 das 10 principais causas de óbito no mundo atualmente. São doenças que, em sua maioria, têm forte relação com hábitos de vida, como alimentação, atividade física, tabagismo e etilismo, e podem ser evi-

tadas ou melhor controladas quando se tem uma abordagem integral da saúde do indivíduo.

Outra pauta extremamente importante no cenário atual são as afecções à saúde mental. Dados da OMS de 2019 revelam que cerca de 86% da população brasileira sofre com distúrbios da saúde mental, como depressão e ansiedade. o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, divulgado em 2023, aponta 16.262 registros de suicídio no Brasil no ano de 2022. Além de medidas específicas para o manejo de transtornos mentais, a promoção à saúde entra como aliada na melhoria da qualidade de vida, prevenção e tratamento destes. Desta forma, levando em consideração que saúde é um direito basilar da vida do ser humano, propomo-nos a realizar uma discussão sobre o acesso à saúde para as pessoas com deficiência no Brasil.

Do direito à saúde da pessoa com deficiência

Segundo Rodrigues (2023), a saúde seria concebida como um conjunto de condições diretamente vinculadas à qualidade de vida e resultante do modo de organização e funcionamento da sociedade. Afirma que “a universalização dos serviços de saúde pressupõe necessariamente a eliminação de quaisquer tipos de barreiras socioeconômicas, geográficas, burocráticas e técnicas, dentre outras, que possam impedir ou dificultar o acesso equitativo da população à Saúde”.

Quando discutimos a temática relacionada às pessoas com deficiência, três grandes documentos podem ser apresentados como destaque: o primeiro é a Política Nacional de saúde da pessoa com deficiência criada no ano de 2002 instituída pela Portaria 1.060 de 05 de junho de 2002, com o objetivo de reconhecer a necessidade de implementar o processo de respostas às complexas questões que envolvem a atenção à saúde das pessoas com deficiência no Brasil.

Seu objetivo era incluir socialmente as pessoas com deficiência respeitando suas necessidades, condição e possibilitar acesso aos serviços públicos, aos bens culturais e artísticos e aos produtos decorrentes do avanço social, político, econômico, científico e tecnológico da sociedade contemporânea. A normativa propôs algumas subdivisões/categorias de ação como: promoção da qualidade de vida, prevenção de deficiências, atenção integral à saúde, melhoria dos mecanismos de informação, capacitação de recursos humanos e organização e funcionamento dos serviços.

O segundo documento relevante que trata o aspecto de saúde da pessoa com deficiência é a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, mais conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência que, segundo Lima *et al.* (2023), tem o objetivo de assegurar o direito das pessoas com deficiência no Brasil cujo conjunto de normas visa a promover e garantir em mesmas condições de equidades o exercício dos direitos e liberdades basilares das pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e garantindo sua cidadania.

Ela apresenta minuciosos detalhes no capítulo 3, trazendo inicialmente, em seu art. 18, que é garantido observância integral à saúde das pessoas com deficiência em qualquer grau de complexidade, por meio do Sistema Único de Saúde, assegurando avesso universal e igualitário. Ainda no inciso 4º traz algumas inovações quanto à assistência também da família do PCD e adverte que as ações e os serviços de saúde pública destinados a pessoas com deficiência devem assegurar:

- V- Atendimento psicológico, inclusive para seus familiares e atendentes pessoais;
- VIII- Informação adequada e acessível à pessoa com deficiência e seus familiares sobre sua condição de saúde;
- IX- Serviços projetados para prevenir a ocorrência e o desenvolvimento de deficiências e agravos adicionais.

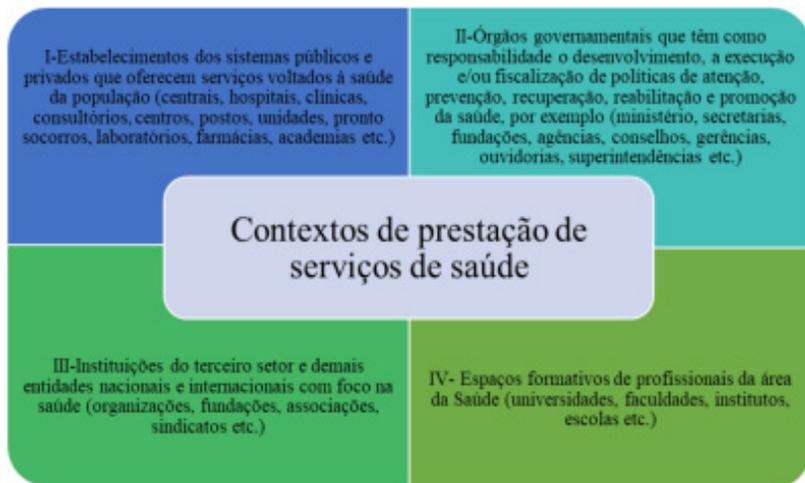
E, por fim e não menos importante, temos a Portaria GM/MS Nº 1.526, de 11 de outubro de 2023 que altera as Portarias de Consolidação GM/MS nºs 2, 3 e 6, de 28 de setembro de 2017, para dispor sobre a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Pessoa com Deficiência (PNAISPD) e Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência (RCPD) no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS).

Ela traz definições importantes sobre: acessibilidade, adaptações razoáveis, ambiente facilitador à vida, análise de situação de saúde, capacitismo, desenho universal, funcionalidade, interprofissionalidade e prática colaborativa, interseccionalidade, intersetorialidade, modelo biopsicossocial, pessoa com deficiência, rede de atenção à saúde e tecnologia assistiva.

Portanto, as condições bio-psicosócio-culturais necessárias à existência, bem como os cuidados com o corpo, as emoções, a mente, o ambiente e as relações, entre outros, são centrais à conquista e manutenção da qualidade de vida e, por sua vez, à saúde. Assim, todo e qualquer tipo de adoecimento acarreta prejuízo à maneira por meio da qual o indivíduo significa e desfruta de sua vida saudável (Rodrigues, 2023, p. 86).

Observa-se o avanço quanto às discussões trazidas pelas próprias normativas, saindo de discussões que tratavam especificamente de reabilitação, passando a discutir pontos que abrangem de forma geral os contextos também sociais relacionados à saúde. Desta forma, os serviços de saúde precisam estar preparados para atenderem as pessoas com deficiência. Como relata Rodrigues (2023, p. 93), os serviços de Saúde devem estar disponíveis e ao alcance dos usuários, ou seja, seu público-alvo precisa ter conhecimento sobre esses serviços, assim como as condições necessárias para utilizá-los com segurança e de acordo com suas demandas pessoais.

Imagem 2: Gráfico sobre os contextos de prestação de saúde



Fonte: Criada pelas autoras com base em Rodrigues (2023, p. 91-92).

