



RE-UNIR REVISTA

do Centro de Estudos da Linguagem
da Fundação Universidade Federal de Rondônia

**Línguas de sinais:
desafios e perspectivas**

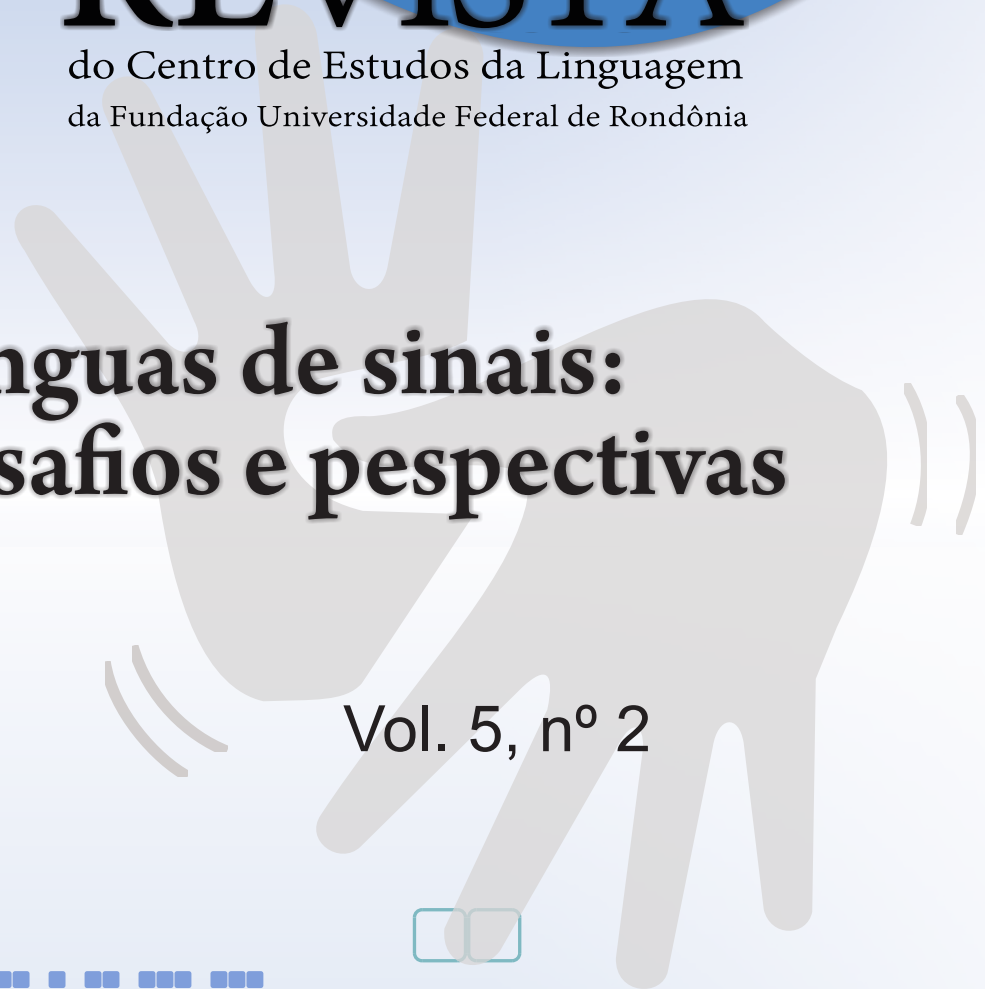
**v5|nº2
2018**

ISSN
2594-4916



RE-UNIR REVISTA

do Centro de Estudos da Linguagem
da Fundação Universidade Federal de Rondônia



Línguas de sinais: desafios e perspectivas

Vol. 5, nº 2

EXPEDIENTE

Editora Responsável

Natália Cristine Prado

Editor Adjunto

Lucas Martins Gama Khalil

Editora Científica

Kelly Priscilla Lóddo Cezar

Equipe Editorial

Geane Valesca da Cunha Klein
José Eduardo Martins de Barros Melo
Lou-Ann Kleppa
Maria de Fátima Oliveira Molina
Sonia Maria Gomes Sampaio

Equipe Técnica

Pedro Ivo Silveira Andretta

Capa

Julio Cezar Siqueira Junior

Editoração Final

Julio Cezar Siqueira Junior
Lucas Martins Gama Khalil
Natália Cristine Prado
Pedro Ivo Silveira Andretta

Conselho Editorial

Alina Villalva (Universidade de Lisboa)
Ana Maria G. Cavalcanti Aguilar (UNIR)
Angela Derlise Stübe (UFFS)
Angelica Rodrigues (UNESP)
Anna Flora Brunelli (UNESP)
Aracy Alves Martins (UFMG)
Ariel Novodvorski (UFU)
Camila da Silva Alavarce (UFU)
Carlos Piovezani (UFSCAR)
Cibele Naidhig de Souza (UFERSA)
Claudiana Narzetti (UEA)
Cleudemar Alves Fernandes (UFU)
Cristina Martins Fargetti (UNESP)
Élcio Aloísio Fragoso (UNIR)
Enivalda Nunes Freitas e Souza (UFU)
Gabriela Oliveira Codinhoto (UFAC)
Geane Valesca da Cunha Klein (UNIR)
Gladis Massini Cagliari (UNESP)
Grenissa Bonvino Stafuzza (UFG)
Heloisa Mara Mendes (UFU)
Iza Reis Gomes Ortiz (IFRO)
José Eduardo M. de Barros Melo (UNIR)
José Magalhães (UFU)

Kelly Priscila Loddo Cezar (UFPR)

Lilian Reichert Coelho (UNIR)

Lou-Ann Kleppa (UNIR)

Lucas Martins Gama Khalil (UNIR)

Luisa Helena Finotti (UFU)

Luiz Carlos Cagliari (UNESP)

Luiz Carlos Schwindt (UFRGS)

Maíra Sueco Maegava Córdula (UFTM)

Manuel Fernando Medina (University of Louisville)

Marcela Ortiz Pagoto de Souza (IFSP)

Márcia Helena S. G. Rostas (IFSUL)

Maria Aparecida Oliveira (UFAC)

Maria de Fátima Oliveira Molina (UNIR)

Maria do Socorro D. Loura Jorin (UNIR)

Marian Oliveira (UESB)

Maride Ima Laperuta Martins (UNIOESTE)

Marília Lima Pimentel Cotinguiba (UNIR)

Marisa Martins Gama Khalil (UFU)

Milenne Biasotto (UFGD)

Natália Cristine Prado (UNIR)

Niguelme Cardoso Arruda (IFSC)

Rosana Nunes Alencar (UNIR)

Sonia Maria Gomes Sampaio (UNIR)

Suzana Maria Lucas Santos (UFMA)

Talita de Cássia Marine (UFU)

Vera Pacheco (UESB)

Vitor Cei Santos (UNIR)

Welisson Marques (IFTM)

Pareceristas *ad hoc* deste número

Amanda de Castro Chaves (FE)

Andérbio Martins (UFGD)

Andréa Zingara (UEM)

André William Alves de Assis (UNESPAR)

Adriano Pereira (Tuiuti)

Brenno Douettes (UFPR)

Daiane Ferreira (UFPR)

Delton Aparecido Felipe (UNESPAR)

Denise Silva (Lali - UNB)

Fabiane Freire França (UNIOESTE)

Félix Bugueño Miranda (UFRGS)

Lilian Alves Pereira (UEM)

Paulo Vaz de Carvalho (IJRP-PT)

Marieza Endressi Sander (SEED)

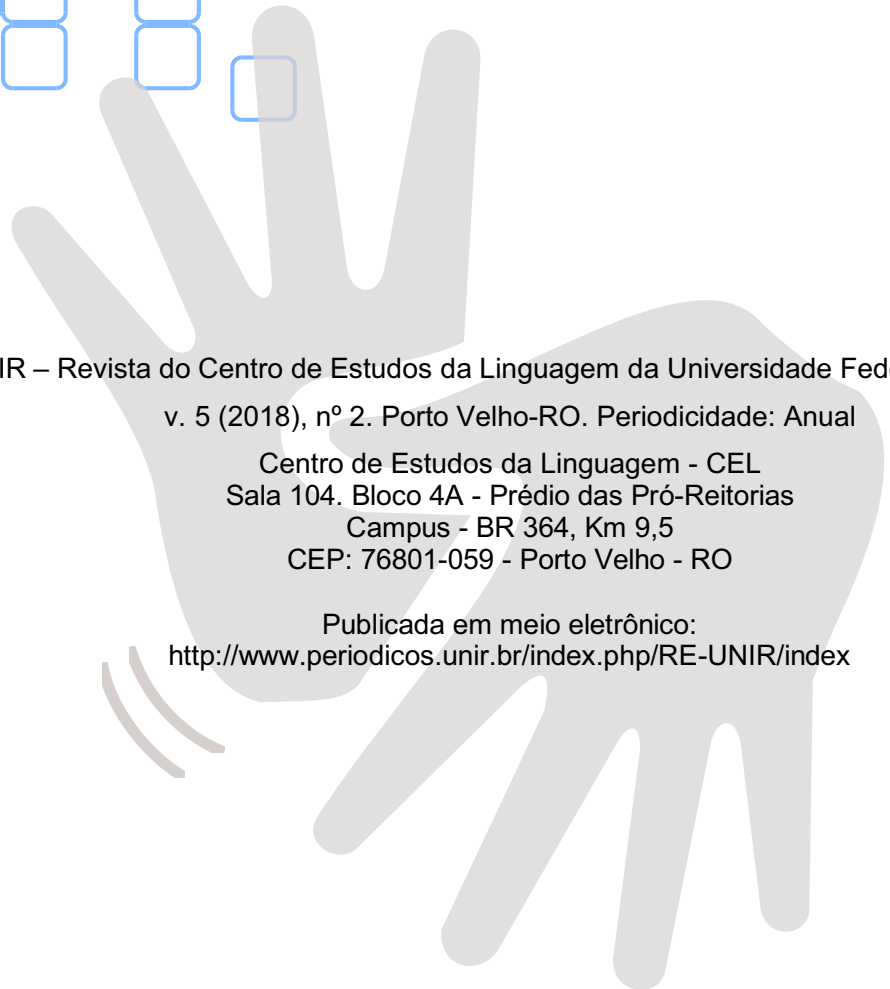
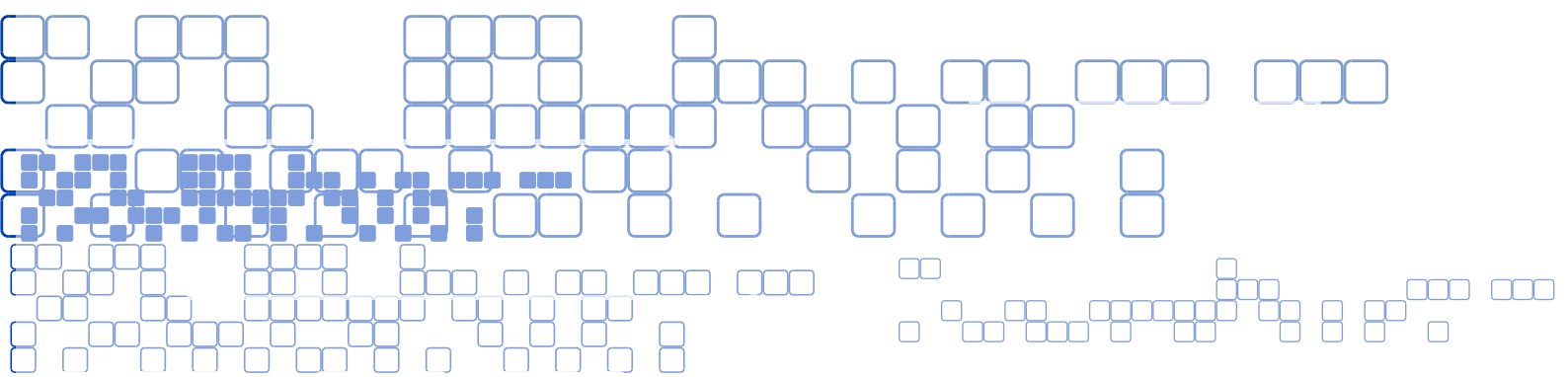
Márcia Sipavicius Seide (UNIOESTE)

Norma Viapiana (UNIAMÉRICA)

Ricardo Emani Sander (UTFPR)

Simone Maria Barbosa Nery Nascimento (UNESPAR)

Virginia Sita Farias (UFRJ)



RE-UNIR – Revista do Centro de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Rondônia.

v. 5 (2018), nº 2. Porto Velho-RO. Periodicidade: Anual

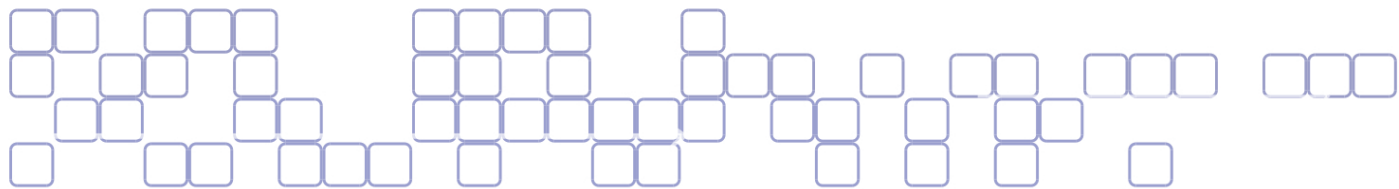
Centro de Estudos da Linguagem - CEL
Sala 104. Bloco 4A - Prédio das Pró-Reitorias
Campus - BR 364, Km 9,5
CEP: 76801-059 - Porto Velho - RO

Publicada em meio eletrônico:
<http://www.periodicos.unir.br/index.php/RE-UNIR/index>

SUMÁRIO



APRESENTAÇÃO	05
<i>Kelly Priscilla Lóddo Cezar</i>	
ENTREVISTA	10
Ética e estética da literatura surda: entrevista com Amarildo João Espíndola e Larissa Gotti Pissinatti	
<i>Vitor Cei</i>	
ESTUDOS EM LÍNGUA DE SINAIS	
Sobre a fonologia da língua terena de sinais: discussão de métodos de trabalho, pares mínimos e fonemas	23
<i>Cristina Martins Fargetti, Priscilla Alyne Sumaio Soares</i>	
Taxonomia Antroponímica nas Línguas de Sinais: A Motivação dos Sinais-Nomes	40
<i>Mariângela Estelita Barros</i>	
Lexicografia e língua de sinais: aspectos históricos, teóricos e analíticos em um dicionário ilustrado de libras	63
<i>José Marcos Rosendo de Souza, Aluizio Lendl Bezerra, Antônio Luciano Pontes</i>	
Hq bilíngue multidisciplinar como uma proposta de sequência didática	83
<i>Luiz Gustavo Paulino de Almeida, Kelly Priscilla Lóddo Cezar</i>	
Expectativas dos acadêmicos e os desafios dos professores de Libras no ensino superior	100
<i>Eliziane Manosso Streichen, Evelline Cristhine Fontana</i>	
Aspectos culturais da comunidade surda: uma investigação acerca do desenvolvimento cognitivo em crianças a partir da análise de filmes	121
<i>Elizete Pinto Cruz Sbrissia Pitarch Forcadell, Fábio Oliveira Giacomini, Luan Santos</i>	
Um olhar sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa para surdos	136
<i>Yohanna Hemilly Katleen Kühn, Didiê Ana Ceni Denardi</i>	
Práticas e discursos aplicados pelo regime nazista sobre surdos na Segunda Guerra Mundial	157
<i>Danilo da Silva, Germano Weniger Spelling</i>	
Libras no Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina	169
<i>Natália Schleder Rigo</i>	



Apresentação

Kelly Priscilla Lóddo Cezar¹

O presente número da Revista do Centro de Estudos da Linguagem da Fundação Universidade Federal de Rondônia - RE-UNIR - apresenta um dossiê de trabalhos relacionados com a temática “Língua de sinais: desafios e perspectivas”. Os estudos que compõem a edição contribuem para reflexões em diferentes áreas, como: descrição linguística, educação de surdos e processo ensino aprendizagem como primeira língua, segunda língua e terceira língua no contexto educacional bilíngue, história das línguas de sinais mundialmente.

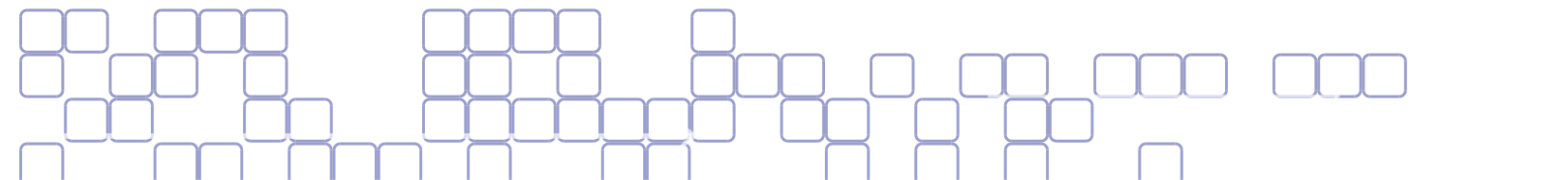
Em 2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida nacionalmente pela Lei Federal nº 10.436 e regulamentada pelo Decreto 5.626, em 2005. A lei reconheceu a Libras como a língua nacional e pertencente à comunidade surda, junto a isso, preconiza um planejamento linguístico em que a educação de aprendizes surdos seja o bilinguismo, em outras palavras, Libras como primeira língua para aprendizes surdos e a língua portuguesa escrita como segunda língua. Além disso, aborda a formação de professores, de tradutores intérpretes de Libras e língua portuguesa e professores de língua portuguesa como segunda língua. O Decreto nº 5.626 inseriu a disciplina de Libras no currículo como parte obrigatória nos cursos de licenciatura e nos cursos de fonoaudiologia. Essa obrigatoriedade impulsionou estudos na área e contribuiu para uma sensibilidade e compreensão dos aspectos linguísticos, culturais e educacionais na área em questão.