Ter acessibilidade especialmente neste ambiente é garantir que a pessoa com deficiência tenha autonomia em realizar suas atividades básicas. Parafraseando Rodrigues (2023, p. 86), é dar condições para eu o mesmo se cuide, inclusive em situações de adoecimento; é necessário que ele tenha, entre outros, acesso aos conhecimentos e às informações que circulam socialmente sobre saúde, sua manutenção e recuperação. Como podemos visualizar nas discussões previamente estabelecidas, nos dias atuais, a prevenção é a grande chave para se ter qualidade de vida, sendo o esporte uma grande ferramenta nesta tarefa.

O esporte como ferramenta de prevenção e inclusão social

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia estatística (IBGE, 2023), a população com deficiência no Brasil foi esti-

mada em 18,6 milhões sendo contabilizadas para este senso crianças com 2 anos ou mais. Nesse sentido, a Lei Brasileira de Inclusão (2015), em seu Art. 2º, considera pessoa com deficiência:

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Imagem 3: Quadro equivalente ao percentual de pessoas com deficiência por região do Brasil

REGIÃO	PORCENTAGEM
Norte	8,4%
Nordeste	10,3%
Centro-oeste	8,6%
Sul	8,8%
Sudeste	8,2%

Fonte: Quadro criado pelas autoras com base nos dados do IBGE 2023.

A LBI, mais conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, representa um marco legal que busca garantir direitos e promover a inclusão social das pessoas com deficiência em diversos setores, incluindo o esporte. O capítulo IX desta legislação dedica-se especificamente ao esporte como instrumento de inclusão, estabelecendo diretrizes e garantias que visam a promover a participação plena e igualitária de pessoas com deficiência nesse contexto. Ainda, destaca-se por considerar o direito fundamental das pessoas com deficiência à prática esportiva, alinhando-se com a perspectiva de que o esporte é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento físico, psicológico e social.

Dentre as principais disposições, destacamos o acesso universal: a legislação preconiza o acesso universal às práticas esportivas, garantindo que pessoas com deficiência tenham oportunidades iguais para participar em todas as modalidades esportivas, como consta no artigo 43 no inciso III: “Assegurar a participação da pessoa com deficiência em jogos e atividades recreativas, esportivas, de lazer, culturais e artísticas, inclusive no sistema escolar, em igualdade de condições com as demais pessoas”.

Por sua vez, enfatiza-se neste artigo a prática esportiva, que reforça momentos de autocuidado e autoconhecimento, além de permitir as pessoas com deficiência que desenvolvam autoconfiança e habilidades estigmatizadas pelo preconceito. Ao superar desafios físicos e alcançar metas pessoais, os praticantes ganham uma sensação de realização e aumentam sua autonomia e autoestima. Além disso, o esporte pode melhorar a imagem corporal e a aceitação de si. Para tanto, proporciona oportunidades de interação social e integração com outras pessoas. Assim, a formação de equipes esportivas ou eventos competitivos permite que as pessoas com deficiência façam amizades, se conectem com outras pessoas que enfrentam desafios semelhantes e se sintam parte de uma comunidade. O esporte pode ajudar a diminuir o isolamento social e promover a inclusão. Marques (2015, p. 149) reforça a relação intrínseca do esporte com as instituições sociais.

O esporte interage com diversos campos sociais (no sentido bourdieusiano do termo), sendo produto e produtor, gerador de demandas sociais e transmissor e transformador de valores morais (por vezes distintas), com maior ou menor grau de importância. Torna-se quase impossível tratar dos campos da educação, economia, saúde, política, jornalismo, ciência, entre outros, ignorando alguma relação ou influência que o esporte possa exercer ou sofrer.

A prática esportiva estimula o desenvolvimento de habilidades específicas, como o aprimoramento da coordenação moto-

ra, o equilíbrio, a agilidade e a capacidade de concentração. Essas habilidades adquiridas por meio do esporte podem se traduzir em benefícios para a vida diária, como maior independência e autonomia. O esporte oferece às pessoas com deficiência a chance de superar desafios e limitações. Ao enfrentar obstáculos físicos e alcançar resultados significativos, elas demonstram resiliência, determinação e capacidade de superação. Essas experiências podem ser transferidas para outras áreas da vida, ajudando-as a enfrentar desafios pessoais e profissionais.

Nesse sentido, a participação de pessoas com deficiência no esporte ajuda a aumentar a conscientização e combater estereótipos e preconceitos. O esporte oferece uma plataforma para mostrar as habilidades e talentos das pessoas com deficiência, desafiando percepções negativas e promovendo a inclusão em todos os níveis da sociedade. Portanto, desempenha um papel transformador na vida dessas pessoas, contribuindo para sua saúde, bem-estar, inclusão social, desenvolvimento de habilidades e superação de desafios. Além disso, ele desempenha um papel importante na promoção da conscientização e na luta por uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

O esporte também pode ajudar a controlar o peso e prevenir doenças relacionadas ao sedentarismo. Galatti (2010, p. 155), sinaliza algumas considerações a respeito do esporte e de suas contribuições acerca da formação humana.

Considerando a sua pluralidade, o Esporte pode estar relacionado hoje à educação, socialização, saúde, estética, lazer, representação e profissão, dentre outros significados construídos por praticantes e espectadores em escolas, clubes, parques públicos, prefeituras, hospitais, academias, centros de formação de atletas e grandes complexos esportivos, dentre outros cenários.

O esporte, ao longo da história, tem desempenhado um papel significativo na sociedade, indo além de simples atividades físicas e competições. A capacidade do esporte de unir pessoas de

diferentes origens, culturas e estratos sociais o torna uma ferramenta valiosa para promover a coesão social e a inclusão. São diversas maneiras pelas quais o esporte pode contribuir para a construção de uma sociedade mais equitativa e integrada. Oferece uma plataforma única para a interação entre indivíduos de diversas origens.

Ao participar de atividades esportivas, as pessoas têm a oportunidade de superar preconceitos e estereótipos, promovendo a compreensão mútua e a aceitação. No Brasil, podemos observar programas esportivos que visam à inclusão de grupos minoritários, excluídos, demonstrando como o esporte pode quebrar barreiras sociais e promover a diversidade. Projetos esportivos voltados para inclusão têm o potencial de melhorar a qualidade de vida, proporcionando oportunidades de educação, saúde e desenvolvimento pessoal.

O ambiente esportivo é um terreno fértil para a transmissão de valores fundamentais, como trabalho em equipe, respeito, disciplina e superação. Investir em programas educacionais baseados no esporte pode remodelar a vida dos participantes, preparando-os não apenas para desafios esportivos, mas também para os desafios da vida cotidiana. Nesse sentido, Silva (2018, p. 3) salienta que o esporte tem tido mais visibilidade em termos educacionais.

Hoje um número grande de organizações não governamentais tem buscado o trabalho educacional tendo o esporte como ferramenta e eixo estruturador das ações educativas. Sendo assim, o mercado procura um número cada vez maior de profissionais sensíveis voltando seus olhares e práticas com o compromisso social.

A inclusão de pessoas com deficiência ainda é um processo de obstáculos enfrentados pela sociedade devido à necessidade de ações que oportunizem não somente a inserção, mas a integração das pessoas em atividades comuns sociais e coletivas. As práticas esportivas lhes dão essa possibilidade de direito e acesso ao servir como ferramenta igualitária para todos os participantes.

A diversidade presente em equipes e eventos esportivos promovem uma compreensão mais profunda e respeitosa das diferenças, contribuindo para a desconstrução de estigmas e a construção de sociedades mais inclusivas. Assim, a prática esportiva pode contribuir para a saúde dos praticantes não somente física, mas também na formação psicossocial e psicomotriz. Desse modo, Galatti, Leonardi *et al.* (2015, p. 42) dissertam sobre a influência da prática esportiva relacionada aos aspectos psicológicos

c) Os aspectos psicológicos: se referem ao desenvolvimento, dentre outros aspectos, de auto-estima e liderança. Este é um ponto em que o Esporte para pessoas com deficiência tem se amparado, desde as primeiras iniciativas ainda no final dos anos 1940, quando o objetivo era a reabilitação motora, social e psicológica dos ex-soldados. Na preparação do jovem atleta com vistas ao Esporte Paralímpico, o aspecto psicológico deve superar preocupação com a reabilitação –uma vez que a pessoa com deficiência que aspira esse nível de prática esportiva já teve ser concluída essa etapa –e avançar em preparar o jovem para as exigências e incertezas da competição esportiva no seu mais alto nível de exigência.

Em suma, a superação das limitações físicas através do esporte para pessoas com deficiência não é apenas uma narrativa, mas a prática esportiva desempenha um papel vital na reconfiguração das percepções convencionais de limitações físicas. Ao participar de modalidades esportivas adaptadas, os indivíduos desafiam a ideia de que a deficiência é um obstáculo intransponível, demonstrando que a superação é possível. Esses atletas não apenas desafiam as expectativas, mas também redefinem o que é possível, inspirando outros a verem além das limitações físicas e a abraçarem a jornada de superação e, acima de tudo, vivendo de forma saudável.

Conclusões

Por meio dos resultados obtidos com os estudos realizados nesta pesquisa, podemos afirmar que, nos dias atuais, existe uma discussão profícua em relação aos direitos humanos, principalmente no que tange à defesa da dignidade da pessoa humana na esfera social, com o objetivo de salvaguardar a dignidade de todas as pessoas. Foi por meio das relações interpessoais determinadas pela vida em sociedade que se criaram comandos normativos gerais que asseguram os mínimos direitos fundamentais.

No que tange ao conceito geral de saúde, o próprio termo foi mudando sua configuração, saindo de uma concepção de apenas ausência de doença, passando a ter um cunho multifacetado que abrange também o físico, mas não só todo o conceito biopsiossocial do ser humano. Já no que se refere à saúde da pessoa com deficiência, observam-se os avanços normativos saindo de um viés clínico-patológico e ganhando um contexto sociocultural, e uma ampliação, mesmo que devagar, sobre das informações obre saúde para aos PCDs, uma vez que o direito à comunicação é considerado condição necessária para o exercício dos demais direitos, e um dos princípios basilares das relações sociais tem como fundamento a isonomia.

Assiste-se ao esporte como um leque de possibilidades para a melhoria de vida das pessoas, com e sem deficiência. Ele proporciona a quebra de barreiras atitudinais em relação da pessoa com deficiência consigo mesma e com a sociedade em geral, além de funcionar como elemento preventivo a várias doenças físicas e mentais.

Todavia, ainda é necessária mais participação social com o objetivo de discutir mais sobre a ampliação dos direitos civis, sociais e políticos, visando a sempre alcançar o bem-estar social. É por meio da educação para a cidadania que podem ser criados

cidadãos mais participativos e conhecedores dos deveres do Estado e da sociedade civil. Um processo democrático robusto acontece quando há grande participação social e condições de igualdade.

Referências

BRASIL. **Portaria GM/MS Nº 1.526, de 11 de outubro de 2023**. Altera as Portarias de Consolidação GM/MS nºs 2, 3 e 6, de 28 de setembro de 2017, para dispor sobre a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Pessoa com Deficiência (PNAISPD) e Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência (RCPD) no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-gm/ms-n-1.526-de-11-de-outubro-de-2023-516446366>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Editora: Estatísticas Sociais. **Senso Estatístico Agosto de 2023**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>. Acesso em: 24 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 25 nov. 2023.

BRASIL. Lei 8080 de 19 de Setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 1990, set. 20.

GALATTI, Larissa Rafaela; LEONARDI, Thiago José *et al.* Pedagogia do esporte: contextos, evolução e perspectivas para o esporte paralímpico na formação de jovens. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, v. 19, n. 3, p. 38-44, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/>

view/4061/2897. Acesso em: 25 nov. 2023.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Acesso à Saúde e línguas de sinais: o campo da tradução e interpretação intermodal nos serviços de saúde. In: **Traduções, culturas e comunidades: singularidades e pluralidades em (des)encontros do eu com os outros**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

SILVA, Fábio Silvestre. Projetos sociais em discussão na psicologia do esporte. In: **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, v. 1 n. 1 (2007) Disponível em: <https://doi.org/10.31501/rbpe.v1i1.9265>. Acesso em: 24 nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Constituição**. Genebra: OMS, 1948.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). Ottawa Charter for Health Promotion First International Conference on Health Promotion Ottawa. **Charter adopted at an International Conference on Health Promotion**. The move towards a new public health, november, 17-21, 1986 Ottawa, Ontario, Canada, 21 nov. 1986.

CORDEL VISUAL: RELATO DE ESTÁGIO EM LITERATURA SURDA NA ESCOLA ESTADUAL FLORIANO VIEGAS MACHADO EM DOURADOS/MS

Janete de Melo Nantes¹

Introdução

O estágio supervisionado em Literatura Surda representa um componente essencial na formação acadêmica de futuros profissionais em Letras Libras. Esta etapa proporciona uma imersão na realidade escolar, permitindo a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação. Este capítulo busca analisar a experiência vivenciada durante o estágio, destacando sua relevância na compreensão das complexidades do ensino de Literatura Surda e na interação com a comunidade escolar. Acesse a versão em Libras de um resumo deste capítulo em <https://youtu.be/QAUdyyspncA>.