Dessa forma, evidenciamos que a divulgação da temática contribui para fortificação e divulgação na área nacional e internacionalmente, uma vez que as línguas de sinais vêm alcançando espaços políticos, educacionais e linguísticos em grande escala. A edição temática “Língua de sinais: desafios e perspectivas” está dividida em dois grandes momentos, sendo: 1) Entrevista e 2) Artigos de pesquisa.

A seção de Entrevista conta com a participação de Vitor Ceí, doutor em Estudos Literários (UFMG), que atualmente é professor da Universidade Federal de

¹ Pós-doutora pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Doutora pelo Programa de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná (UFPR), campus de Curitiba.

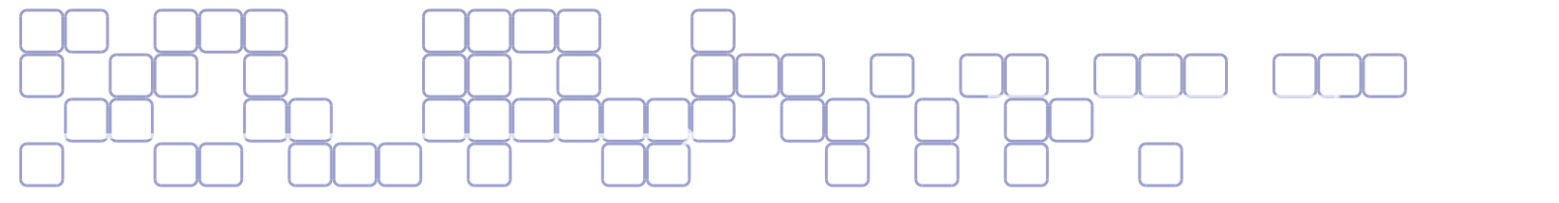




Rondônia e lidera o grupo de pesquisa Ética, Estética e Filosofia da Literatura (UNIR/CNPq). Fomos agraciados com a entrevista em que Amarildo João Espíndola (UnB) e Larissa Gotti Pissinati (UNIR), escritores, professores e pesquisadores da área de Libras, refletem sobre os desafios e perspectivas da cultura surda no Brasil. Esta entrevista, concedida ao coordenador do projeto de extensão “Notícia da atual literatura brasileira: entrevistas”, Vitor Cei, consiste em mapeamento da literatura brasileira do início do século XXI a partir da perspectiva dos próprios escritores que discorrem sobre seus processos de escrita criativa, avaliam a recepção do livro *Curupira Surdo* por crianças e adultos, ouvintes e surdos, e refletem sobre os aspectos éticos e estéticos relativos à literatura surda.

A seção de artigos conta com nove investigações na área de língua de sinais, iniciando com a dupla de autoras Cristina Martins Fargetti, Priscilla Alyne Sumaio Soares com a temática de língua terena de sinais. As estudiosas têm diversos trabalhos publicados na área. A pesquisa aqui publicada tem como título “Sobre a fonologia da língua terena de sinais: discussão de métodos de trabalho, pares mínimos e fonemas”. Nela, apresentam questões relacionadas à fonologia da língua terena de sinais utilizada por surdos da comunidade terena do Mato Grosso do Sul e a investigação demonstra encontrar pares mínimos e fonemas na língua de sinais terena. A grande contribuição pretendida é proporcionar o conhecimento e o reconhecimento das línguas de sinais, em especial, as línguas de sinais indígenas do Brasil.

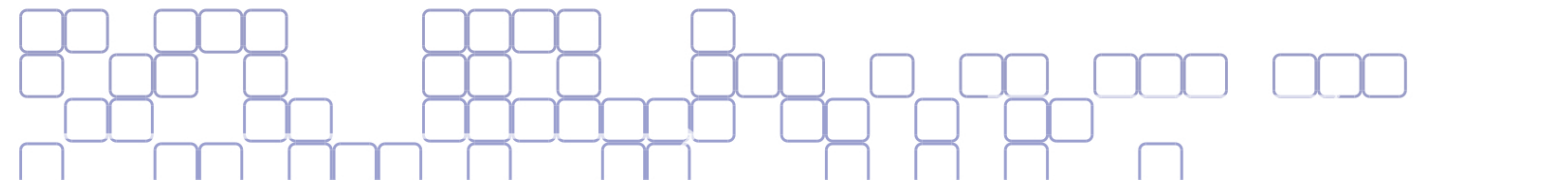
No segundo artigo, a criadora do sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais: ELiS, professora e pesquisadora Mariângela Estelita Correa Barros apresenta como tema: “*Taxonomia Antroponímica nas Línguas de Sinais*” sendo considerada uma proposta inédita de pesquisa no Brasil. O estudo tem com base as pesquisas de taxonomia toponímica em geral (DICK, 1980) e especificamente na Língua Brasileira de Sinais (SOUZA JÚNIOR, 2012) e em um estudo sobre sinais-nomes (SUPALLA, 1992). Uma taxonomia é um sistema classificatório que inclui a identificação, descrição, nomenclatura e, enfim, a categorização dos elementos observados (BUGUEÑO, 2014). Ancorada nestes estudos, a autora propõe uma taxonomia antroponímica nas línguas de sinais.



Na sequência, contamos com a contribuição dos pesquisadores José Marcos Rosendo de Souza, Aluízio Lendl Bezerra e Antônio Luciano Pontes com o trabalho intitulado “Lexicografia e língua de sinais: aspectos históricos, teóricos e analíticos em um dicionário ilustrado de Libras”, que apresenta a análise de dicionário a partir dos preceitos postulados pela Lexicografia – aspectos constitutivos de um dicionário – tratando-se de uma pesquisa bibliográfica; suas considerações finais revelam que objeto de estudo selecionado segue parcialmente os princípios lexicográficos, sendo que o fator abordagem visual é o mais criticado em razão de ser destinado a aprendizes ou usuários surdos.

O artista e pesquisador Luiz Gustavo Paulino de Almeida juntamente com sua orientadora professora doutora Kelly Priscilla Lóddo Cezar apresentam uma proposta de sequência didática bilíngue para aprendizes surdos a partir da criação de pesquisas anteriores desenvolvidas por eles na criação de história em quadrinhos sinalizadas. Tomam como ponto de referência a importância de se utilizar gêneros textuais no espaço escolar por se constituir uma excelente ferramenta para o ensino aliando a geração jovem que se dedica em passatempos como games, animês e mangás. Dessa forma, apresentam uma proposta de sequência didática bilíngue de caráter multidisciplinar por considerarem uma estratégia de ensino para aprendizes surdos em razão de se destacar os elementos visuais que confluem com os aspectos linguísticos das línguas de sinais, podendo se transformar em um recurso disponível para o ensino multidisciplinar.

Eliziane Manosso Streiechen e Evelline Cristhine Fontana são as autoras do quinto artigo, que tem como tema a combinatória das “Expectativas dos acadêmicos e os desafios dos professores de Libras no ensino superior”, que contribuem diretamente para a reflexão da obrigatoriedade da disciplina de Libras no ensino superior postulada pelo Decreto nº 5.626. Os dados mostram que, por um lado, as intenções de aprendizagem dos universitários são de entender a importância da Libras para se trabalhar com surdos em contextos escolares inclusivos; por outro lado, demonstram-se os desafios enfrentados pelos professores, pois a carga horária destinada à Libras nos cursos de formação de professores não atende as necessidades de se aprender a cultura, a estrutura linguística, as políticas e principalmente não compreendem os artefatos culturais da comunidade surda;

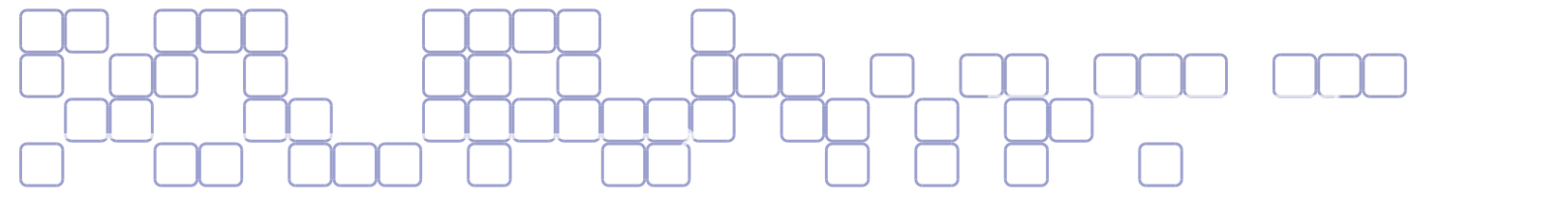


assim, concluem sugerindo a necessidade de se (re)avaliar a carga horária destinada à Libras no ensino superior.

O sexto artigo é dos autores Elizete Pinto Cruz Sbrissia Pitarch Forcadell, Fábio Oliveira Giacomini e Luan Santos, que nos levam à reflexão sobre a importância do uso de filmes no contexto escolar de aprendizes surdos. Trata-se de uma aplicação prática/reflexiva dos conteúdos trabalhados na disciplina de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS no curso de geografia. A investigação está no entorno da reflexão do desenvolvimento cognitivo em crianças surdas. Para esse propósito, selecionaram os filmes “O seu nome é Jonas” e “Black”. Dessa forma, acreditam que os filmes selecionados permitem que os licenciados compreendam e reflitam sobre os aspectos culturais e o convívio social das crianças surdas no desenvolvimento do psiquismo em detrimento do desempenho linguístico.

As pesquisadoras Yohanna Hemilly Katleen Kühl e Didiê Ana Ceni Denardi, com o artigo “Um olhar sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa para surdos”, nos abrem para discussões sobre o ensino de língua estrangeira para aprendizes surdos. Optaram por uma pesquisa qualitativa-etnográfica que permitiu refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês de um aluno surdo incluso no ensino médio. As pesquisadoras elencaram vários fatores que comprometem o ensino-aprendizagem, no entanto, destacam dois: 1) o despreparo do professor de Inglês para lidar com realidades diferentes das idealizadas para alunos ouvintes; e 2) o mal uso de material didático de inglês nas aulas observadas. Para as investigadoras, esses resultados contribuem para o pensar sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês para alunos surdos seja aprimorado, visto que há uma escassez de pesquisas na área.

Na sequência temos a contribuição histórica do estudioso Danilo da Silva e seu orientado Germano Weniger Spelling com os resultados da investigação bibliográfica “Práticas e discursivas aplicadas pelo regime nazista sobre surdos na Segunda Guerra Mundial”. O tema abordado no artigo é muito pertinente e inovador, visto que se tem muito a se pesquisar sobre a situação das pessoas surdas durante a Segunda Guerra Mundial não só na Alemanha, mas nos países diretamente afetados pela guerra. Os resultados das análises de reportagens e documentos revelaram que as figuras sociais de professores e de diretores das instituições

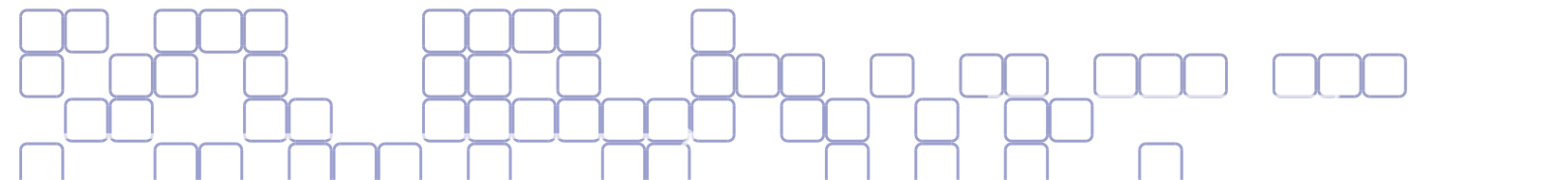


pesquisadas foram os principais colaboradores para encontrar e identificar os candidatos ao extermínio, pois era considerado desperdício educar aqueles tidos como "inferiores". Os dados, que chocam a comunidade surda, revelam que cerca de 2.000 crianças surdas morreram por injeção letal ou de fome durante o Holocausto. Os nascidos surdos eram separados de seus pais e levados para salas especiais onde eram mortos por gás venenoso. Abortos forçados também foram feitos em mulheres suspeitas de poderem estar gerando crianças surdas e os casamentos entre surdos não eram permitidos. Os resultados permitem um conhecimento histórico do sujeito surdo durante a Segunda Guerra Mundial, no entanto, os autores destacam a importância de continuar a pesquisa para ampliação dos dados.

Finalizamos a seção de artigos com a contribuição da estudiosa Natália Schleder Rigo, artigo intitulado “Libras no Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina” que discute a importância e a interdisciplinaridade da disciplina de Libras enquanto componente curricular na formação de professores de Teatro no ensino superior, bem como sua análise descritiva documental aponta para um ineditismo na criação de disciplinas específicas voltadas para a Libras, como por exemplo a criação de uma disciplina optativa "Artes e Libras" como componente curricular.

A partir dos trabalhos apresentados, podemos observar a importância da temática em destaque na presente edição. Mesmo se tratando de um número temático, as investigações são plurais. Os nove artigos trazem como tema central a importância de investigações na área das línguas de sinais, destacando as línguas de sinais no Brasil, em especial, a Libras. Finalizamos a edição com nossos sinceros agradecimentos aos autores e toda equipe envolvida, visto que se trata de um trabalho laborioso, minucioso, que envolve diferentes áreas do saber. Todos com o propósito de divulgação de pesquisas com o intuito de fortalecer essa grande área do conhecimento.

Boa leitura!



Ética e estética da literatura surda: entrevista com Amarildo João Espíndola e Larissa Gotti Pissinatti

The ethics and aesthetics of deaf literature: interview with Amarildo João Espíndola e Larissa Gotti Pissinatti

Vitor Cei¹

Resumo: Amarildo João Espíndola (UnB) e Larissa Gotti Pissinatti (UNIR), escritores, professores e pesquisadores da área de LIBRAS, refletem sobre os desafios e perspectivas da cultura surda no Brasil. Nesta entrevista concedida ao coordenador do projeto de extensão “Notícia da atual literatura brasileira: entrevistas”, que consiste em mapeamento da literatura brasileira do início do século XXI a partir da perspectiva dos próprios escritores, Espíndola e Pissinatti discorrem sobre seus processos de escrita criativa, avaliam a recepção do livro *Curupira Surdo* por crianças e adultos, ouvintes e surdos, e refletem sobre os aspectos éticos e estéticos relativos à literatura surda.

Palavras-chave: LIBRAS; literatura surda; *Curupira Surdo*.

Abstract: Amarildo João Espíndola and Larissa Gotti Pissinatti, writers, professors and scholars of Brazilian Sign Language, reflect upon the challenges and perspectives associated with deaf culture in Brazil. In this interview granted to the coordinator of the extension project “News from Current Brazilian Literature: Interviews”, which consists of a mapping of Brazilian Literature of the beginning of the 21st century from the perspective of the writers themselves, Espíndola and Pissinatti give their account on their own creative writing process, assesses the reception of their book *Deaf Curupira* among listeners and deaf adults and children, and reflects upon ethical and aesthetical aspects pertaining to deaf literature.

Keywords: Brazilian Sign Language; deaf literature; *Deaf Curupira*.

Introdução

Amarildo João Espíndola nasceu em Guaratuba (PR). Surdo desde os 7 anos de idade, estudou Educação Artística na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, graduou-se em Letras LIBRAS na Universidade Federal de Santa Catarina, concluiu especialização em LIBRAS no Instituto de Educação e Ensino Superior de Samambaia e mestrado em Letras na Universidade Federal de Rondônia, com a dissertação *Variação linguística na LIBRAS: estudo de sinais de Porto Velho (RO) e Rio Branco (AC)*. Ele foi o primeiro surdo a receber o título de mestre em Rondônia.

Entre 2006 e 2012, Espíndola foi Diretor Financeiro da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, no escritório regional de Brasília. Atua como professor desde 2002, tendo trabalhado em diversas instituições de ensino básico e

¹ Doutor em Estudos Literários (UFMG). Professor da Universidade Federal de Rondônia e líder do grupo de pesquisa Ética, Estética e Filosofia da Literatura (UNIR/CNPq). E-mail: vitorcei@unir.br



superior. Foi professor da Universidade Federal de Rondônia entre 2014 e 2018. Atualmente é docente da Universidade de Brasília.

Larissa Gotti Pissinattinasceu em Itapira (SP).Em 2007, recebeu certificado PROLIBRAS de Proficiência na Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa. Concluiu graduação e especialização em Filosofia pelo Centro Universitário Assunção, especialização em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar pela Faculdade de Educação de Porto Velho e mestrado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Rondônia, com a dissertação *Representações linguístico-culturais do povo surdo na literatura surda*. Atualmente é doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá.

Pissinatti atua como professora desde 2001, tendo trabalhado em diversas instituições de ensino básico e superior, lecionando Filosofia e LIBRAS. Em 2014, tornou-se professora da Universidade Federal de Rondônia, exercendo atividades de ensino, pesquisa e extensão na área de LIBRAS.