Os objetivos vinculados ao aumento de conhecimento para aperfeiçoamento da formação, como professor, contemplam constatar a relação teoria e prática, desenvolver como aprimorar a inter-relação existente entre as técnicas vinculadas à didática para extrair a melhor conduta pedagógica, especificamente no contexto do Letras Libras. Outro aspecto que merece destaque nesta eta-

¹ Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: janetenantes@ufgd.edu.br.

pa formativa é a oportunidade de trabalhar o conteúdo da Literatura de Cordel, com ênfase na realidade aplicada ao sujeito surdo, nas aulas ministradas, na escola estadual Floriano Viegas Machado, em Dourados/MS, no 3º ano do Ensino Médio, na Unidade Curricular Eletiva inserida no itinerário formativo, cujo conteúdo abarca a Literatura em Cordel.

A Literatura Surda desempenha um papel crucial na educação em Libras, conectando-se diretamente à cultura surda e proporcionando uma abordagem inclusiva no ambiente educacional. A interdisciplinaridade entre a Literatura de Cordel e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) representa uma estratégia inovadora para enriquecer o aprendizado, destacando a importância da inclusão e da diversidade.

A escolha estratégica da Unidade Curricular Eletiva, focada em Literatura de Cordel, possibilitou uma abordagem interdisciplinar. O planejamento das aulas, baseado em pesquisa bibliográfica extensiva, visou a integrar a teoria à prática, culminando na elaboração do “Cordel Visual”. A execução da aula envolveu a participação ativa dos alunos, promovendo o aprendizado significativo.

A reflexão sobre a efetividade do estágio revela a importância da participação ativa dos alunos na aula de Literatura de Cordel em Libras. A introdução do “Cordel Visual” se mostrou impactante na percepção dos alunos sobre a linguagem e a cultura surda. A utilização da Libras na abordagem do Cordel proporcionou uma compreensão mais profunda da métrica poética.

Os desafios enfrentados durante o estágio incluíram a complexidade da implementação do Novo Ensino Médio e a necessidade de adaptações no plano de aula. Estratégias específicas foram adotadas para engajar os alunos surdos na atividade, superando obstáculos e promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo.

O estágio proporcionou aprendizados valiosos sobre a integração de disciplinas e itinerários formativos, evidenciando a im-

portância do planejamento flexível e da adaptação às necessidades dos alunos. A abordagem interdisciplinar demonstrou ser eficaz na promoção de um ambiente de aprendizado enriquecedor e inclusivo.

Esta análise ressalta as principais contribuições do Estágio Supervisionado em Literatura Surda para a formação em Letras Libras. A abordagem interdisciplinar, a introdução do “Cordel Visual” e a utilização da Libras revelaram-se estratégias inovadoras, capacitando os futuros profissionais a promoverem ambientes educacionais inclusivos e diversificados.

A Literatura de Cordel e a visualidade na Libras

A Literatura Surda desempenha um papel central na educação em Libras, estabelecendo uma ponte direta com a cultura surda. Essa forma de expressão literária é muito mais do que palavras em movimento; é um reflexo autêntico da identidade e da riqueza cultural da comunidade surda. Ao explorar as nuances da Literatura Surda, os estudantes não apenas absorvem conhecimento literário, mas também se conectam profundamente com as experiências e perspectivas de uma comunidade muitas vezes marginalizada.

A interdisciplinaridade entre a Literatura de Cordel e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) emerge como uma estratégia inovadora e eficaz. Ao combinar o ritmo e a musicalidade do Cordel com a expressividade visual da Libras, cria-se uma experiência de aprendizado única. Essa abordagem não apenas amplia o repertório literário dos alunos, mas também promove uma compreensão mais profunda da língua de sinais, que vai além das barreiras linguísticas tradicionais.

A Literatura de Cordel, com sua métrica peculiar e rimas cativantes, ganha uma nova dimensão quando interpretada visual-

mente na Libras. As configurações de mãos, expressões faciais e movimentos corporais tornam-se os elementos rítmicos dessa dança literária. Os versos saltam das páginas para as mãos, proporcionando uma experiência sensorial que transcende a mera compreensão textual. Nesse contexto, a visualidade não é apenas uma adaptação, mas uma expansão significativa da riqueza da Literatura Surda.

Essa abordagem interdisciplinar não é apenas uma fusão de disciplinas, mas um compromisso sólido com a inclusão e a diversidade. Ao trazer a Literatura de Cordel para o universo visual da Libras, estamos reconhecendo a pluralidade de formas de expressão e garantindo que cada aluno, independentemente de sua capacidade auditiva, tenha acesso a uma educação rica e inclusiva. A sala de aula torna-se um espaço onde as diferenças não apenas são aceitas, mas celebradas.

Essa estratégia não apenas enriquece o aprendizado acadêmico, mas também deixa uma marca profunda na formação dos estudantes como cidadãos conscientes. A conexão entre Literatura e Libras não é apenas uma aula, mas uma experiência que molda percepções, estimula a criatividade e fomenta uma apreciação genuína pela diversidade linguística e cultural.

Este capítulo destaca a essência da Literatura Surda como um veículo para a compreensão da cultura surda. A integração inovadora com a Literatura de Cordel e a Libras não apenas diversifica o currículo, mas também transforma a sala de aula em um espaço inclusivo e vibrante. Ao romper as barreiras da linguagem, a Literatura Surda assume um papel transformador na educação, proporcionando um ambiente enriquecido e acessível para todos os alunos.

Observação e participação de aulas na escola

Na fase de observação, a Unidade Curricular Eletiva do Componente Itinerário Formativo (IF) com foco na área de Linguagens e Ciências Humanas (LGG+CHS) foi escolhida para o período matutino dos terceiros anos. Nesse contexto, o projeto referente à Literatura de Cordel no Itinerário Formativo (IF) despertou interesse, particularmente devido à possibilidade de abordar o tema “Cordel em Libras,” baseado no trabalho da surda Klícia de Araújo Campos. Campos (2022), produziu um folheto em Cordel em Libras a partir de sua dissertação de mestrado intitulada *Kika e a estrela encantada*.

Os aspectos que mais contribuíram para a qualificação profissional, enquanto futuro docente, foram o conhecimento de como a escola, no âmbito estadual, funciona e como está estruturado o novo Ensino Médio. Embora a proposta do novo ensino médio seja tornar o currículo mais flexível, incorporando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e oferecer itinerários formativos que abrangem diferentes áreas de conhecimento, incluindo formação técnica e profissional, com os objetivos de assegurar a qualidade da educação para todos os jovens no Brasil e aproximar as escolas das necessidades e desafios atuais dos estudantes, levando em conta as demandas do mercado de trabalho e da sociedade contemporânea, na prática essa implementação não é tão simples assim.

Consoante às observações realizadas ao longo das aulas, é notório que uma parcela limitada dos docentes conseguiu apreender a essência da proposta do novo Ensino Médio e implementá-la com eficácia. Em contrapartida, a maioria não conseguiu romper com o paradigma das aulas tradicionais, perpetuando a metodologia convencional, apenas suprimindo as avaliações escritas em favor de uma avaliação baseada na revisão dos cadernos dos alunos.