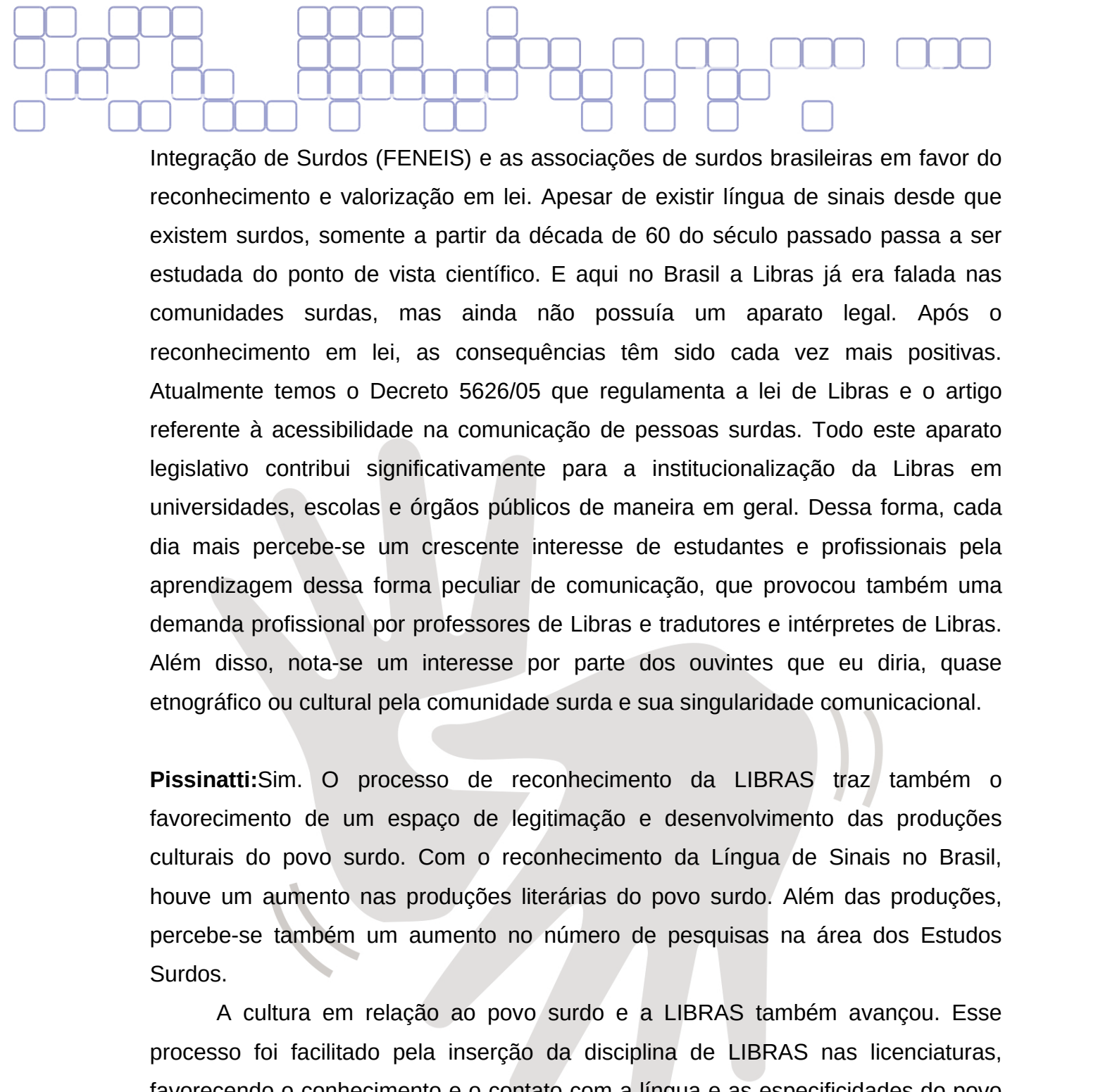
Espíndola e Pissinatti são coautores do livro *Curupira Surdo*, escrito em parceria com Elielza Reis da Silva e as ilustradoras surdas Suzana Frota e Leila Sena. A narrativa infanto-juvenil, adaptação da lenda amazônica, foi o primeiro livro de literatura surda publicado em Rondônia.

Em entrevistas exclusivas concedidas em setembro de 2018,contemplando tanto o projeto de extensão “Notícia da atual literatura brasileira: entrevistas”, quanto estenúmero especial da RE-UNIR, com o tema“LIBRAS: desafios e perspectivas”, Espíndola e Pissinatti discorrem sobre seus processos de escrita criativa, avaliam a recepção do livro *Curupira Surdo* por crianças e adultos, ouvintes e surdos, e refletem sobre os aspectos éticos e estéticos relativos à literatura surda. Confira a entrevista.

Cei:A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi reconhecida como língua de uso do povo surdo do Brasil com a Lei 10.436, de 24 de Abril de 2002. Após 16 anos, vocês têm notado alguma mudança significativa na postura dos estudantes e profissionais em relação ao interesse e ao estudo de LIBRAS?

Espíndola: Esse processo de reconhecimento da Libras como língua foi resultado de um movimento político nacional da Federação Nacional de Educação e **RE-UNIR**, v. 5, nº 2, p. 10-23, 2018. ISSN – 2594-4916





Integração de Surdos (FENEIS) e as associações de surdos brasileiras em favor do reconhecimento e valorização em lei. Apesar de existir língua de sinais desde que existem surdos, somente a partir da década de 60 do século passado passa a ser estudada do ponto de vista científico. E aqui no Brasil a Libras já era falada nas comunidades surdas, mas ainda não possuía um aparato legal. Após o reconhecimento em lei, as consequências têm sido cada vez mais positivas. Atualmente temos o Decreto 5626/05 que regulamenta a lei de Libras e o artigo referente à acessibilidade na comunicação de pessoas surdas. Todo este aparato legislativo contribui significativamente para a institucionalização da Libras em universidades, escolas e órgãos públicos de maneira em geral. Dessa forma, cada dia mais percebe-se um crescente interesse de estudantes e profissionais pela aprendizagem dessa forma peculiar de comunicação, que provocou também uma demanda profissional por professores de Libras e tradutores e intérpretes de Libras. Além disso, nota-se um interesse por parte dos ouvintes que eu diria, quase etnográfico ou cultural pela comunidade surda e sua singularidade comunicacional.

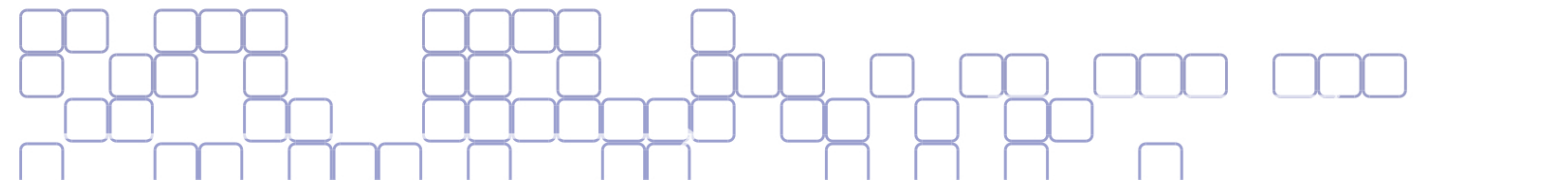
Pissinatti: Sim. O processo de reconhecimento da LIBRAS traz também o favorecimento de um espaço de legitimação e desenvolvimento das produções culturais do povo surdo. Com o reconhecimento da Língua de Sinais no Brasil, houve um aumento nas produções literárias do povo surdo. Além das produções, percebe-se também um aumento no número de pesquisas na área dos Estudos Surdos.

A cultura em relação ao povo surdo e a LIBRAS também avançou. Esse processo foi facilitado pela inserção da disciplina de LIBRAS nas licenciaturas, favorecendo o conhecimento e o contato com a língua e as especificidades do povo surdo. Em diversas instituições a carga horária não é o suficiente, mas contribui no processo de sensibilização para o conhecimento e o respeito às diferenças do povo surdo.

Cei: Na dissertação de mestrado de Larissa, *Representações linguístico-culturais do povo surdo na literatura surda* (PISSINATTI, 2016, p. 26), afirma-se, com base em estudo de Cláudio Mourão, que assim como existem diferentes perspectivas sobre o que é literatura, não há um único conceito definidor de “literatura surda”. Ciente

RE-UNIR, v. 5, nº 2, p. 10-23, 2018. ISSN – 2594-4916



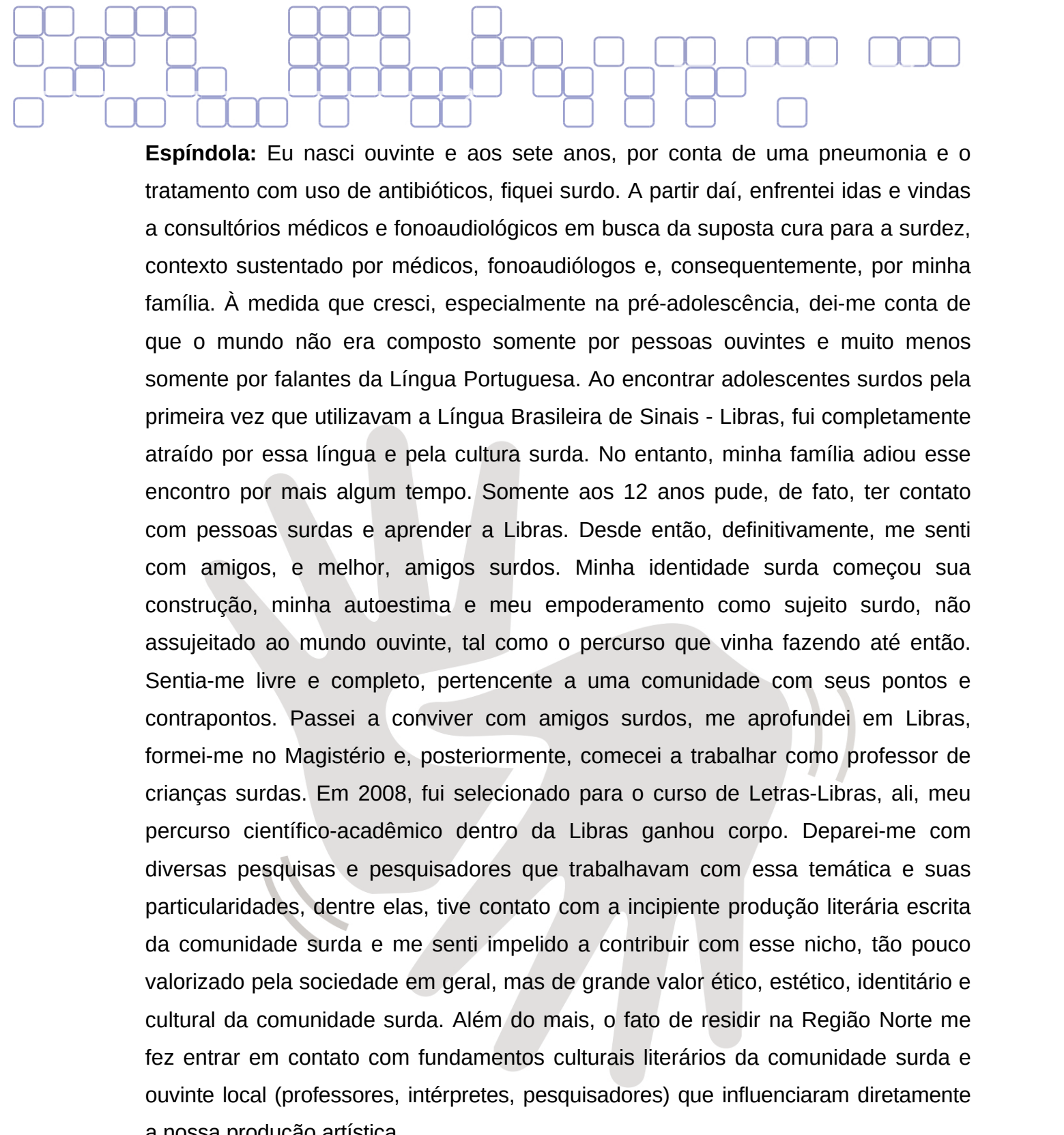


dessa dificuldade, ou impossibilidade, pergunto: quais são as principais características da literatura surda? Que elementos a diferenciam da literatura brasileira contemporânea?

Espíndola: A literatura surda possui por principal característica a visualidade e o uso de elementos culturais da comunidade surda na trama, ou seja, é de uma ética e estética visual que estamos falando quando nos referimos à literatura surda. Apesar de um dos grandes entraves linguísticos da pessoa surda ser a modalidade escrita das línguas, a comunidade sempre teve ao longo de sua existência uma literatura construída por meio de gestos, teatro visual, língua de sinais, artefatos culturais e caricaturas viso-espaciais, que eram repassadas de uma geração para outra dentro da comunidade. Assim, o que vem ocorrendo nas últimas décadas é a possibilidade da transcrição da literatura surda, ou por meio da adaptação da literatura ouvinte com componentes culturais surdos (gravada em Libras ou escrita em Língua Portuguesa) ou por meio da escrita da Libras, em linguagem direta com a comunidade surda.

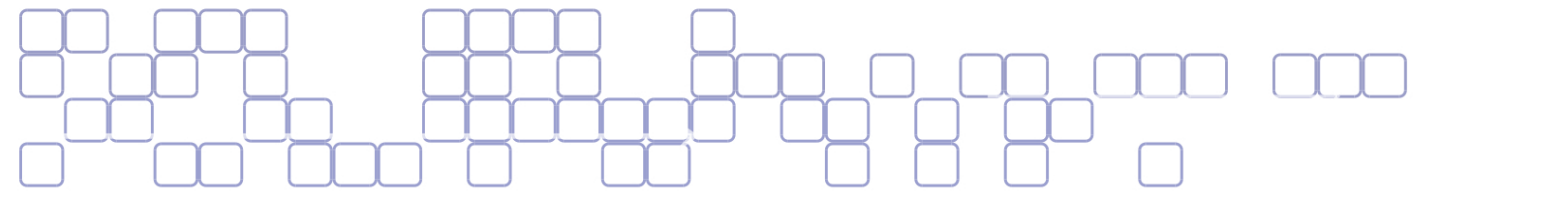
Pissinatti: No Brasil, as produções do povo surdo são um fenômeno recente. Por isso, o pesquisador surdo Cláudio Henrique Nunes Mourão diz que não há um conceito definidor de literatura surda. A literatura surda se caracteriza pelas representações dos valores linguístico-culturais do povo surdo. Nas narrativas encontramos personagens surdas, valorização das experiências e vivências do povo surdo, empoderamento do sujeito surdo em relação ao sujeito ouvinte, ênfase nas experiências visuais e na LIBRAS. Em algumas obras essas características são tão presentes que podemos considerar a obra, segundo os estudos pós-coloniais, como uma obra de caráter político, pois redimensiona o olhar do leitor conduzindo-o a perceber o surdo na sua diferença, ou seja, um sujeito com uma identidade positiva e atuante na sociedade.

Cei: Como vocês definem as suas trajetórias na área de LIBRAS? Houve um momento inaugural ou o caminho se fez gradualmente? Em que momento da vida vocês se interessaram pela literatura surda?



Espíndola: Eu nasci ouvinte e aos sete anos, por conta de uma pneumonia e o tratamento com uso de antibióticos, fiquei surdo. A partir daí, enfrentei idas e vindas a consultórios médicos e fonoaudiológicos em busca da suposta cura para a surdez, contexto sustentado por médicos, fonoaudiólogos e, conseqüentemente, por minha família. À medida que cresci, especialmente na pré-adolescência, dei-me conta de que o mundo não era composto somente por pessoas ouvintes e muito menos somente por falantes da Língua Portuguesa. Ao encontrar adolescentes surdos pela primeira vez que utilizavam a Língua Brasileira de Sinais - Libras, fui completamente atraído por essa língua e pela cultura surda. No entanto, minha família adiou esse encontro por mais algum tempo. Somente aos 12 anos pude, de fato, ter contato com pessoas surdas e aprender a Libras. Desde então, definitivamente, me senti com amigos, e melhor, amigos surdos. Minha identidade surda começou sua construção, minha autoestima e meu empoderamento como sujeito surdo, não assujeitado ao mundo ouvinte, tal como o percurso que vinha fazendo até então. Sentia-me livre e completo, pertencente a uma comunidade com seus pontos e contrapontos. Passei a conviver com amigos surdos, me aprofundi em Libras, formei-me no Magistério e, posteriormente, comecei a trabalhar como professor de crianças surdas. Em 2008, fui selecionado para o curso de Letras-Libras, ali, meu percurso científico-acadêmico dentro da Libras ganhou corpo. Deparei-me com diversas pesquisas e pesquisadores que trabalhavam com essa temática e suas particularidades, dentre elas, tive contato com a incipiente produção literária escrita da comunidade surda e me senti impelido a contribuir com esse nicho, tão pouco valorizado pela sociedade em geral, mas de grande valor ético, estético, identitário e cultural da comunidade surda. Além do mais, o fato de residir na Região Norte me fez entrar em contato com fundamentos culturais literários da comunidade surda e ouvinte local (professores, intérpretes, pesquisadores) que influenciaram diretamente a nossa produção artística.