No que tange às recomendações para aprimorar a qualidade das aulas observadas no contexto do Ensino Médio, considero de suma importância a implementação de uma capacitação específica destinada aos professores, a qual, idealmente, deveria se pautar no próprio modelo do Novo Ensino Médio. Tal abordagem permitiria aos educadores vivenciar, durante sua formação, o *modus operandi* que se espera que adotem em suas salas de aula. Além disso, essa capacitação proporcionaria orientações sobre as alterações a serem realizadas em suas práticas pedagógicas, bem como as competências e habilidades necessárias para obter sucesso no âmbito desse novo modelo educacional.

Durante a etapa de observação, procedeu-se à análise de um total de 11 aulas, cada uma com duração de 50 minutos, além de uma visita com uma apresentação ministrada pela Cordelista Aurineide Alencar² com extensão de 3 horas, e um encontro com a coordenação educacional para discutir a implementação do novo modelo do Ensino Médio, com duração de 1 hora. Esse conjunto de atividades totalizou as 15 horas de observação estipuladas no âmbito do estágio.

Durante as aulas objeto de observação, a professora regente direcionou sua prática exclusivamente à transcrição do conteúdo pertinente à Literatura de Cordel no quadro, com o propósito de que os discentes efetuassem a reprodução do material. Não houve a inserção de momentos voltados a atividades práticas ou discussões substanciais.

O comparecimento dos alunos foi notavelmente elevado, com poucas ausências registradas, principalmente dado o fato de

² A poetisa Aurineide Alencar, conhecida por sua atuação no universo do cordel, é uma professora aposentada que inaugurou a Cordelteca Itinerante em 20 de dezembro de 2022, coincidindo com o 86º aniversário da cidade de Dourados, no Mato Grosso do Sul. Sua criação é um espaço cultural ambulante, uma Kombi que abriga um rico acervo de livros de cordel. Por meio desse veículo, a escritora percorre escolas, feiras e eventos literários não apenas na região, mas também em diversos estados.

que a cópia do conteúdo apresentado no quadro seria a avaliação a ser aplicada.

Planejamento e Regência de Aula

Para a elaboração do Plano de Aula, foi realizado um levantamento bibliográfico *online* sobre a Literatura de Cordel, desde leitura de artigos acadêmicos e científicos, pesquisa sobre modelos de planos de aula na plataforma digital *Nova Escola*, que produz reportagens, cursos autoinstrucionais, formações, planos de aula e materiais educacionais para fortalecer os professores brasileiros (disponível em: <https://novaescola.org.br/>), até vídeos sobre Cordel Educacional em canais da plataforma de vídeo do YouTube. No que tange à língua de sinais em relação ao Cordel Visual, foi pesquisado material de dissertação de mestrado, glossário *online* de Literatura em Libras hospedado (disponível em: <https://www.glossario.libras.ufsc.br/literatura>), o livro *Literatura em Libras* (disponível em PDF e em vídeo no site: <http://literaturaemlibras.com/>) e o canal no YouTube *Cordel das Mãos Surdas* (disponível em: <https://www.youtube.com/@Cordeldas-MaosSurdas>).

Após a revisão do material e a visualização dos vídeos, a opção recaiu na abordagem da Literatura de Cordel em Língua Brasileira de Sinais. Iniciou-se com uma breve introdução sobre o Cordel e suas regras, visando à apresentação do Cordel de maneira visual, em que as rimas são representadas pela configuração das mãos, seguindo as mesmas métricas do Cordel escrito.

Durante o estágio, a interação com as professoras supervisoras do estágio, desempenhou um papel crucial na formulação do Plano de Ensino. O encaminhamento do plano para análise das professoras ocorreu por meio do ambiente virtual de aprendizagem Moodle, utilizando um fórum dedicado a essa atividade específica.

Além das transmissões ao vivo pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), as professoras participaram ativamente das discussões e forneceram orientações para a elaboração do Plano de Ensino antes de sua aprovação e liberação para a prática efetiva do estágio. Essa abordagem assegurou que o plano estivesse alinhado com os objetivos estabelecidos para o estágio em Literatura Surda.

Para a prática da atividade de escrita na estrutura da sextilha, que foi a estrofe selecionada, foi elaborado um Cordel inédito que trata do tema da aula.

Cordel Visual

Janete Nantes

*Meu aluno, minha aluna,
Peço aqui sua atenção.
Vou contar uma história
De quem fala com as mãos.
Que não pode escutar,
Mas se vira na visão.*

*O surdo não escuta,
Nem por isso perde mais.
Quando o som não se ouve,
Se expressa com sinais.
Seus olhos são os ouvidos,
E os verbos manuais.*

*Nem sempre a sua vida
Foi fácil, nem mole não.
Muita coisa enfrentou,
De mudinho a doidão.
Ninguém o entendeu,
Surdo-mudo, isso não!*

*Por isso estou aqui,
De uma vez vamos saber.
Não é deficiente
Quem consegue perceber,
Que a sua diferença
Respeitada deve ser.*

No dia da regência da aula, após a explicação sobre o propósito do estágio, foi realizada uma contextualização da Literatura de Cordel e compartilhado o Cordel Visual que havia sido preparado para a ocasião.

Após a explicação e a leitura do Cordel, os alunos foram orientados a preencher a tabela de estrutura de estrofe da sextilha, observando a métrica de sete sílabas poéticas e a posição das rimas exclusivamente nos versos pares. O modelo utilizado é o “xaxaxa” onde o “x” são os versos que não rimam e o “a” os versos que rimam.

ESTRUTURA DA SEXTILHA

	s1	s2	s3	s4	s5	s6	s7	
v1								X
v2								A
v3								X
v4								A
v5								X
v6								A

@profagneraraujo

Fonte: @profagneraraujo.

Optou-se por utilizar a segunda estrofe do Cordel Visual como foco desta atividade, na qual os alunos foram instruídos a preencher de acordo com as diretrizes para escrever um Cordel.

Abaixo está o modelo da tabela preenchido com a primeira estrofe do Cordel, servindo como exemplo para orientação dos alunos. Cada estudante recebeu uma cópia da tabela e foi encorajado a trabalhar de forma independente, tendo a oportunidade de esclarecer dúvidas a qualquer momento.

	S1	S2c	S3	S4	S5	S6	S7	
V1	Meu a	lu	no,	mi	nha a	lu	na	X
V2	Pe	ço a	qui	su	a a	ten	ção	A
V3	Vou	con	tar	u	ma	his	tó	ria X
V4	De	quem	fa	la	com	as	mãos	A
V5	Que	não	po	de	es	cu	tar	X
V6	Mas	se	vi	ra	na	vi	são	A

Fonte: Elaborado pela autora.