Pissinatti: O caminho se fez gradualmente. Comecei a aprender a LIBRAS com 18 anos, no Instituto Santa Teresinha, uma escola para surdos. Nessa escola, fui professora, aprendi a interpretar, exerci o cargo de coordenadora pedagógica adjunta e durante esse período de trabalho na escola a cultura surda era muito

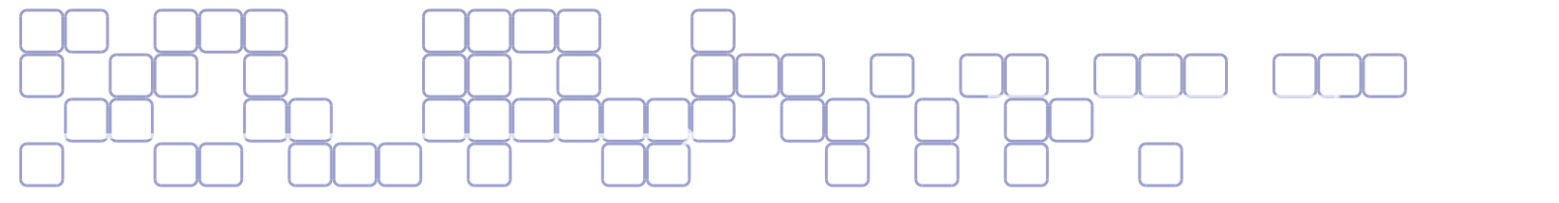


valorizada. Foi nessa época que conheci a Literatura Surda, com professores surdos que incentivavam a leitura em LIBRAS de narrativas infantis clássicas.

Comecei a trabalhar com professora de LIBRAS em 2008 e nas minhas aulas sempre realizava um trabalho com as narrativas do povo surdo. Durante meu trabalho como professora de LIBRAS sentia cada vez mais desejo de aprofundar os estudos em relação à literatura surda como objeto literário de estudo, por isso, resolvi fazer o mestrado em estudos literários. O momento do mestrado contribuiu muito para situar a literatura surda no campo de estudo da literatura, além disso, embasou meu trabalho com as narrativas surdas nas aulas de LIBRAS.

Cei: Cada escritor tem método e estilo próprios. O reconto e a tradução adaptada dos cânones da literatura universal são práticas recorrentes no ensino de LIBRAS e no mercado editorial da literatura surda. Seu livro *Curupira surdo* (ESPINDOLA, SILVA, PISSINATTI, 2016), que não foge à regra, é uma adaptação do folclore brasileiro. Que concepções de tradução/adaptação orientam seus trabalhos? Vocês poderiam descrever as opções formais e temáticas que norteiam seus projetos literários?

Espíndola: Olha, antes de falar da literatura surda, é preciso falar da comunidade surda. Esta comunidade teve sua língua de sinais proibida no mundo por quase um século. Até o Século XV os surdos não eram considerados capazes de aprender, por isso não tinham acesso à escola. Assim, a inserção do sujeito surdo no mundo escrito foi ocorrendo paulatinamente por meio de uma imposição de uma comunidade que se considerava superior (a ouvinte) sobre outra (a surda). Nesse itinerário histórico, a comunidade surda foi sendo tomada pelo ambiente cultural ouvinte e com ela veio sua literatura. Apesar de a comunidade surda ter o seu jeito genuíno de produzir literatura, somente por meio do acesso à cultura do outro, de seus valores e letras, é que deu-se início a esse processo de desenvolvimento por meio da escrita. Sendo assim, a literatura surda escrita é, em sua maior parte, uma transposição da literatura ouvinte. No entanto, não se trata de uma mera tradução ou cópia. No caso do nosso livro *Curupira Surdo*, a história foi totalmente ressignificada. Mantivemos o mote principal da relação intrínseca do curupira com as questões ambientais, mas acrescentamos os recursos culturais surdos para que essa história

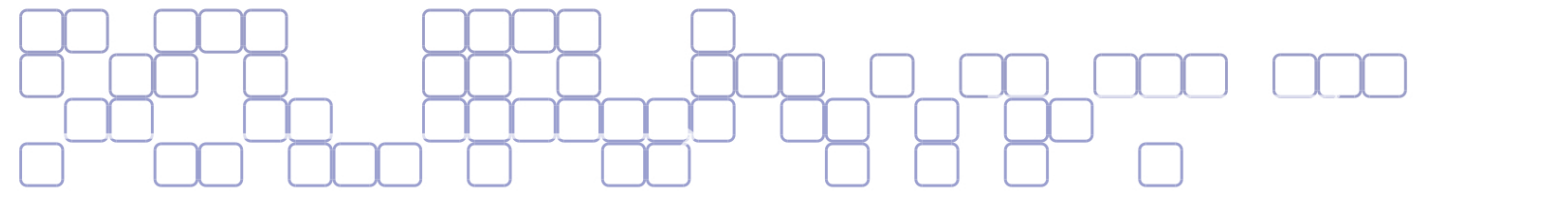


fizesse sentido também para as crianças surdas. A floresta foi atravessada, digamos assim, pintada por ingredientes culturais visuais e linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que para além do curupira, era uma prática utilizada pelos animais da floresta, tendo, inclusive entre eles, uma arara-intérprete, elemento cultural da comunidade surda. E foi o fato dos caçadores terem visto o uso daquela língua que os espantou e provocou uma atitude reflexiva sobre o ato de exterminar os animais. Em suma, a adaptação, o conto e reconstrução da literatura por meio da cultura surda é um estilo estético visual intercultural que diz de uma passagem entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

Pissinatti: A ideia da obra surgiu durante o mestrado. No momento, eu estava lendo sobre a teoria dos estudos pós-coloniais. Nessa perspectiva, a tradução se faz uma reescrita, na perspectiva que Bill Ascroft, Gareth Griffiths e Helen Tiffin denominam “writingitself”, ou seja, “escrita de si”. Nesse tipo de escrita, encontramos as peculiaridades culturais em uma releitura a partir de um determinado grupo cultural. É o que ocorreu com a narrativa *Curupira Surdo*, trazida para o contexto do povo surdo em sua adaptação cultural.

Cei: Como vocês veem a recepção da obra *Curupira Surdo* entre surdos e ouvintes, adultos e crianças?

Espíndola: Eu fiquei bastante surpreso e satisfeito, pois tanto o público infantil quanto os profissionais da educação acolheram muito bem a obra. *Curupira Surdo* trata de um tema pertinente à educação, trazendo elementos tanto ecológicos, quanto inclusivos, temáticas atualíssimas e indispensáveis à formação do sujeito. O fato de ser uma adaptação de um tema literário da comunidade ouvinte e ser retratado por meio de uma ótica visual acrescenta uma singularidade, ao mesmo tempo em que promove a verdadeira integração entre surdos e ouvintes com elementos biculturais e bilíngues. Os surdos se identificam com a obra por conter aspectos de sua língua e de sua cultura e os ouvintes por tratar-se de tema da literatura infantil articulado com as questões prementes do meio ambiente, consequentemente, do cuidado com o planeta, assim com o cuidado de si e da geração futura. Tanto adultos quanto crianças se interessam pela obra por meio de

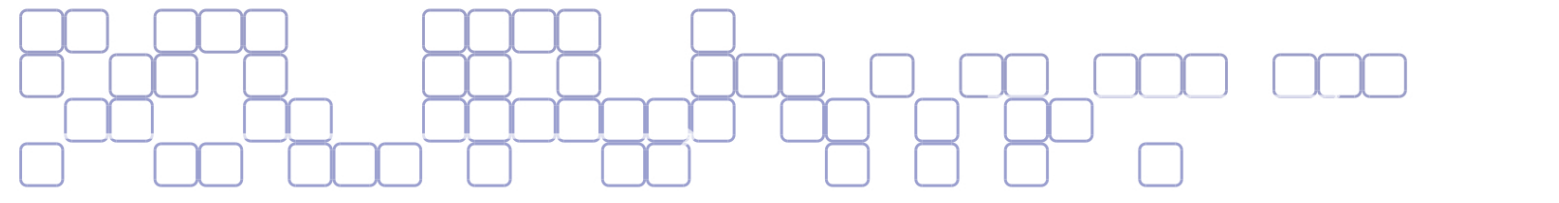


suas temáticas, mas também pela facilidade de inserção em temas tão fundamentais da formação humana que o seu uso ocasiona.

Pissinatti: Não esperava tanta receptividade. Os surdos se identificaram muito com a obra e os ouvintes também apreciaram bastante. Descobrimos o viés ecológico que a obra possibilita trabalhar. Na verdade, enquanto fazíamos apenas estávamos criando sem pensar em muita coisa. Queríamos que ficasse uma história agradável e compreensível tanto para ouvintes como para surdos. Uma preocupação do grupo era deixar nas ilustrações a possibilidade de uma leitura visual para que as crianças que ainda não sabiam ler e estavam aprendendo LIBRAS pudessem apreciar a leitura de forma visual.

Cei: O Brasil tem como um dos grandes desafios a democratização do acesso à literatura e, por consequência, a tarefa educativa de formar leitores. Como vocês compreendem o papel da literatura na formação das crianças surdas e ouvintes? E, como professores e autores de literatura infantil, quais são suas sugestões aos educadores que pretendem trabalhar com *Curupira Surdo* e outras obras infantis?

Espíndola: Realmente, o Brasil tem sérios problemas no que diz respeito ao acesso à literatura de maneira geral. E quando se trata do leitor surdo, esse acesso é ainda mais prejudicado, pois a comunidade surda, em sua maioria, se comunica por meio de uma língua que apresenta muitas dificuldades para se escrever e fazer parte dessa seara do mundo escrito. Sendo assim, a comunidade surda se vê obrigada a adentrar em um mundo literário que não está registrado em sua língua, em sua cultura. Muitas vezes, a produção literária em outra língua, em outra cultura, não faz tanto sentido para as crianças que ainda estão em processo de formação identitária e cultural. Sendo assim, no caso dos surdos, resta-lhes um acesso ainda mais restrito, por meio de uma literatura adaptada da literatura ouvinte. Atualmente acompanhamos o crescimento da produção literária voltada para o público infantil, que concorre com a tecnologia digital, mas têm aberto cada vez mais um espaço para esse objetivo. Acredito que a literatura para toda e qualquer criança é fundamental ao desenvolvimento cognitivo, linguístico, acadêmico e emocional, pois a criança encontra-se em uma fase em que o mundo da imaginação ganha mais



importância do que a realidade. Trazer temas da realidade nua e crua sem utilizar uma linguagem infantil, da fantasia, da imaginação, dificilmente conseguirá acessar a subjetividade e o interesse das crianças. Esse é o princípio básico de um trabalho pedagógico com crianças a partir da literatura. No caso da literatura surda, é fundamental que inicialmente o professor permita que as crianças folheiem o livro à vontade, conversem entre si a respeito da temática e tentem contar, cada um à sua maneira, o que sentem e pensam do que se trata o livro. Em seguida, o professor, de preferência um professor surdo, ou fluente em Libras e conhecedor da cultura surda, pode contar também a história por meio da Libras e abre uma discussão sobre os elementos apresentados, reconhecendo o ponto de vista dos alunos. Nesse momento, pode-se abrir espaço para discutir as temáticas ambientais e inclusivas colocadas no livro. Em seguida, incentiva-se os alunos a pintarem o seu livro com suas cores prediletas, acrescentando sua marca, sua singularidade à obra.

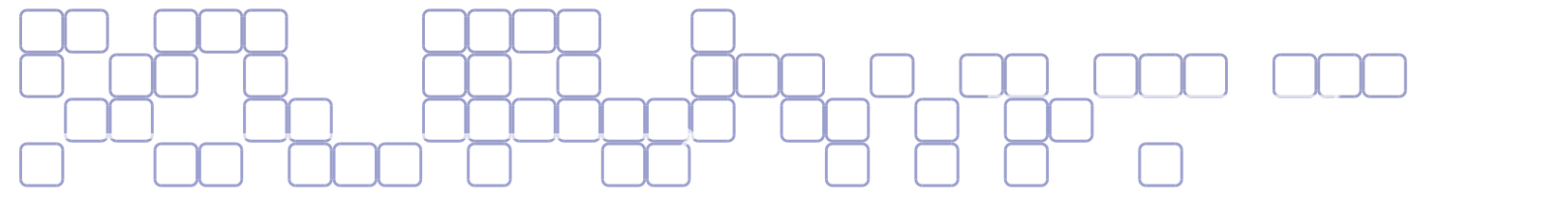
Pissinatti: Acredito que a literatura surda seja o caminho para introduzir o surdo no processo de letramento literário. Partindo do que lhe é próprio e incentivando a leitura de outros gêneros dentro das produções do povo surdo e, em seguida, inseri-lo na leitura do cânone. Acredito que a literatura surda tenha uma grande contribuição no processo de formação de leitores surdos. A leitura na LIBRAS e na língua portuguesa são importantes para o surdo, mas, em muitos casos, por desconhecimento dessas produções, o professor oferece apenas a leitura de obras em língua portuguesa. Além disso, a literatura surda possibilita ao surdo fortalecer seus valores e sua identidade, conhecer e ampliar o vocabulário tanto na LIBRAS como na língua portuguesa.

Cei: Como vocês avaliam os escritores surdos brasileiros? Ou, afastando a pergunta de nomes específicos, para pensar a literatura surda atual como um todo, incluindo escritores ouvintes: o que vocês veem?

Espíndola: Como falei anteriormente, é preciso contextualizar o autor surdo antes de rotulá-lo como um simples adaptador de obras da literatura ouvinte. Eu acredito que os escritores surdos conseguiram resistir a um modelo de opressão linguística e cultural que, sem sombra de dúvida, acarretou também uma problemática em sua

RE-UNIR, v. 5, nº 2, p. 10-23, 2018. ISSN – 2594-4916



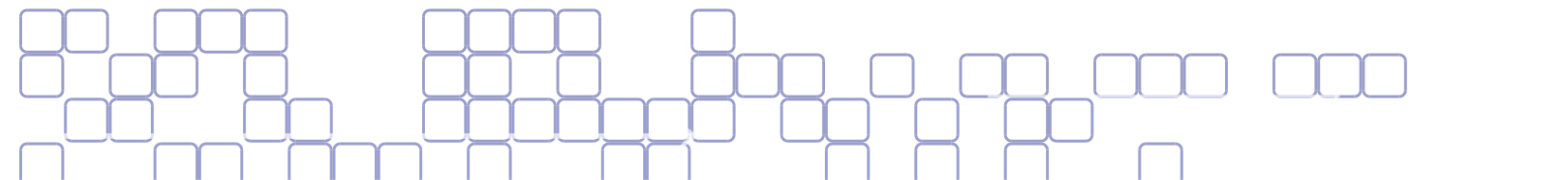


produção literária. Dessa forma, os surdos pertencentes a uma “tradição oral” em língua de sinais tiveram sua literatura desconsiderada e desvalorizada ao longo do tempo. A iniciativa de produzir textos a partir da língua do outro foi como uma espécie de capoeira, uma luta negra que se revestiu de dança para sobreviver. Logo, a literatura surda brasileira tem seu nascedouro em uma espécie de “dança” com a cultura ouvinte e com a língua portuguesa, mas no fundo o que se busca é a afirmação cultural e, portanto, visual, da comunidade surda por meio de elementos integradores com a comunidade ouvinte.

Pissinatti: Acredito que a literatura surda é palco da resistência surda de manifestação e representação de seus valores linguístico-culturais. Também é um momento de apresentar a ‘apropriação linguística’ da língua portuguesa pelo povo surdo. Interessante notar que muitas obras não apresentam a tradução em LIBRAS em suas produções impressas. A apropriação linguística é um conceito dos estudos pós-coloniais e uma atitude dos povos colonizados a fim de descolonizar os valores. Então o que percebo é um movimento do povo surdo e da comunidade surda, por meio da literatura surda de descolonização dos valores “ouvintistas”.

Cei: Na dissertação de mestrado de Larissa (PISSINATTI, 2016, p. 25-26), lemos que desde a década de 1990, quando se iniciaram os estudos sobre LIBRAS, o interesse do mercado editorial aumentou e o número de publicações na área se multiplicou, possibilitando que haja a circulação em outros espaços que não sejam somente o da comunidade surda. Quais os principais desafios para a edição de novos escritores surdos no Brasil de hoje?

Espíndola: O grande desafio que está colocado é como produzir literatura surda diretamente em língua de sinais ou em escrita de língua de sinais e ainda assim alcançar esse mercado editorial que costumeiramente se produz na língua portuguesa. A partir do momento em que a comunidade surda tem acesso a um mundo letrado, institucional, a produção literária surda alcançará seu registro e sua memorização, mas o grande desafio diz respeito também a uma questão linguística e cultural, ou seja, em que língua será feito isto e se o mercado reconhece as especificidades de desenvolvimento da comunidade surda, abrangendo suas



peculiaridades de produção, a importância do uso de imagens, por exemplo, da visualidade, da língua de sinais (falada e escrita), etc.

Pissinatti: As obras são publicadas ou de forma independente ou em editoras de pouco alcance do público, ou seja, não é simples ou tão acessível comprar uma obra do povo surdo. Não pelo custo, mas pelo acesso em encontrar as editoras ou locais em que são produzidas e vendidas as obras. Isso é uma das questões, a outra é que em geral, uma obra em LIBRAS tem um custo bem elevado, já que exige gravação e tratamento da imagem. O mercado editorial, em geral, publica em língua portuguesa. As autobiografias, por exemplo, que foram escritas por surdos, são lidas por um público pequeno de surdos, pois não há tradução disponível em LIBRAS da obra escrita em Língua Portuguesa.

Cei: Vocês estão escrevendo algum livro no momento? Têm projetos que envolvam outras linguagens?

Espíndola: Sim, estou produzindo um novo livro de literatura surda infantil conjuntamente com pesquisadores da área de surdez da Universidade de Brasília (UnB). Atualmente sou professor assistente do Instituto de Letras da UnB, responsável pela disciplina Libras e tenho interagido com diversos pesquisadores da área de linguística e educação, com pesquisas na área de Libras e educação de surdos, inclusive com interesse na produção de literatura surda para o público infantil.

Pissinatti: Não. Foi uma obra em conjunto com Amarildo e estou com minha pesquisa de doutorado em andamento.

Cei: Historicamente, mulheres e surdos sempre sofreram opressão. O preconceito presente na sociedade brasileira afeta a sua escrita? O que vocês pensam acerca da constante autoafirmação da voz poética da mulher, do surdo e de outras minorias?

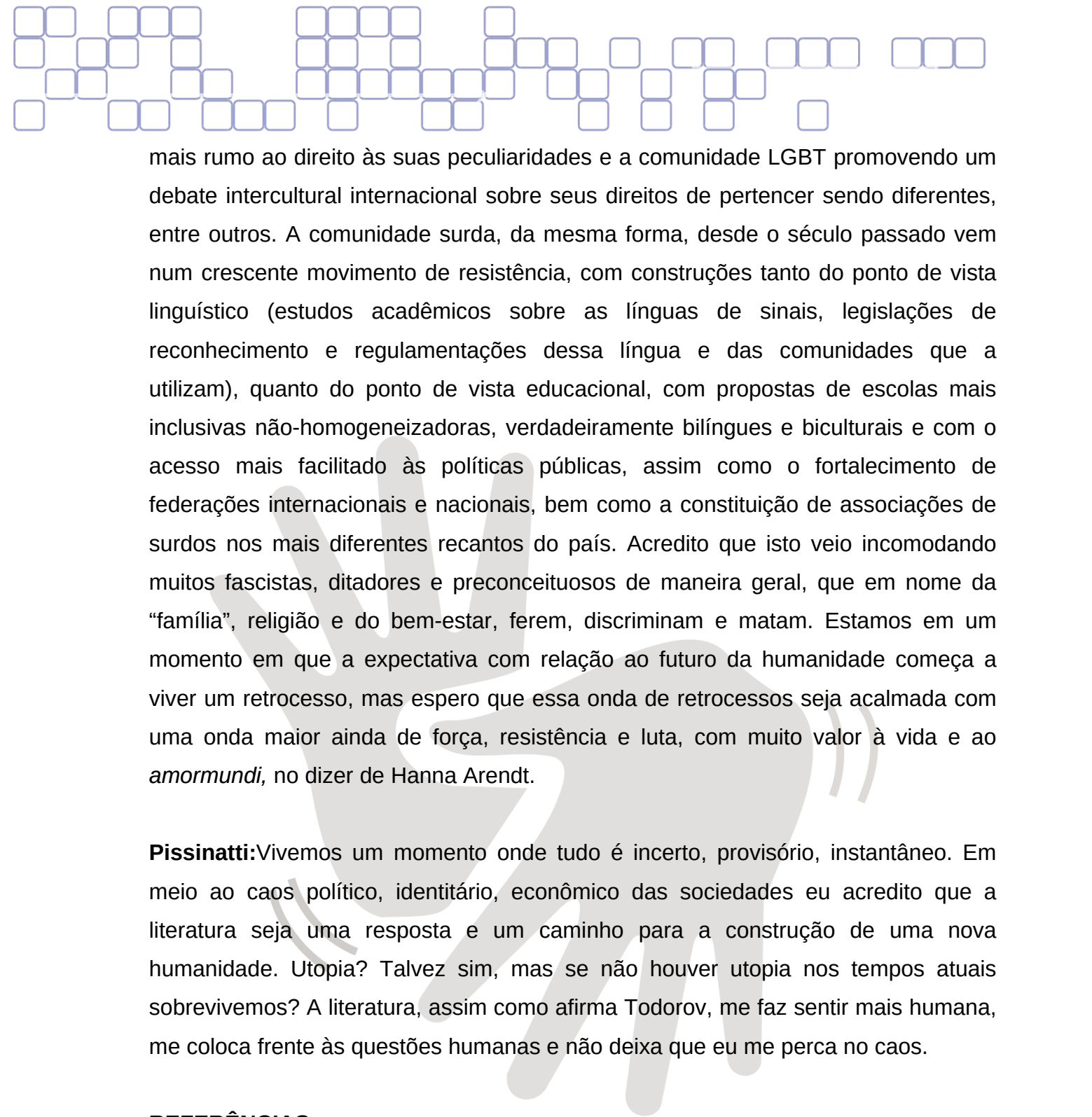


Espíndola: Nós vivemos em uma sociedade carente de significantes relacionados à pluralidade e ao reconhecimento da dignidade e valorização da diferença. Mulheres, negros, surdos, indígenas, pobres, entre outros, sofrem cotidianamente com atitudes preconceituosas de grupos majoritários e que fazem parte dessa tessitura de poder. Com certeza, todo este paradigma de discriminação acaba por construir uma realidade baseada em falsos argumentos e pseudo autoridades, interferindo na produção escrita de minorias, pois em primeiro lugar precisam se defrontar com estigmas e desconfianças de toda ordem, inclusive de sua competência. Eu considero que somente por meio de um movimento de resistência, luta e independência poderemos reconstruir uma autoridade, no sentido bom do termo, e uma autorização comunitária para podermos produzir em condições de igualdade e não em uma relação opressiva.

Pissinatti: Apesar dos avanços que descrevemos acima e das políticas que favorecem um maior respeito e valorização do povo surdo, acredito que não é tão simples ser diferente e produzir literatura em meio ao diferente. Existe muito preconceito e descrença nas produções dos grupos minoritários. A própria produção é um ato de resistência, de luta do povo surdo.

Cei: Atualmente, no Brasil e no exterior, vivemos a ascensão de uma onda reacionária que traz em si matizes autoritários, fascistas, racistas, misóginos e homofóbicos. Gostaríamos que você nos ajudasse a compreender: onde estava guardada tanta monstruosidade? Houve um ponto ou marco crucial para a detonação de uma circunstância como esta que vivemos hoje? O que você imagina ou espera como desfecho do atual estágio da humanidade?

Espíndola: Para mim, também é difícil compreender. A pergunta é complexa e requer uma resposta complexa em pouco espaço. O que posso refletir a respeito é que estamos vivendo um verdadeiro retrocesso que impactará, inclusive, o processo de desenvolvimento que as minorias vinham construindo no mundo afora. Anteriormente, vivenciamos um acréscimo de grupos minoritários em relações de poder um pouco mais igualitárias, com regimes políticos mais próximos da democracia, negros disputando o poder com brancos, a mulher avançando cada vez

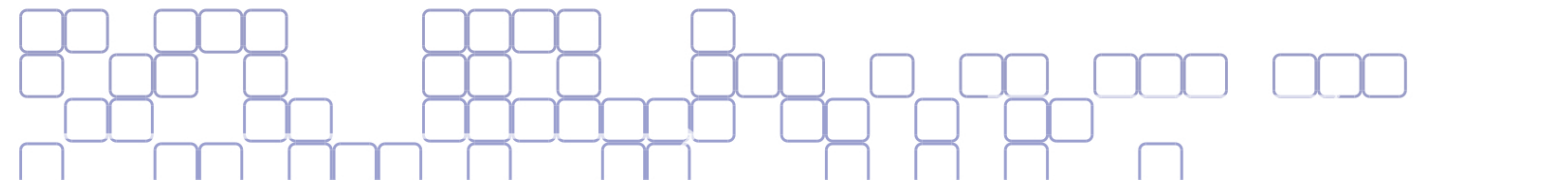


mais rumo ao direito às suas peculiaridades e a comunidade LGBT promovendo um debate intercultural internacional sobre seus direitos de pertencer sendo diferentes, entre outros. A comunidade surda, da mesma forma, desde o século passado vem num crescente movimento de resistência, com construções tanto do ponto de vista linguístico (estudos acadêmicos sobre as línguas de sinais, legislações de reconhecimento e regulamentações dessa língua e das comunidades que a utilizam), quanto do ponto de vista educacional, com propostas de escolas mais inclusivas não-homogeneizadoras, verdadeiramente bilíngues e biculturais e com o acesso mais facilitado às políticas públicas, assim como o fortalecimento de federações internacionais e nacionais, bem como a constituição de associações de surdos nos mais diferentes recantos do país. Acredito que isto veio incomodando muitos fascistas, ditadores e preconceituosos de maneira geral, que em nome da “família”, religião e do bem-estar, ferem, discriminam e matam. Estamos em um momento em que a expectativa com relação ao futuro da humanidade começa a viver um retrocesso, mas espero que essa onda de retrocessos seja acalmada com uma onda maior ainda de força, resistência e luta, com muito valor à vida e ao *amormundi*, no dizer de Hanna Arendt.

Pissinatti: Vivemos um momento onde tudo é incerto, provisório, instantâneo. Em meio ao caos político, identitário, econômico das sociedades eu acredito que a literatura seja uma resposta e um caminho para a construção de uma nova humanidade. Utopia? Talvez sim, mas se não houver utopia nos tempos atuais sobrevivemos? A literatura, assim como afirma Todorov, me faz sentir mais humana, me coloca frente às questões humanas e não deixa que eu me perca no caos.

REFERÊNCIAS

ASHCROFT, Bill. GRIFFITHS, Gareth. TIFFIN, Helen. *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures*. London: Routledge, 1991.
MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. *Literatura Surda: produções culturais dos surdos em Língua de Sinais*. Porto Alegre. 2011. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/32311>. Acesso em 24 jan. 2015.

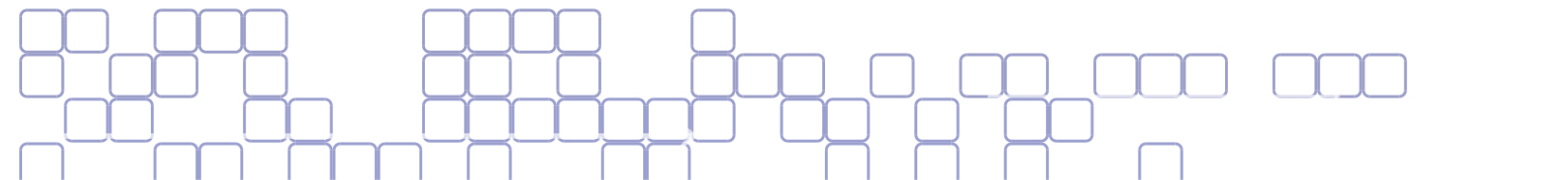


PISSINATTI, Larissa Gotti. *Representações linguístico-culturais do povo surdo na literatura surda*. 134 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

SILVA, Eielza Reis da; ESPINDOLA, Amarildo João; PISSINATTI, Larissa Gotti. *Curupira Surdo*. 1. ed. Porto Velho: AICSA, 2016.

TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.





Sobre a fonologia da língua terena de sinais: discussão de métodos de trabalho, pares mínimos e fonemas

About Terena Sign Language Phonology: discussion of working methods, minimal pairs and phonemes

Cristina Martins Fargetti¹
Priscilla Alyne Sumaio Soares²

Resumo: Procuramos apresentar neste trabalho algumas questões relacionadas à fonologia da língua terena de sinais. Reconhecida recentemente como uma língua autônoma (SOARES, 2018), ela apresenta claras diferenças com a LIBRAS, como será apontado. Utilizada por surdos da comunidade terena do Mato Grosso do Sul, assim como toda língua de sinais, não se configura como uma transposição da língua oral terena para sinais. Também apresentaremos algumas das diretrizes que seguimos em nossa metodologia de trabalho de campo, construída por nós. Conseguimos, a partir dessa metodologia, encontrar pares mínimos e fonemas na língua de sinais terena. Com isso, pretendemos contribuir para o conhecimento e o reconhecimento das línguas de sinais, em especial, as línguas de sinais indígenas do Brasil.

Palavras-chave: Fonologia; Língua de sinais terena; Metodologia.

Abstract: We try to present in this paper some questions related to the phonology of the Terena Sign Language. Recently recognized as an autonomous language (SOARES, 2018), it presents clear differences with LIBRAS, as will be pointed out. Used by deaf people in the Terena community of Mato Grosso do Sul, as well as any sign language, it does not constitute a transposition of the oral language terena for signs. We will also present some of the guidelines that we follow in our fieldwork methodology, which we have built. From this methodology we have been able to find minimal pairs and phonemes in the sign language. With this, we intend to contribute to the knowledge and recognition of sign languages, especially the indigenous sign languages of Brazil.

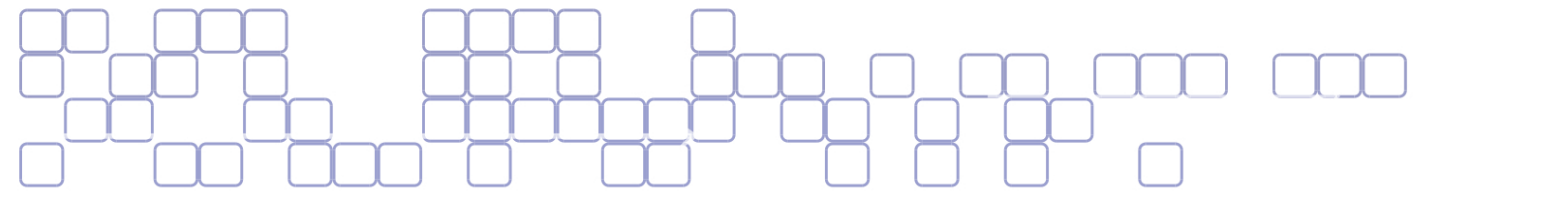
Keywords: Phonology; Terena Sign Language; Methodology

Introdução

O povo terena possui língua homônima que faz parte da família linguística Aruak. Esse povo habita em várias comunidades indígenas nos estados do Mato Grosso do Sul e São Paulo. Segundo o último censo demográfico (2010) divulgado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a etnia terena é a quinta com maior número de indígenas, por localização do domicílio, contando com 28.845 pessoas. Os surdos terenainformantes de nossa pesquisa residem em aldeias que pertencem à Terra Indígena Cachoeirinha, de 4.920 habitantes (Fonte: Instituto Socioambiental, 2010), localizada na cidade de Miranda-MS. Em 2010, recebemos a

¹Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Departamento de Linguística, Araraquara, SP. Líder do Grupo de Pesquisa de Línguas Indígenas Brasileiras, LINBRA, do CNPq. cmfarget@gmail.com. Apoio financeiro de projeto pelo Edital Universal CNPq-2013, processo número 477669/2013-1

²Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara- SP, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Membro do LINBRA. pri_sumaio@hotmail.com. Bolsista CAPES.



notícia de que havia um alto índice de surdez entre os terena da TI Cachoeirinha. Como é natural surgir uma nova língua de sinais nesses casos (de comunidades com surdos que não têm acesso a uma língua de sinais) havia a hipótese de que os terena teriam uma língua de sinais, entretanto precisávamos coletar e analisar dados para chegar a uma conclusão, porque os sinais que eles estavam utilizando poderiam ser sinais caseiros ou mesmo uma variedade da LIBRAS, que alguns surdos terena aprenderam na escola, na cidade de Miranda. Umadas maneiras de se chegar a essa conclusão é por meio da análise fonológica. Assim como as línguas orais, como o português e o inglês, as línguas de sinais possuem fonemas. O conceito de fonema nas línguas de sinais será abordado a seguir, bem como a metodologia de trabalho que construímos, e exemplos de pares mínimos na língua de sinais terena.

Parâmetros fonológicos nas línguas de sinais

Stokoe (1960) propôs analisar os sinais da American Sign Language (ASL) observando suas unidades menores, parâmetros que não possuem significado isoladamente. São eles:

- Configuração de mão (CM): Refere-se à forma da mão, ou das duas mãos, ao produzir cada sinal. A LIBRAS apresenta 46 CM, segundo Ferreira (2010) (ver Quadro 1 abaixo), um sistema bastante semelhante ao da ASL, porém nem todas as línguas de sinais partilham o mesmo inventário de CM. As CM da LIBRAS foram descritas a partir de dados coletados nas principais capitais brasileiras, sendo agrupadas verticalmente de acordo com a semelhança entre elas, mas ainda sem uma identificação enquanto CM básicas ou CMs variantes. Portanto, o conjunto de CMs apresentado a seguir refere-se apenas às manifestações de nível fonético, encontradas na LIBRAS.