No início, houve alguma dificuldade por parte dos alunos, mas eles logo compreenderam a lógica da métrica do Cordel, o que permitiu que realizassem a atividade com poucas correções necessárias. A maioria dos estudantes se engajou na tarefa e solicitou assistência em determinados momentos.

Agora é a sua vez!

• Coloque a estrofe na estrutura da sextilha

O surdo não escuta,
 Nem por isso perde mais.
 Quando o som não se ouve,
 Se expressa com sinais.
 Seus olhos são os ouvidos,
 E os verbos manuais.

ESTRUTURA DA SEXTILHA

	s1	s2	s3	s4	s5	s6	s7	
v1								X
v2								A
v3								X
v4								A
v5								X
v6								A

@profageneraújo

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa atividade, uma reflexão foi suscitada nos alunos, que indagaram como esse Cordel seria sinalizado na Libras. Foi a oportunidade de explicar que na Libras, as rimas, se manifestam de maneira visual, não auditiva. Em outras palavras, as configurações da mão podem funcionar como rimas quando a mesma configuração de mão é utilizada em diferentes sinais para concluir os versos pares. Nesse momento, foi possível criar, de forma improvisada, a versão em Libras para o mesmo verso que os alunos estavam trabalhando na atividade. Através desse exemplo na Libras, os alunos puderam compreender como as rimas em sinais são formadas. Isso foi especialmente relevante ao introduzir a parte da aula em que foi apresentado o Cordel em Libras produzido por uma surda nordestina.

A segunda parte da aula tratou da História em Quadrinhos *Kika e a estrela encantada*, produzida no formato de Cordel em Libras pela surda Klícia de Araújo Campos. Nesse momento, os alunos acompanharam a leitura do Cordel em PDF, projetado em um slide na sala. A HQ consistia apenas de imagens, sem nenhum texto escrito. Nesse contexto, tornou-se evidente como as rimas ocorrem de forma visual, unicamente através das imagens na HQ, em que uma imagem específica continuava no próximo quadro, criando uma rima visual. Dessa maneira, os alunos puderam compreender que as rimas podem ser sonoras, sinalizadas ou visuais, ou seja, é possível criar rimas a partir de diversas modalidades. A explicação foi acompanhada com interesse pela maioria dos alunos. Com exceção de um ou dois que adormeceram durante a aula ou saíram frequentemente. Contudo, não ocorreram conversas paralelas durante a aula, o que foi relevante para o bom desenvolvimento dela.



Fonte: Campos *et al.*, 2022.

Após a exibição do Cordel em HQ *Kika e a estrela encantada*, um vídeo contendo o vocabulário em Libras relacionado ao contexto do Cordel e da HQ foi disponibilizado. O vídeo era interrompido após a apresentação de cada sinal, permitindo que os alunos os reproduzissem.

O vocabulário foi apresentado em um sinalário relacionado aos conceitos do Cordel, bem como em um glossário contendo os sinais dos elementos e personagens da HQ.

Esse período de aprendizado dos sinais relacionados à Literatura de Cordel se estendeu por cerca de 20 minutos. Enquanto praticavam os sinais, os alunos eram incentivados a identificar semelhanças entre eles que poderiam ser usadas como rimas em um

Cordel Visual. Isso incluía configurações de mãos semelhantes, movimentos idênticos entre os sinais e a mesma posição onde o sinal era realizado. Foi notável observar como os alunos compreenderam a lógica da métrica de um Cordel em Libras com base nos parâmetros dos sinais.

Após a prática e assimilação dos sinais em Libras relacionados à Literatura de Cordel, avançamos para a etapa final da aula. Nesta fase, os alunos aprenderam a criar xilogravuras a partir de desenhos em pequenas placas de isopor. Cada aluno recebeu um pedaço de isopor no qual puderam criar um desenho de sua escolha, relacionado à HQ apresentada ou ao Cordel que estavam desenvolvendo com um tema de livre escolha.



Fonte: Elaborado pela autora.

Os materiais utilizados na escola incluíram tintas e pincéis, enquanto a aluna estagiária trouxe pedaços de isopor recortados de recipientes de marmiteix coletados nos meses anteriores para essa finalidade. Antes de introduzir a técnica de xilogravura em

isopor na aula, foram realizados diversos testes para desenvolver uma técnica fácil e prática a ser compartilhada com os alunos. Isso simplificou e otimizou o processo durante a aula, tornando-a o momento mais participativo. Até mesmo os alunos que estavam desatentos durante a aula anterior se envolveram e interagiram nessa etapa.

Tornou-se evidente como a expressão artística pode despertar respostas emocionais nos alunos, tornando-os mais receptivos à aula. Isso levantou a reflexão de que, talvez, se essa parte tivesse sido introduzida no início e não no final da aula, poderia ter promovido uma participação unânime dos alunos.

Isso evidencia como um projeto interdisciplinar pode contribuir de maneira significativa para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, especialmente quando os professores envolvidos demonstram interesse e dedicação no planejamento e na execução. Essa atividade proposta durante o estágio alcançou o objetivo do novo ensino médio, no qual três disciplinas distintas foram abordadas a partir de uma mesma atividade. A aula sobre Literatura de Cordel integrou aulas de língua portuguesa e história simultaneamente.

Havia na sala uma profissional de apoio encarregada de auxiliar um aluno com deficiência auditiva que sentava ao seu lado. Mesmo que esse aluno fosse surdo, ele não utilizava a língua de sinais, pois seu aparelho auditivo compensava a perda auditiva, permitindo que ele ouvisse, embora com algumas dificuldades. Portanto, a presença da instrutora mediadora oral (IMO) era fundamental para transmitir as informações da sala para o aluno, responder às suas dúvidas e assegurar que ele compreendesse completamente as aulas. Esse aluno em particular demonstrou um interesse notável durante toda a exposição da aula e completou todas as atividades solicitadas.

Considerações finais

A experiência de estágio supervisionado em Literatura Surda na Escola Estadual Floriano Viegas Machado ofereceu um contexto de aprendizado valioso para a formação do futuro docente, proporcionando oportunidades para vivenciar, refletir e compreender as especificidades do cotidiano escolar de maneira significativa. Várias facetas dessa experiência se destacam como contribuições significativas para a formação profissional.

Primeiramente, a escolha de integrar o Componente Itinerário Formativo (IF) no Ensino Médio abriu portas para uma abordagem interdisciplinar que enriqueceu o aprendizado dos alunos e demonstrou como diferentes disciplinas podem se conectar de maneira coerente. O projeto centrado na Literatura de Cordel em Libras destacou a importância da inclusão e da diversidade, permitindo que os alunos surdos explorassem a literatura de forma mais acessível e envolvente.

Além disso, a pesquisa e preparação detalhadas para a elaboração do Plano de Aula destacam a importância do planejamento e da base sólida em referências bibliográficas e recursos educacionais. A capacidade de adaptar o plano com base na revisão de materiais demonstra flexibilidade e a capacidade de se ajustar às necessidades dos alunos.

O enfoque na Literatura de Cordel em Libras como forma de expressão visual e a introdução da ideia de “Cordel Visual” foram estratégias inovadoras que ampliaram as perspectivas dos alunos e demonstraram como a linguagem pode ser versátil e adaptável.

A segunda parte da aula, que explorou a História em Quadrinhos *Kika e a estrela encantada* destacou a importância da educação visual e da exploração de diferentes modalidades de comunicação. Os alunos puderam ver de forma prática como as rimas

podem se manifestar de maneiras diversas, seja por meio de texto escrito, língua de sinais ou elementos visuais.

A etapa de aprendizado dos sinais relacionados à Literatura de Cordel em Libras ampliou a compreensão dos alunos sobre a métrica poética e a importância da linguagem visual, criando uma ligação entre literatura e cultura surda.

Por fim, a atividade prática de criação de xilogravuras envolveu os alunos em uma experiência de aprendizado tangível e reforçou a importância da expressão artística como ferramenta educacional. A participação entusiástica dos alunos demonstrou o impacto positivo desse tipo de abordagem.

Em resumo, essa experiência de estágio supervisionado ofereceu lições valiosas sobre o potencial da inclusão, da interdisciplinaridade e da criatividade no ensino, equipando o futuro docente com conhecimentos e habilidades essenciais para promover um ambiente de aprendizado enriquecedor e inclusivo. A reflexão constante sobre a prática e a adaptação às necessidades dos alunos foram aspectos-chave que contribuíram para o sucesso dessa experiência de estágio.

Referências

ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

CAMPOS, Klícia de Araújo. **Literatura de Cordel em Libras**: os desafios de tradução da literatura nordestina pelo tradutor surdo. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

CAMPOS, Klícia de Araújo; KNAPIK, Danilo da Silva; POTYGUARA, Beto (ilustrador); CEZAR, Kelly Priscilla Lóddo (organização); POTYGUARA, Beto (tradução para os quadrinhos); LACERDA, Jéssia (tradutora de Libras/Português na poética e no audiovisual/dubla-

NANTES, J. de M. • Cordel visual: relato de estágio em Literatura Surda na Escola Estadual Floriano Viegas Machado em Dourados/MS

gem da poesia). **Kika e a estrela encantada** [livro eletrônico]. Araraquara, SP: Letraria, 2022. Disponível em: <https://www.letraria.net/kika-e-a-estrela-encantada/>. Acesso em: 23 set. 2023.

CORDELISTA AURINEIDE. Disponível em: <http://Cordelistaurineide.blogspot.com>. Acesso em: 25 set. 2023.

RIBEIRO, Bruno Veloso de Farias. Flor de Mandacaru: literatura de Cordel em Língua Brasileira de Sinais. **Fórum Lit. Bras. Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 28, p. 43-65, dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/flbc/article/view/55789/30959>. Acesso em: 23 set. 2023.

TODA MATÉRIA. **Literatura de Cordel**: o que é, origem, características e poemas. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/literatura-de-Cordel>. Acesso em: 25 set. 2023.

AUTORES E AUTORAS

Alessandra Mendonça dos Santos Ortiz. Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2014). Está cursando a graduação em Letras Libras Bacharelado pela Faculdade de Educação a Distância EaD/UFGD. Atualmente é tradutora intérprete de Libras da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande e professora.

Ana Beatriz Silva do Nascimento. Graduanda do curso de Medicina na Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, atualmente no 8º período. Atuou como representante discente da Câmara de Ensino e Graduação da UFGD e como Secretária Geral do Centro Acadêmico Camilo Ermelindo da Silva (CACES). Integrante da Coordenação da Liga Acadêmica de Infectologia (LAINF). Atuou como monitora nas disciplinas de Anatomia Humana I e Tecidos I. Participou como organizadora no Projeto de Extensão Libras para a Vida – EaD. Recebeu no ano de 2018 a premiação Calouro-Destaque pelo INEP e Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI).

Ana Laura Frangueli de Oliveira. Possui graduação no curso Letras/Libras Licenciatura pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Atualmente é professora de apoio – IMMS (Intérprete Mediadora na Modalidade Sinalizada) na área de Libras do Governo do Estado do Mato Grosso do Sul. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Libras. Participante do Grupo de Pesquisas em Ensino de Ciências Intercultural Multissensorial – GEPECIM/UFGD.

Andréa dos Guimarães de Carvalho. Pós-doutora em Análise do Discurso. Doutora em Letras/Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), Mestre em Educação pela UFG, graduada em Letras

Libras pela UFG, Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1996), em Pedagogia pela UAB/UnB (2013) e em Letras/Libras pela UFG/GO (2016). Especialista em Audiologia pelo CEFAC (2002), em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pela UnB (2008) e Especialista em Docência em Libras (2016). Atualmente é professora efetiva da Universidade Federal de Goiás (UFG). Compõe o grupo de pesquisa do Laboratório LALELiS – Laboratório de Leitura e Escrita das Línguas de Sinais.

Douglas Corrêa da Rosa. Licenciado em Letras Letras Português/Italiano, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Mestre e Doutor em Letras, pelo Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Letras, da Unioeste. Tem desenvolvido pesquisas nas seguintes áreas: Análise Dialógica do Discurso; Linguística Aplicada; Gêneros Discursivos; Ensino de Língua Portuguesa: Leitura, Escrita e Análise Linguística, entre outros temas afins. Atuação Profissional: professor de Língua Portuguesa e Língua na Rede Estadual de Ensino (SEED-PR); professor formador da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), áreas de língua portuguesa e alfabetização; professor formador do Curso de Pedagogia (EaD) do Centro Universitário Univel; revisor e tradutor da empresa Entre Letras Assessoria Linguística.

Eliane Francisca Alves da Silva Ochiuto. Doutora em Estudos Linguísticos pela UNESP – São José do Rio Preto. Mestre em Letras – Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS (2015). Graduada em Letras Língua Portuguesa/Libras pela Faculdade de Educação à distância pela Universidade Federal da Grande Dourados – EaD/UFGD (2013-2017). Graduada em licenciatura em Letras hab. Português/ Inglês pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2010). É professora Surda, usuária da Língua Brasileira de Sinais – Libras e atuante na comunidade Surda. Coordenadora UAB (Universidade Aberta do Brasil), pela Faculdade de Educação à Distância – EaD/UFGD

(2016-2018). Atualmente é docente no curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa/Libras na EaD/ UFGD – Dourados-MS. Membro do Grupo de Pesquisa Estudos em Libras e Educação de Surdos – GEPLES. Membro do Grupo de Pesquisa em Língua de Sinais da UNESP (Sign).