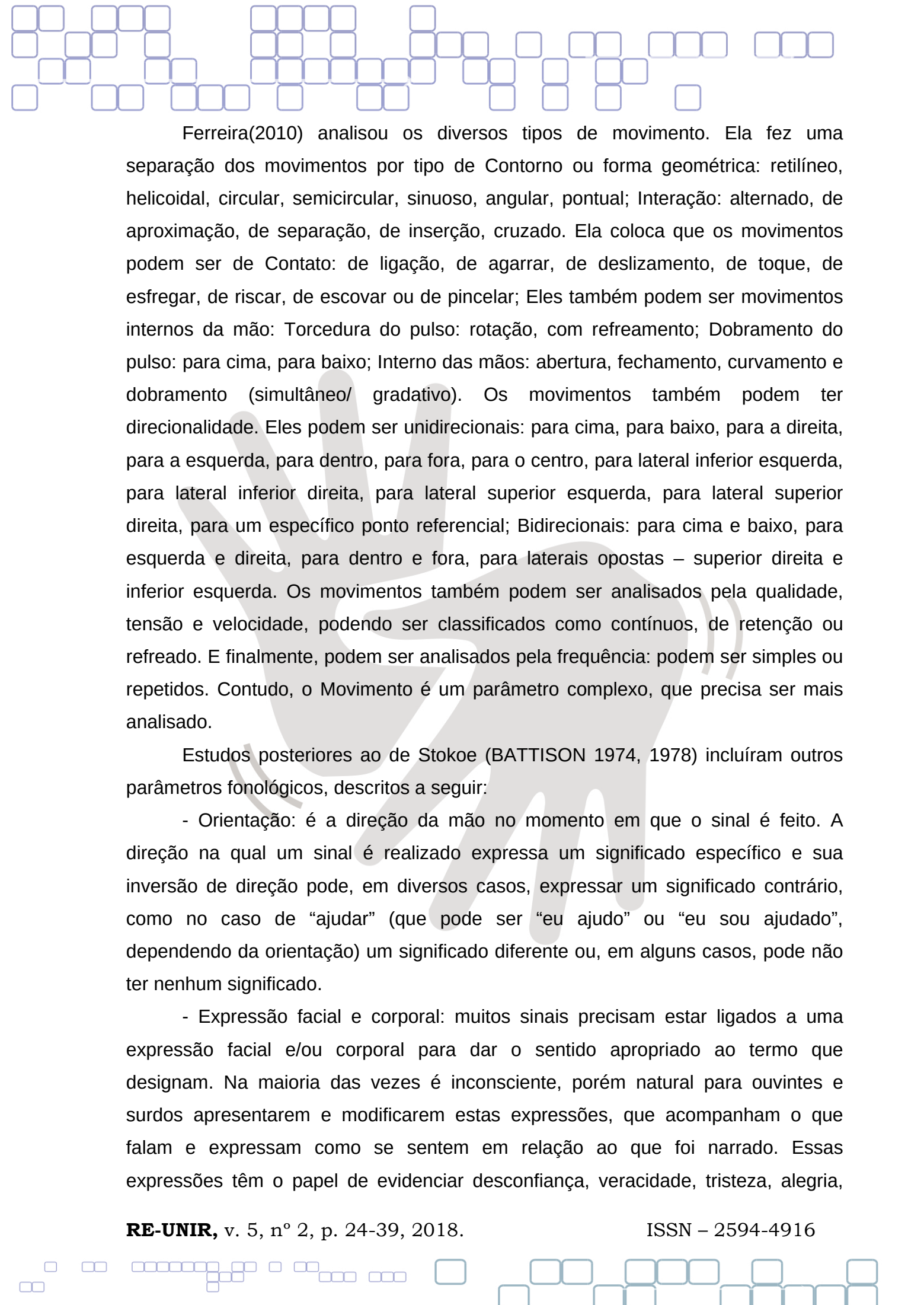
1 [B]	2 [A]	3 [G]	4 [C]	5 [S]	6 [V]
[B]	[A]	[G]	[C]	[S]	[V]
[B]	[A]	[G]	[C]	[S]	[V]
[B]	[A]	[G]	[C]	[S]	[V]
7 [O]	8 [F]	9 [X]	10 [H]	11 [J]	12 [Y]
[O]	[F]	[X]	[H]	[J]	[Y]
[O]	[F]	[X]	[H]	[J]	[Y]
[O]	[F]	[X]	[H]	[J]	[Y]
13 [Q]	14 [K]	15 [I]	16 [R]	17 [W]	18 [L]
[Q]	[K]	[I]	[R]	[W]	[L]
[Q]	[K]	[I]	[R]	[W]	[L]
[Q]	[K]	[I]	[R]	[W]	[L]
19 [E]					

Figura 1:Configuração de mão
Fonte: Ferreira (2010,p.220)

Muitos pesquisadores da LIBRAS têm usado o número ou a letra associada a cada uma dessas CM, ou mesmo uma pequena imagem com a CM específica dessa tabela para descrever morfologicamente ou fonologicamente esse parâmetro em um sinal. Para descrever os sinais neste trabalho, porém, optou-se por descrever a CM por extenso, em português, pois se considerou o fato de os sinais terem sido diferentes dos sinais da LIBRAS, inclusive nesse parâmetro, e nunca terem sido descritos linguisticamente antes.

- **Locação ou Ponto de Articulação:** é o lugar do corpo onde o sinal será realizado. Pode ocorrer na região superior (cabeça ou pescoço), média (tronco) ou inferior (da cintura ao meio da coxa). Alguns pontos são mais precisos, como por exemplo a ponta do nariz, e outros são mais abrangentes, como a frente do tórax (FERREIRA BRITO e LANGEVIN, 1995). Parece ainda não existir um consenso sobre a descrição desses pontos de articulação.

- **Movimento:** alguns sinais necessitam de um movimento como bater, deslizar, apertar, girar, etc., para distinguir seu significado. Portanto, uma mão pode aproximar-se, afastar-se ou mover-se no espaço em frente ao corpo; uma mão movimentar-se em direção à outra, que funciona como um apoio; a mão de apoio pode permanecer estática ou seguir o movimento determinado pela mão dominante ou as duas mãos podem fazer um movimento espelhado, aproximando-se ou permanecendo no espaço fixo em relação ao corpo.

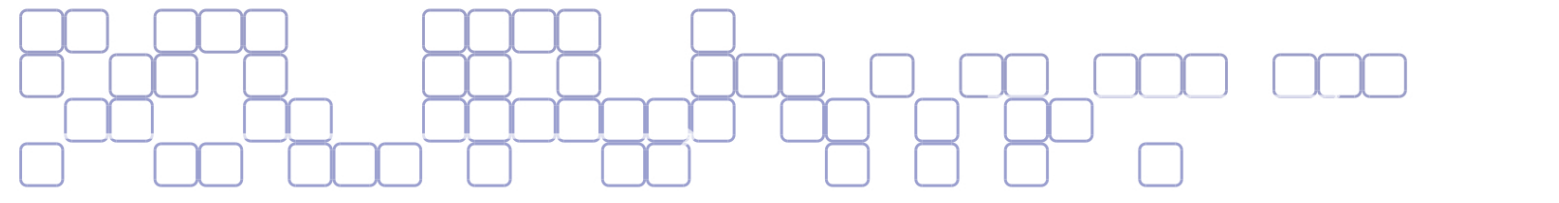


Ferreira(2010) analisou os diversos tipos de movimento. Ela fez uma separação dos movimentos por tipo de Contorno ou forma geométrica: retilíneo, helicoidal, circular, semicircular, sinuoso, angular, pontual; Interação: alternado, de aproximação, de separação, de inserção, cruzado. Ela coloca que os movimentos podem ser de Contato: de ligação, de agarrar, de deslizamento, de toque, de esfregar, de riscar, de escovar ou de pincelar; Eles também podem ser movimentos internos da mão: Torcedura do pulso: rotação, com refreamento; Dobramento do pulso: para cima, para baixo; Interno das mãos: abertura, fechamento, curvamento e dobramento (simultâneo/ gradativo). Os movimentos também podem ter direcionalidade. Eles podem ser unidirecionais: para cima, para baixo, para a direita, para a esquerda, para dentro, para fora, para o centro, para lateral inferior esquerda, para lateral inferior direita, para lateral superior esquerda, para lateral superior direita, para um específico ponto referencial; Bidirecionais: para cima e baixo, para esquerda e direita, para dentro e fora, para laterais opostas – superior direita e inferior esquerda. Os movimentos também podem ser analisados pela qualidade, tensão e velocidade, podendo ser classificados como contínuos, de retenção ou refreado. E finalmente, podem ser analisados pela frequência: podem ser simples ou repetidos. Contudo, o Movimento é um parâmetro complexo, que precisa ser mais analisado.

Estudos posteriores ao de Stokoe (BATTISON 1974, 1978) incluíram outros parâmetros fonológicos, descritos a seguir:

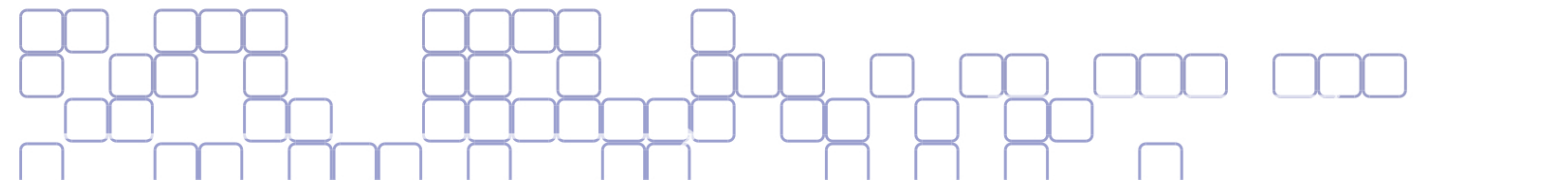
- Orientação: é a direção da mão no momento em que o sinal é feito. A direção na qual um sinal é realizado expressa um significado específico e sua inversão de direção pode, em diversos casos, expressar um significado contrário, como no caso de “ajudar” (que pode ser “eu ajudo” ou “eu sou ajudado”, dependendo da orientação) um significado diferente ou, em alguns casos, pode não ter nenhum significado.

- Expressão facial e corporal: muitos sinais precisam estar ligados a uma expressão facial e/ou corporal para dar o sentido apropriado ao termo que designam. Na maioria das vezes é inconsciente, porém natural para ouvintes e surdos apresentarem e modificarem estas expressões, que acompanham o que falam e expressam como se sentem em relação ao que foi narrado. Essas expressões têm o papel de evidenciar desconfiança, veracidade, tristeza, alegria,



depressão, dúvida e outros sentimentos.

Pfau (2010) explica o que são os fonemas e pares mínimos em linguística de línguas de sinais (por exemplo, no sinal SUMMER e DRY em ASL, em que só o parâmetro locação muda). Foi sugerido que esses parâmetros, bem como os fonemas em línguas orais, são compostos por unidades menores. O pesquisador explica quais seriam essas unidades menores. Para configuração de mão, por exemplo, são definidos quais dedos são selecionados e qual a posição desses dedos (PFAU, 2010). Então, assim como nos estudos de línguas orais, existem trabalhos de análise de segmentos (Fonologia Autossegmental) de línguas de sinais. Já foi constatado que os sinais das línguas visuais possuem estrutura interna e são formados por, no mínimo, uma configuração de mão, uma orientação da palma da mão, uma locação, um movimento e um componente não-manual. Stokoe (1960) destacou o fato de que nas línguas de sinais, ao contrário do que acontece nas línguas orais, os segmentos são combinados simultaneamente (e não sequencialmente) (STOKOE, 1960). Entretanto, estudos posteriores mostraram que os sinais são segmentáveis sequencialmente, em locações (L) e movimentos (M). Em diversos sinais da LIBRAS, por exemplo, temos a seguinte sequência de segmentos: L-M-L. Sendo assim, considerou-se inicialmente que o movimento é que define a sílaba (como unidade fonológica basilar) em um sinal. Entretanto, posteriormente surgiram estudos, como o do pesquisador brasileiro Aguiar (2013) que fez uma nova proposta de sílaba em LIBRAS. Ele considera que o parâmetro movimento não existe em todos os sinais, ou, se existe, é o chamado movimento transicional, o movimento que ocorre quando o sinalizador termina um sinal e inicia outro. Por isso ele considera que o ponto de articulação, na verdade, é que constitui o núcleo da sílaba de um sinal, uma vez que o movimento de um sinal só existe porque ele é composto de mais de uma locação. Existem estudos também sobre a existência de pares análogos e alofones em línguas de sinais. Já foi detectada a existência de configurações de mão alofônicas e de variação livre e distribuição complementar em diversas línguas de sinais. Descobriu-se, por exemplo, que a língua de sinais indígena Adamorobe possui 7 configurações de mão (VAN DER KOOIJ, 2002; NYST, 2007) e que a língua de sinais da Holanda possui 31 configurações de mão fonêmicas. Já foram estudados também os componentes não-manuais dos sinais, os gestos de boca, e o 'mouthing' (geralmente são



articulações silenciosas que correspondem a palavras da língua oral mais próxima daquela língua de sinais, ou, quando feita em uma sílaba, geralmente ocorre na primeira sílaba). Ao mesmo tempo em que o mouthing não acrescenta nada ao significado dos sinais, alguns desfazem ambiguidades. Por exemplo, no sinal em língua holandesa de sinais que em geral significa PEQUENO-OBJETO, o mouthing diferencia os sinais ERVILHA, PÉROLA e DETALHE (PFAU;QUER, 2014, p. 1).

Como se pode perceber, uma das concepções equivocadas sobre línguas de sinais é a de que elas são inteiramente articuladas pelas mãos e possivelmente o antebraço. As mãos são muito importantes, mas outros articuladores (o corpo, a cabeça, e a face ou partes dela) são tão importantes quanto os articuladores já citados. Estudos mostram que sinalizadores, quando conversam, focam sua atenção não nas mãos, mas na face, onde informação gramatical essencial está codificada não-manualmente (SIPLE, 1978; SWISHER et al. 1989 apud PFAU; QUER, 2014, p. 1). Componentes não manuais com significado linguístico devem ser distinguidos de marcas não-manuais puramente afetivas como expressões faciais ou movimento de cabeça expressando desgosto, descrença ou surpresa, usados pelos surdos e pelos ouvintes (idem, p.1). Sinais podem ser lexicalizados por um movimento particular de cabeça ou de corpo específico, por exemplo, em várias línguas de sinais o sinal para “dormir” envolve um movimento de cabeça para o lado. Sinais também podem ser lexicalizados pela presença de expressão facial específica que tem uma relação aproximada com a semântica de um sinal. Por exemplo, sinais adjetivos como FELIZ, BRAVO, SURPRESO, que expressam emoções ou até mesmo sensações, como o sinal para AZEDO. A ausência de expressão facial pode determinar um par mínimo como PENA (PIEIDADE) e SE APAIXONAR na língua catalã de sinais (idem, p. 2).

Existem restrições claramente fonológicas em línguas de sinais, e não de natureza física, assim como nas línguas orais. Podemos observar isso nos sinais BICICLETA em comparação com os sinais CHÁ e PAGAR na ASL, pois é possível realizar um sinal com uma configuração de mão diferente em cada mão, mas isso é atípico em línguas de sinais. Fenômenos linguísticos como antecipação de consoante ou troca de consoante nas línguas orais também ocorrem em línguas de sinais com antecipação de configuração de mão e troca de locação entre dois sinais (p. 66). Um tipo de gagueira também pode ocorrer em línguas de sinais assim como



ocorre em línguas orais. Como nas línguas orais, blocos fonológicos de línguas de sinais podem ser usados criativamente em brincadeiras e poemas (KLIMA; BELLUGI, 1979). Os dois articuladores (duas mãos) podem ser usados para efeito poético. Essa propriedade é apenas das línguas de sinais, claro, mas sinalizar duas frases simultaneamente é impossível no uso normal da língua.

Estudiosos da LIBRAS, como por exemplo, Xavier e Barbosa (2014, p. 2) dão alguns exemplos de pares mínimos dessa língua. Colocamos um desses exemplos a seguir:

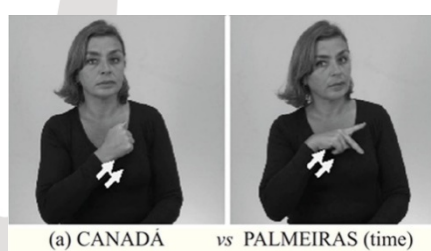


Figura 2: Exemplo de par mínimo
Fonte: Xavier e Barbosa (2014, p. 374)

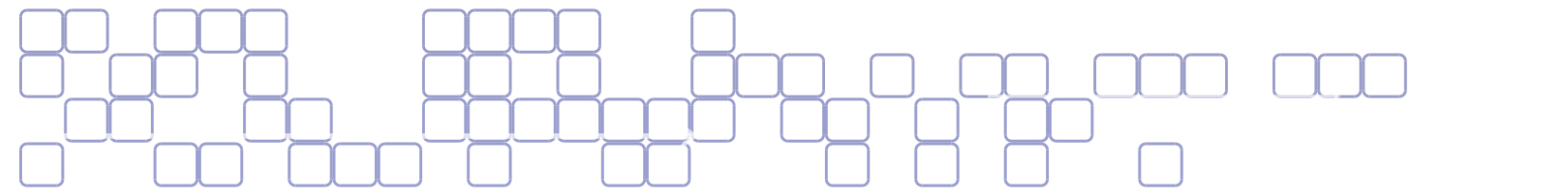
Nesse par mínimo, os sinais se diferenciam apenas pela configuração de mão, pois a locação, o movimento e a expressão facial são os mesmos nos dois sinais. Essas duas configurações de mão que aqui aparecem, portanto, são fonemas nessa língua. Algumas locações e movimentos de sinais da LIBRAS, segundo os autores, também podem ser fonemas na língua.

Como se pode perceber, de acordo com o que foi explicado anteriormente, esses sinais se diferenciam apenas por um parâmetro, configurando pares mínimos da LIBRAS.

Explicitaremos a seguir nosso método de trabalho, o que explicará com detalhes como conseguimos os dados a seguir, e em seguida, citaremos os pares mínimos encontrados entre os sinais terena.

Metodologia de trabalho de campo

Nosso método foi baseado na leitura e análise das obras já citadas até o momento, dentre outras. Além disso, procurou-se fazer trabalhos de campo cuidadosos, com respeito ao tempo e à cosmovisão terena e surda. Um trabalho de campo bem preparado e realizado é muito importante para uma boa coleta de

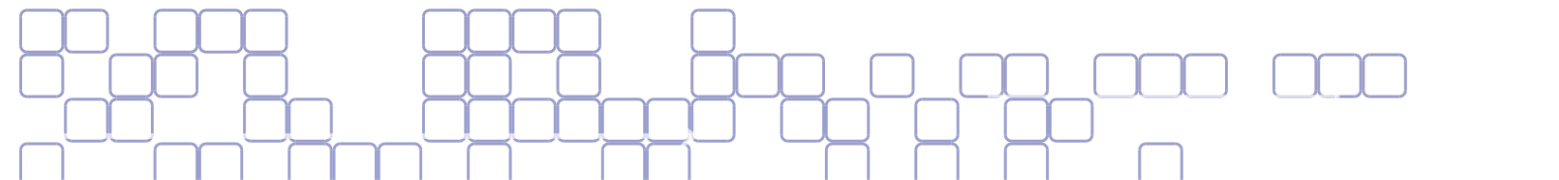


dados. De acordo com Sakel e Everett (2012), trabalho de campo é essencial para expandir nosso conhecimento sobre como a linguagem funciona. Não estamos aptos a ter novas ideias teorizando sozinhos. Dados reais são necessários para tornar descobertas válidas. Assim sendo, trabalho de campo é indispensável para desenvolvimento teórico. (SAKEL; EVERETT, 2012, p. 1)

Todos os dados para nossa pesquisa foram coletados nas aldeias já citadas, ou seja, no local onde moram os informantes. Em todos os trabalhos de campo, exceto pelo primeiro, em 2011, Soares ficou instalada na casa da família de Ondina, que tem três filhos surdos e mora na aldeia Cachoeirinha, que é a aldeia onde reside a maior parte dos informantes da pesquisa.