Elizabeth Matos Rocha. É Professora Associada da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD/MS). Concluiu a Licenciatura em Ciências com Habilitação em Matemática pela Universidade Castelo Branco, no Rio de Janeiro (1992). Concluiu o mestrado (2006) e o doutorado (2008) em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Concluiu a Segunda Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário da Grande Dourados, em Dourados (2019). Concluiu o pós-doutorado pela UFC, em junho de 2023. É professora permanente do Programa de Mestrado Ensino de Ciências e Matemática (PPGECMat/UFGD). Tem pesquisas, projetos e publicações na área de Educação a Distância e Tecnologias Digitais na Educação; ensino de Matemática; formação docente; ensino e aprendizagem e Libras. Foi diretora da Faculdade de Educação a Distância da Universidade Federal da Grande Dourados, de 2015.1 a 2023.1. Foi professora de Matemática na Educação Básica, de 1993 a 2009.



Gláucia Lopes Medeiros. Possui licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (2014-2017). Concluiu o Ensino Médio pelo Colégio Estadual Helena Kolody (2013).

Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento. Professora Adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados nos cursos de Letras Libras da Faculdade de Educação a Distância. Doutora em Educação. Proficiente em Libras, certificada pelo ProLibras MEC UFSC nas modalidades: uso e ensino da Libras e tradução e interpretação no Ensino Superior. Possui graduação em Análise de Sistemas pela

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2003), graduação em Normal Superior pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2009), mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Libras e Educação de Surdos – GEPLS da UFGD. Desenvolve pesquisas na área de inclusão e acessibilidade.

Janete de Melo Nantes. É Licenciada em Pedagogia. Possui Mestrado em Educação e Doutorado em andamento em Letras. Professora da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Atuou como Coordenadora Geral da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Surdos. É tradutora e intérprete de Libras Atua como parecerista em revistas científicas na área da Educação e Letras. Atualmente participa como membro do Grupo de Estudos e Pesquisas para a investigação da LIBRAS em Interface com Língua Portuguesa Brasileira PORLIBRAS.

José Lucas Piroli Alves. Possui graduação no curso Letras/Libras Licenciatura pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Graduação no curso de Pedagogia pela Universidade Anhanguera – Uniderp, Graduação no curso de Educação Especial pelo Centro Universitário Favoni – UNIFAVENI. Conta com curso de Pós-Graduação Lato Sensu em nível de: Especialização em EDUCAÇÃO ESPECIAL: ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES ESPECIAIS pela Faculdades Integradas do Vale do Ivaí; Especialização na área de Educação em LIBRAS pela Faculdade de Educação São Luís, curso de Pós-Graduação Lato Sensu; Especialização em Neuropedagogia na Educação pela Faculdade Rhema. Atualmente é professor de apoio – PAEES (Professor de Apoio Educacional para Estudante Surdo) na área de Libras do Governo do Estado do Mato Grosso do Sul. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Libras.

Leidiani da Silva Reis. Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Cata-

rina (UFSC). Professora Adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Laranjeiras do Sul (UFFS). Pós-doutora em Linguística – com foco em Língua de Sinais –, pela Universidad de Vigo/Espanha e pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora e Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Coordenadora do grupo de pesquisa “Sociedade, Educação e Linguagem (SEL)”, da UFFS.

Mariana Dézinho. Professora Adjunta II do quadro efetivo do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras/Libras da UFGD. Doutora e Mestre em Educação (UFGD). Especialista em: Formação de Profissionais da Educação com ênfase em Educação e Diversidade na (UFGD). Formada em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Letras Libras Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Pedagogia pelo Centro Universitário da Grande Dourados (Unigran). Professora do programa de mestrado profissional em educação inclusiva em rede PROFEL/UEM. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Libras e Educação de Surdos (GEPLES) e do Núcleo de pesquisa em Desempenho Esportivo, Esportes de combate, Lutas e/ou Artes Marciais (DECLAM). Possui Certificação do Exame Nacional de Certificação de Proficiência no uso e no ensino da Língua Brasileiras de Sinais – Libras, Nível Médio e Superior (2008; 2013).

Rafael de Farias Saas. Psicólogo clínico na área de Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo. Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Possui diversas especializações na área da educação e da psicologia. É graduado em Psicologia pela Faculdade Guairacá. Atuou como professor substituto da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Laranjeiras do Sul (UFFS), também da Faculdade do Centro do Paraná (UCP) e da Faculdade Tecnológica do Vale do Ivaí (FATEC). Integra o grupo de pesquisa “Sociedade, Educação e Linguagem (SEL)”, da UFFS.

Rosana de Fátima Janes Constâncio. Doutora em Letras pelo PPG Letras da UNIOESTE. Professora Adjunta do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras/ Libras da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD e coordenadora do Curso Letras Libras Bacharelado da EaD/UFGD. Atuou como Coordenadora do curso de licenciatura Letras Libras e Vice-diretora da Faculdade de Educação a Distância



– EaD/UFGD no período de 01/04/2015 a 10/04/2018 e no período de 19/08/2022 até a data de 03/07/2023. Formação inicial em Magistério (1981). Graduada em Pedagogia com habilitação em Deficiente da Audiocomunicação (1996), Especialista em Educação Especial (2004). Especialista em Letramento e Alfabetização (2010). Mestre em Educação no ano de 2010. Graduada em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (Polo UFGD-MS) no ano de 2012. Especialista em Libras (2015). Tradutora/Intérprete da Língua de Sinais. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas PORLIBRAS. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Libras e Educação de Surdos – GEPLES.

Shirley Vilhalva. Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas UNICAMP. Possui graduação em Pedagogia – FUCMAT atual UCDB (1990) e Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2009). Atualmente é pesquisadora da Universidade Federal de Rondônia e professor titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: libras, língua de sinais, língua de sinais indígenas, indígena surdo e surdos.

Esta obra reúne uma coletânea de reflexões e pesquisas que abrangem diversos aspectos relacionados à Língua Brasileira de Sinais (Libras) e sua integração significativa no contexto educacional e social, contemplando temas essenciais para a compreensão e promoção da inclusão e acessibilidade. A diversidade de temas abordados nos dez capítulos oferece uma visão abrangente e aprofundada das múltiplas facetas relacionadas ao ensino e à inclusão de surdos, explorando desde questões ligadas à formação inicial de professores de Língua Portuguesa até relatos de experiências que ilustram a riqueza e a complexidade do universo surdo. Cada autor, com sua expertise e dedicação, contribui para a construção de um conhecimento mais amplo e sensível sobre a surdez e as práticas educacionais inclusivas, contribuindo para o avanço do conhecimento no campo.

Aline Lemos Pizzio