A princípio a pesquisadora procurou conhecer a vida dos informantes surdos, como era seu dia a dia, quais eram seus gostos e preferências. O trabalho foi, na maior parte do tempo, bilíngue, com o uso de LIBRAS. Para conhecer melhor os informantes que não sabiam LIBRAS, contava sempre com a ajuda de um intérprete: alguém que interpretasse as informações em português ou em LIBRAS (no caso de intérpretes terena surdos). Isso permitia formular perguntas mais adequadas posteriormente, pois eram adequadas à realidade deles. Se algum deles dizia que gostava de futebol, por exemplo, eram feitas mais perguntas posteriormente procurando entender melhor os sinais para “gostar” e “futebol”. Tentava descobrir, por exemplo, como sinalizavam NÃO-GOSTAR, perguntava onde a pessoa jogava, em que horário, quando ela tinha jogado, quando ia jogar de novo, para então descobrir mais sinais. Com os surdos terena que falam LIBRAS, as coletas iniciais foram desafiadoras, pois eles queriam conversar com a pesquisadora apenas nessa língua.

Os terena já foram e até hoje são alvo de muito preconceito. Este foi interiorizado e transformado num preconceito às avessas, deles contra eles mesmos, contra sua própria cultura e língua oral. Não é de se espantar, portanto, que os próprios surdos terena acreditem que a LIBRAS, língua de sinais majoritária do país, seja superior à língua de sinais deles. Apesar de a pesquisadora explicar diversas vezes que a pesquisa era sobre os sinais deles e não sobre LIBRAS, e que não existe uma língua superior à outra, eles demonstravam resistência quanto a seus próprios sinais. Os informantes surdos que nunca estudaram LIBRAS, em sua maioria, demonstraram menos resistência em mostrar os sinais, porém os ouvintes



que faziam a interpretação desses sinais demonstravam muito constrangimento e apresentavam, por sua vez, essa resistência.

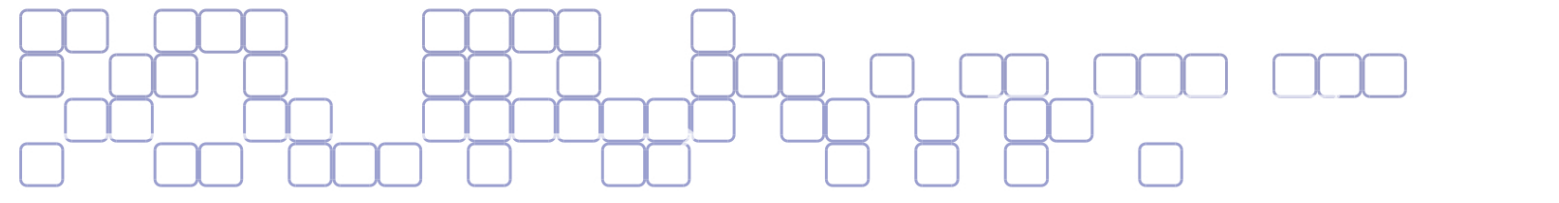
Essa resistência se deva talvez por não se considerarem “os donos da língua” (de sinais), e muito certamente por todo histórico de preconceito e perseguição social que já sofreram. Além disso, esses informantes que não falam LIBRAS têm, em geral, menos tempo disponível para a coleta de dados. Isso dificultou o desenvolvimento da pesquisa. Foi necessário realizar diversas adaptações ao longo de cada trabalho de campo para que dados de qualidade fossem coletados.

Após esse primeiro momento, de conhecer melhor a realidade dos informantes e eliciar dados baseados nesse conhecimento, de maneira bilíngue, outras técnicas para as coletas foram adotadas. Foi percebida a necessidade de se fazer um trabalho na medida do possível, também monolíngue. Assim, Soares elaborou um material com diversas imagens de campos semânticos diferentes, para perguntar a cada um deles como era o sinal para aquele referente. Isso permitiu, além de conhecer os sinais terena para cada um daqueles itens, perceber melhor a variação na realização de alguns deles, o que já havia constatado anteriormente.

Assim, foi possível perceber se há um “padrão” no uso desses sinais entre os terena, ou se há muitas diferenças, o que poderia caracterizá-los como sinais caseiros. Foi necessário, porém, cuidado na escolha de cada uma das imagens, que seriam mostradas aos informantes. Mais uma vez, não faria sentido perguntar sobre objetos que não fazem parte da realidade deles, portanto foi feita uma pesquisa sobre a fauna, a flora, alimentos e outros itens da região em que habitam e que Soares sabia, por experiência própria, que faziam parte da realidade dos terena. Esses itens foram mostrados, enquanto a pesquisadora perguntava “o que é isso?” em sinais terena (que já havia aprendido). As respostas foram filmadas e depois, na medida do possível, os sinais foram fotografados, ainda na aldeia.

Outra técnica foi mostrar aos informantes *cartoons* ocultando a fala dos personagens, para que eles possam fazer a narrativa da história. Isso ajuda a obter dados com o mínimo possível de influência de outras línguas (SAKEL; EVERETT, 2012, p. 23).

Sakel e Everetti (2012) dão ideias para um trabalho de campo (prototípico) monolíngue: eles dizem que é uma boa ideia começar a elicitación monolíngue com objetos da natureza. No caso desta pesquisa, foram usadas câmeras (posicionadas



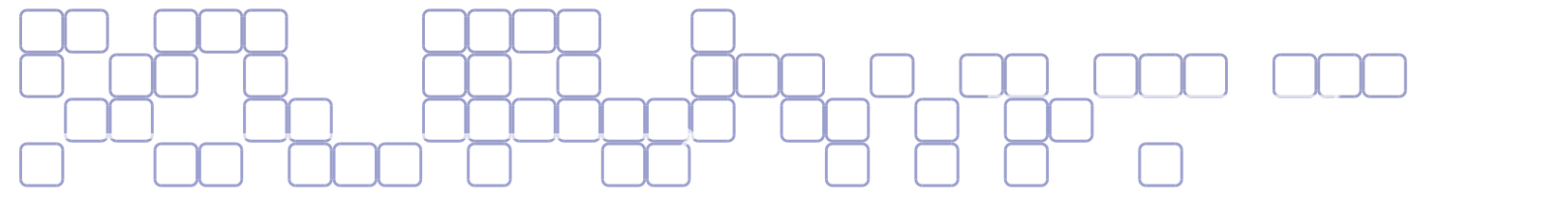
em tripés) desde os primeiros momentos, pois se estuda uma modalidade de comunicação visual, então, obviamente, é bastante complicado lidar com objetos, observar os sinais do informante e anotar tudo praticamente ao mesmo tempo. Devido ao fato de estar em uma situação específica, as recomendações de Sakel e Everett (op.cit) foram por nós adaptadas. Foram perguntados os nomes de objetos naturais para a realidade terena, como colar, tiara, pulseira, elástico de cabelo, pedra, graveto, folha, etc., depois de mostrar um por um e saber os sinais, mostrar cada um aos pares e procurar saber o plural de cada um e numerais. Após isso, para descobrir os possíveis “verbos”, foram realizadas diferentes coisas com os objetos. Colocar o colar, por exemplo. Anotar. Tirar o colar. Jogar no chão. Pegar do chão. Quebrar, jogar em cima de uma mesa, depois em cima de uma cadeira. Em seguida, tudo foi anotado no caderno de campo.

Primeiro os pesquisadores aconselham fazer isso com um, depois com dois e mais objetos ao mesmo tempo. Os autores dizem que isso pode fazer com que o pesquisador descubra numerais e números, artigos, etc. Depois conferir com outros informantes e com os mesmos, usando os sinais em outras situações que tiverem o mesmo objeto ou verbo.

Foram trabalhadas também cores e tamanhos. Foram mostrados dois objetos diferentes, como um graveto e uma folha e deixá-los cair no chão. Depois, verbos transitivos: os autores recomendam, por exemplo, bater em si mesmo e depois fingir que bate no informante, e com isso obter sentenças com dois complementos para o verbo. Depois, verbos intransitivos como “pular”, em que se tem apenas um complemento par ao verbo.

Após coletados e filmados os sinais com os surdos principalmente, e também com ouvintes que usam esses sinais, a pesquisadora fazia uma transcrição inicial do que havia filmado em cada dia de trabalho no caderno de campo e fotografava cada sinal na medida do possível, tirando dúvidas com os informantes ainda em campo. Posteriormente, os vídeos foram assistidos e outros sinais transcritos usando a língua portuguesa, sendo anotado cada parâmetro de cada um.

Ainda não existe um consenso entre pesquisadores de línguas de sinais sobre qual a melhor forma de transcrever os dados dessas línguas. Essa questão da transcrição, e também da padronização e informatização de dados de língua de sinais em uso natural tem chamado a atenção dos linguistas (McCleary; Viotti, 2010,



p. 265). Geralmente, no Brasil, os sinais da LIBRAS são transcritos em português. As glosas são as palavras do português que o linguista considera como mais próximas dos sinais da LIBRAS, e para serem diferenciadas de outras palavras do texto, elas são escritas em caixa alta. Se formos analisar o sinal que representa a palavra “terena”, em português, por exemplo, devemos escrever a glosa em caixa alta (TERENA) e em seguida colocar a imagem ou a sequência de imagens que representa(m) o sinal em sua forma de citação, em geral.

Sabe-se que os sinais podem mudar de acordo com o contexto em que são usados, como acontece com as palavras das línguas orais. Portanto, para facilitar a análise o linguista escolhe uma forma “neutra” do sinal, ou seja, que poderia ser usada em diversos contextos e adaptada, e a apresenta com imagens. Depois das imagens, em geral são colocadas descrições dos parâmetros dos sinais em português. São colocadas, então, as características da configuração de mão do sinal, as características da locação do sinal e assim por diante.

Alguns pesquisadores transcrevem os sinais por meio de símbolos e outros por meio de SignWriting. Entretanto, deve-se considerar o fato de que esses símbolos e principalmente o SignWriting, por ser um sistema de escrita, ou seja, um sistema limitado de representação dos sinais, podem simplificar demais as características desses sinais. Neste trabalho, consideramos que a melhor opção seria apresentar as glosas em português e apresentar as imagens de seus respectivos sinais. Os sinais terena já fotografados foram analisados novamente e os pares mínimos foram separados. Eles foram percebidos na coleta, por meio do método de descobertas de Pike, usando permuta de parâmetros como configuração de mão e movimento.

A pesquisadora também pensou em um modo de viabilizar ainda mais essas descobertas: sabendo que nas línguas de sinais, de maneira geral, alguns sinais de determinados campos semânticos são feitos sempre em contato com ou próximos de uma mesma área do corpo (FERREIRA, 2010, p. 38) a última coleta de dados foi feita, em alguns momentos, por campo semântico. Ferreira (op. cit.) coloca que sinais que envolvem a visão, por exemplo, são feitos perto dos olhos; os que se referem à alimentação, perto da boca; os que se referem a sentimentos, perto do coração e assim por diante. Soares procurou, portanto, coletar sinais que se imagina estarem relacionados à “área da cabeça” (como PENSAR, ESQUECER) um após o

outro, por exemplo, pois já imaginava que a locação seria a mesma, e os parâmetros movimento e configuração de mão e orientação da mão é que sofreriam mais mudanças. Assim foi possível descobrir alguns pares mínimos e alguns sinais que não são pares mínimos, mas são pares análogos. Alguns desses pares mínimos serão apresentados a seguir. As fotos dos sinais foram feitas por Sandro Augusto Rodrigues e Edgar Leôncio Rodrigues³.

Exemplos de pares mínimos⁴: sinais TRAIR e VACA



Figura 3: Sinal TRAIR

Fonte: a autora

Este é o sinal dos terena para “trair”. A configuração de mão consiste em levantar o indicador, nas duas mãos, e manter os outros dedos fechados. A locação é a região superior e aos lados da cabeça. Não há movimento fonológico, apenas transicional. A expressão facial é feita com as sobrancelhas franzidas, e lábios contraídos, em expressão de desgosto.



Figura 4: Sinal VACA

Fonte: a autora

³ Todas as imagens foram feitas e publicadas com a autorização formal dos informantes da pesquisa ou seus responsáveis e os créditos foram dados aos seus respectivos autores.

⁴Sinalizante: Tainara.

O sinal para “vaca” tem exatamente os mesmos parâmetros, exceto pela expressão facial, que é neutra ou pode mudar de acordo com o contexto, como no caso dessa fotografia, mas nunca com a expressão facial de TRAIR. Portanto temos um par mínimo cujos fonemas são as expressões faciais neutra e com sobrancelhas e lábios contraídos.

Sinais: EU e MEU



Figura 5: Sinal EU

Fonte: a autora

O sinal “meu” tem a configuração de mão com indicador levantado, locação no peito, movimento transicional, orientação da palma para dentro e expressão facial neutra.



Figura 6: Sinal MEU

Fonte: a autora

Já no sinal “eu”, todos os parâmetros do sinal anterior se repetem, exceto por um, ou seja: a locação é no peito, o movimento é transicional, a orientação da palma é para dentro, a expressão facial é neutra, mas configuração de mão é outra. Aqui

todos os dedos da mão estão levantados. Portanto temos um par mínimo, cujos fonemas são a configuração de mão com o dedo indicador estendido e a configuração de mão com todos os dedos estendidos.

Sinais: CAFÉ e CHÁ



Figura 7: Sinal CAFÉ

Fonte: a autora

Neste sinal, CAFÉ, a configuração de mão é composta pelos dedos indicador e polegar unidos e contraídos enquanto os outros dedos são fechados. A locação é a região ao lado da boca, o movimento é o de “puxar” para dentro, a orientação da palma é para a esquerda e a expressão facial é neutra. A boca se abre ligeiramente.



Figura 8: Sinal CHÁ (parte 1)

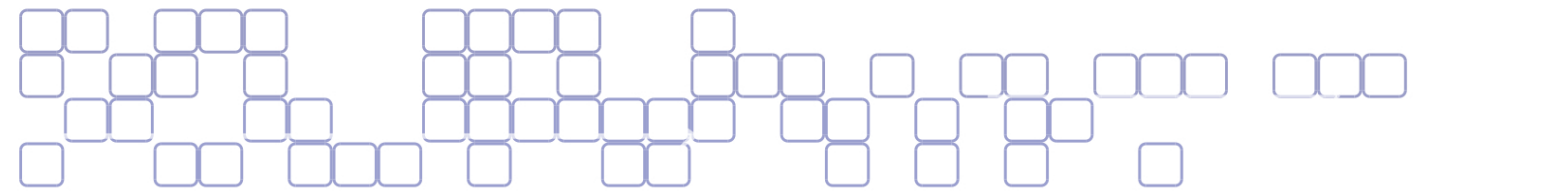
Fonte: a autora



Figura 9: Sinal CHÁ (parte 1)

Fonte: a autora

Assim como no sinal anterior, neste sinal, CHÁ, a configuração de mão é composta pelos dedos indicador e polegar unidos e contraídos enquanto os outros dedos são fechados. A locação é a região ao lado da boca, o movimento é o de “puxar” para dentro, a orientação da palma é para a esquerda e a expressão facial é neutra, porém neste sinal o ‘mouthing’ determina que o falante está sinalizando



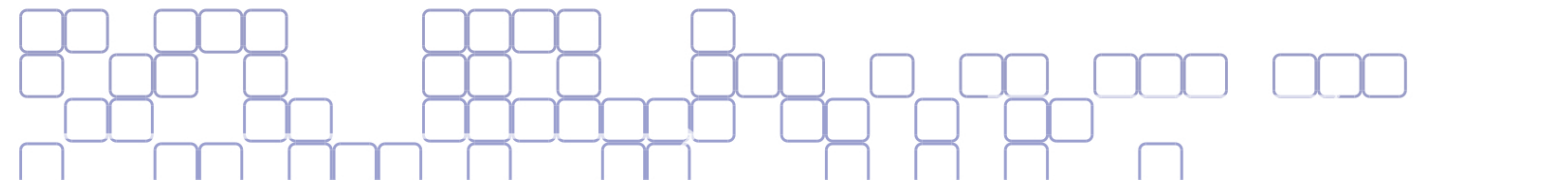
CHÁ, e não CAFÉ, pois, como é possível perceber pelas fotografias, a informante articula a palavra “chá”, da língua portuguesa (de maneira geral, os surdos terena preferem articular e oralizar palavras do português e não da língua oral terena. Eles me disseram que consideram o português mais “fácil” tanto para a leitura labial quanto para a oralização). Portanto, temos aqui um par mínimo, sendo o mouthing e a ausência do mouthing os fonemas encontrados.

Considerações finais

Analizando os sinais expostos de maneira geral, nos deparamos com pares mínimos, fonemas e parâmetros fonológicos existentes em qualquer língua de sinais natural (configurações de mão, movimentos, locação, expressões faciais, mouthing e outros) nos sinais usados pelos terena. Isso nos levou à hipótese de que esse sistema, composto por esses sinais, compõe uma língua estruturada. Com essa análise fonológica, a hipótese de que esses sinais seriam sinais caseiros foi inicialmente refutada, pois sinais caseiros não apresentam essa complexidade fonológica. A possibilidade de esse sistema ser uma variedade da LIBRAS também foi refutada pelo fato de os parâmetros usados na composição de cada sinal (especialmente as configurações de mão) e as combinações deles serem diferentes dos parâmetros e das combinações usados nos sinais com mesmo significado na LIBRAS. Além disso, e principalmente, muitos terena nunca aprenderam a LIBRAS. Assim, tudo indica que esse sistema usado por surdos e ouvintes terena é uma língua autônoma, uma língua de sinais do povo terena.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. *Nova proposta de sílaba em LIBRAS*. Dissertação de Mestrado. Goiânia: UFG, 2013.
- BATTISON, R. *Phonological deletion in American Sign Language*. Sign Language Studies, 1974 v. 5: 1-19.
- BATTISON, R. *Lexical Borrowing in American Sign Language*. Silver Springs, MD: Linstok, 1978.
- FERREIRA, L. *Por uma gramática de Língua de Sinais*. – [reimpr.]. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010. 273p.
- FERREIRA-BRITO, L; LANGEVIN, R. *Por uma Gramática de Línguas de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.



ISA - Instituto Socioambiental *Terras Indígenas no Brasil*. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3629#demografia> Acesso em: 28 de março de 2018

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística *Pessoas indígenas, por sexo, segundo o tronco linguístico, a família linguística e a etnia ou povo - Brasil – 2010*. Disponível

em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_dos_Indigenas/pdf/tab_1_14.pdf. Acesso em: 28 de março de 2018

KLIMA, E. & BELLUGI, U. *The signsoflanguage*. Cambridge: Harvard University Press. 1979

McCLEARY, L.; VIOTTI, E; LEITE, T. Descrição das línguas sinalizadas. A questão da transcrição dos dados. *Revista Alfa*. v. 54, n. 1, 2010.

NYST, V. 2007. *A descriptive analysis of Adamorobe Sign Language (Ghana)*. Utrecht: LOT.

PFAU, R. *Handwaving and headshaking? On the linguistic structure of sign languages* in Les llengües de signes com a llengües minoritàries: perspectives lingüístiques, socials i polítiques (Actes del seminari del CUIMPB-CEL2008) Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 2010, p. 59-84.

PFAU; R.; QUER, J. 2014 *Nonmanuals: their grammatical and prosodic roles* In: Diane Brentari., editor. *Sign Languages*. Cambridge UK: Cambridge University Press; 2014

PIKE, K. L. *Phonemics: a technique for reducing languages to writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1975. (1. ed., 1947).

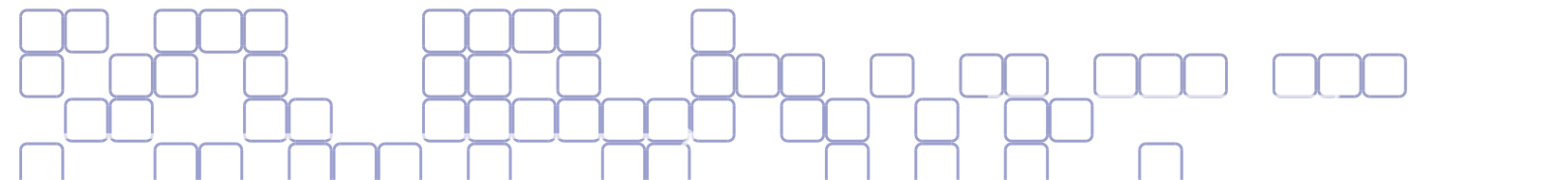
SAKEL, J.; EVERETT, D. *Linguistic Fieldwork: A Student Guide*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012

SOARES, P. A. S. *Língua terena de sinais: análise descritiva inicial da língua de sinais usada pelos terena da Terra Indígena Cachoeirinha*. Tese de doutorado. Araraquara: UNESP, 2018 (no prelo)

STOKOE, W. *SignandCulture: A Reader for Students of American SignLanguage*. Listok Press, Silver Spring, MD, 1960

VAN DER KOOIJ, E. *Phonological Categories in Sign Language of the Netherlands: The Role of Phonetic Implementation and Iconicity* Unpublished PHD dissertation, Leiden University. 2002.

XAVIER, A. N.; BARBOSA, P. A. *Diferentes pronúncias em uma língua não sonora? Um estudo da variação na produção de sinais da libras*. Delta, 2014.



Taxonomia Antroponímica nas Línguas de Sinais – A Motivação dos Sinais-Nomes

Antroponimic Taxonomy in Sign Languages – the Motivation in Name Signs

Mariângela Estelita Barros¹

Resumo: A “Taxonomia Antroponímica nas Línguas de Sinais” é uma proposta inédita no Brasil e, até onde conseguimos levantar dados bibliográficos, também no restante do mundo, para a categorização de sinais-nomes em línguas de sinais. Essa taxonomia foi criada inicialmente a partir do conhecimento da autora de uma variedade de sinais-nomes e ampliada posteriormente com base em sinais-nomes reais coletados especificamente para fins desta pesquisa. Baseamo-nos em trabalhos anteriores que elaboraram taxonomia toponímica em geral (DICK, 1980) e especificamente na Língua Brasileira de Sinais (SOUZA JÚNIOR, 2012) e em um estudo sobre sinais-nomes (SUPALLA, 1992). Uma taxonomia é um sistema classificatório que inclui a identificação, descrição, nomenclatura e enfim, a categorização dos elementos observados (BUGUEÑO, 2014). Assim, ao propor uma taxonomia antroponímica nas línguas de sinais, tivemos os objetivos de identificar os elementos constitutivos dos sinais-nomes, descrever cada um deles, nomeá-los e, por fim, agrupá-los em categorias.

Palavras-chave: Taxonomia; sinais-nomes; línguas de sinais.

Abstract: The “Antroponimic Taxonomy in Sign Languages” is a pioneer proposal in Brazil, and from our bibliographic research, also in the rest of the world, for the categorization of name signs in sign languages. This taxonomy was initially created based on the author’s knowledge of a variety of name signs and was later expanded based on real name signs collected specifically for the purpose of this research. We founded this paper in previous works which elaborated toponimic taxonomy in general (DICK, 1980), and specifically in Brazilian Sign Language (SOUZA JÚNIOR, 2012) and in a study about name signs (SUPALLA, 1992). A taxonomy is a system of classification, that includes identification, description, nomenclature and finally categorization of the observed elements (BUGUEÑO, 2014). Thus, as we propose an antroponimic taxonomy in sign languages, we aimed at identifying the constituent elements in a name sign, describing each of them, naming them and finally grouping them into categories.

Keywords: Taxonomy; name sings; sign languages.

Introdução

Esse artigo apresenta uma proposta de taxonomia antroponímica nas línguas de sinais. Uma taxonomia é um sistema classificatório que inclui a identificação, descrição, nomenclatura e categorização dos elementos observados (BUGUEÑO, 2014). Já a antroponímia é o estudo dos nomes de pessoas, que juntamente com a toponímia, estudo dos nomes de lugares, compõe a onomástica, uma área da lexicologia (DUBOIS, 2001). Nessa pesquisa, analisamos os nomes de pessoas

¹ Mestre em Linguística pela UFG, Doutora em Linguística pela UFSC, pós-doutorado na University of Chicago. Criadora do sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais: ELiS. Atualmente é professora na Faculdade de Letras da UFG. (estelitabrasil@gmail.com)



usados em língua de sinais, ou sinais-nomes, com a finalidade de propor uma taxonomia.

Nomear é um ato linguístico-social básico que nos permite falar sobre as coisas do mundo, mesmo que estejam ausentes, ou que sejam intangíveis. Quando uma pessoa começa a interagir com uma comunidade surda, ou seja, quando ela passa a ter uma existência em meio a essa comunidade, quando ela se torna uma “coisa” desse mundo, surge a necessidade de referência sistemática à sua pessoa e ela então recebe um sinal-nome.

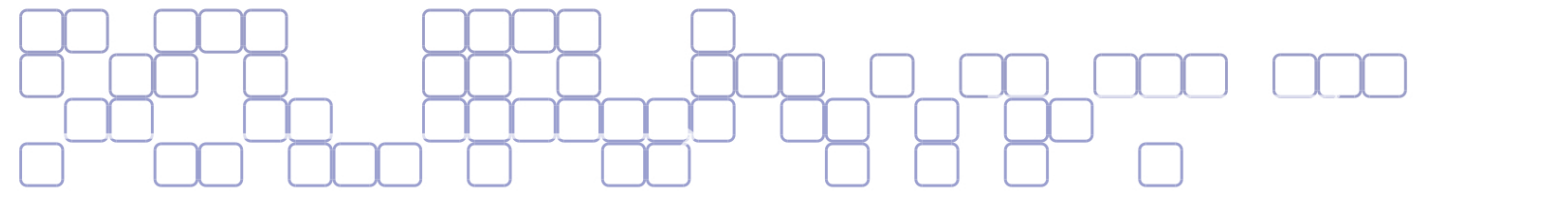
O sinal-nome, como o próprio termo já diz, é um sinal usado com valor de nome de uma pessoa pelos membros de uma comunidade surda. Corroborando com essa afirmação, Stokoe, Casterline e Croneberg (1965, p. 292, tradução nossa) afirmam que “os sinais-nomes se assemelham aos nomes próprios em inglês, pois assim como estes, referem-se a uma pessoa em particular, e não a um objeto ou conceito da experiência comum de todos que usam a língua”². Constatando que isso se dá não apenas em inglês, permitimo-nos estender essa afirmação para incluir nomes próprios de pessoas em outras línguas orais.

Além de serem atribuídos a membros da comunidade surda, os sinais-nomes também podem ser dados a qualquer pessoa que, mesmo não interagindo diretamente com essa comunidade, necessite ser sistematicamente referenciada, como por exemplo, presidentes de países, atores, pessoas de destaque local, nacional ou internacional, e até mesmo personagens fictícios, como os de histórias em quadrinhos.

Mas como criar sinais-nomes? Quais formas são possíveis? O que é válido como sinal-nome? A regra mais básica é que qualquer sinal-nome é criado em concordância com as regras linguísticas da língua de sinais utilizada pela comunidade. Como as línguas de sinais estão normalmente em contato com línguas orais, suas regras linguísticas incluem regras de empréstimo, o que pode constituir um recurso para a formação de sinais-nomes.

No entanto, o empréstimo linguístico é apenas um dos tantos recursos para a criação de sinais-nomes, e de maneira alguma, constitui-se um recurso obrigatório. Os sinais-nomes não guardam, necessariamente, relação direta com o nome da

² Texto original: “Name signs are like English proper names, for both refer to a particular person instead of to an object or concept common to the experience of all who use the language”.



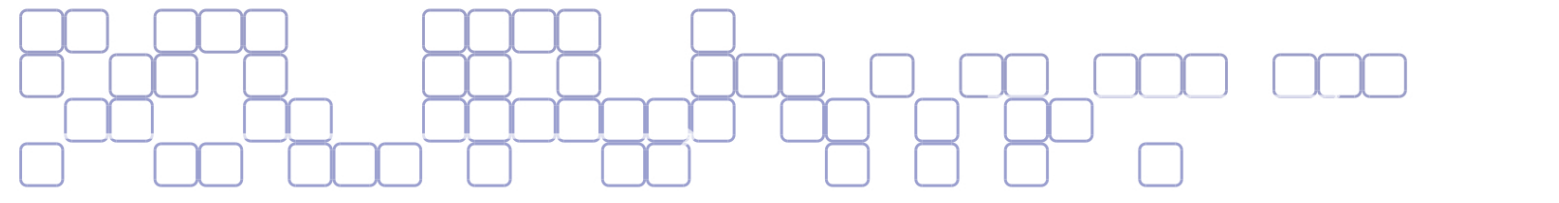
pessoa em língua oral. Assim, se um homem se chama “João” e recebe determinado sinal-nome, isso não significa que todas as pessoas que se chamam “João” terão o mesmo sinal-nome. Isso acontece porque a atribuição de um sinal-nome a determinada pessoa pode ser motivada também por algum aspecto de sua aparência física, um tipo de comportamento, um evento marcante, ou mesmo algum hábito frequente, que é particular a cada pessoa. Enfim, os sinais-nomes são formados a partir de uma estrutura própria das línguas de sinais, independente das línguas orais.

A presente pesquisa analisou os nomes de pessoas em Língua Brasileira de Sinais (Libras), denominados de sinais-nomes, ou coloquialmente sinais, com o intuito de depreender sua estrutura morfossemântica constitutiva e criar daí, categorias e subcategorias capazes de abrigar grande parte das possibilidades de sinais-nomes. Nossa principal pergunta de pesquisa foi: o que serve como motivação para a criação dos sinais-nomes? No intuito de responder a essa pergunta, entrevistamos 113 pessoas, entre surdos e ouvintes, indagando quanto ao seu sinal-nome e qual havia sido a motivação para sua criação. As respostas a essas perguntas deram origem à taxonomia antroponímica nas línguas de sinais aqui apresentada.

Esse artigo apresenta uma breve revisão de literatura, seguida da descrição da metodologia utilizada em nossa pesquisa, da nossa proposta taxonômica, de discussão sobre os dados coletados e sobre a criação de sinais-nomes, encerrando-se com nossas considerações finais.

Revisão de literatura

Dois autores foram determinantes para a realização deste trabalho, Supalla (1992), como aporte teórico inicial, e Souza Júnior (2012), para a construção da metodologia de tratamento dos dados, o qual por sua vez, baseou-se em Dick (1980). Além destes, apoiamo-nos também em Stokoe, Casterline e Croneberg (1965), que tratam brevemente da questão da inserção dos sinais-nomes no sistema da Língua de Sinais America, e Wild (2017), que amplia a visão linguística destes últimos sobre os sinais-nomes e traz uma visão mais atualizada sobre o processo de nomeação nessa língua.



O termo taxonomia foi usado pela primeira vez por Karl von Linné em 1735, em publicação sobre a categorização dos seres vivos. A Taxonomia de Lineu, como é hoje conhecida, é amplamente utilizada na área de ciências biológicas. Mais recentemente, outras áreas do conhecimento, como a pedagogia e a informática, têm desenvolvido taxonomias próprias para a classificação de seu objeto de estudo (AGANETTE; ALVARENGA; SOUZA, 2010).

As categorias criadas em uma taxonomia podem ser denominadas *táxon*, ou *taxe*, conforme utilizado por Dick (1980) e Souza Júnior (2012). A taxonomia de Lineu reconhece níveis intermediários entre as *taxes*, que são identificados pelos prefixos *super-*, *sub-*, ou *infra*, sendo que o *super-* é superior à *taxe*, o *sub-*, imediatamente inferior a ela e o *infra-*, inferior ao *sub-*. A hierarquização das *taxes* é característica essencial em uma taxonomia, pois demonstra a filiação de um elemento em relação a outro.

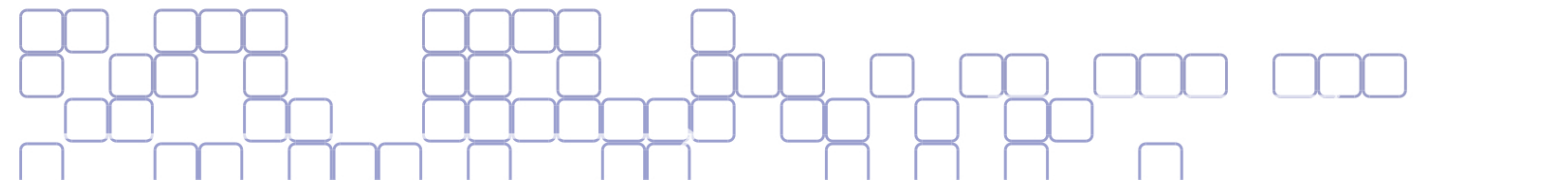
Maria Vincentina de P. do A. Dick criou, em 1980, em sua tese de doutorado intitulada “A motivação toponímica: princípios teóricos e modelos taxionômicos”, uma taxonomia para a análise de dados toponímicos em línguas orais, a qual vem sendo revista e ampliada pela própria autora e por demais pesquisadores. No ano de 2012, o linguista brasileiro José Ednilson G. Souza Júnior, em sua dissertação intitulada “Nomeação de lugares na Língua de Sinais Brasileira: uma perspectiva de toponímia por sinais”, revisitou o trabalho de Dick (1980) e adaptou sua taxonomia para a análise de dados toponímicos em Libras.

Dick propõe uma taxonomia toponímica composta por 27 *taxes*, que são as categorias sob as quais se agrupam os elementos identificados. Segundo a autora (DICK, 2007, p. 142), essas *taxes* são “indicativos ou marcadores semântico-terminológicos”, usados para “transmitir os vínculos causais que justificam a criação dos nomes de lugares”.

Em sua pesquisa, Souza Júnior (2012) utiliza a taxonomia desenvolvida por Dick (1980) para a descrição e classificação de seus dados e propõe o acréscimo de uma *taxe* às 27 já propostas por Dick (1980), a *taxe Grafotopônimo*. Essa *taxe* se refere aos “elementos de topônimos motivados pela grafia do nome original do lugar, ou acidente geográfico” (Souza Júnior, 2012, p. 60). Além disso, ele cria sua própria “Ficha Lexicográfico-Toponímica”, a qual inclui campos específicos para dados em Libras. Um desses campos é o “*Topônimo em LSB*”, no qual se registra o sinal do

RE-UNIR, v. 5, n° 2, p. 40-62, 2018. ISSN – 2594-4916





acidente geográfico em Libras em duas modalidades: escrita, por meio da ELiS (Sistema Brasileiro de Escrita das Línguas de Sinais)³, e sinalizada, por meio de frames de vídeo do sinal.

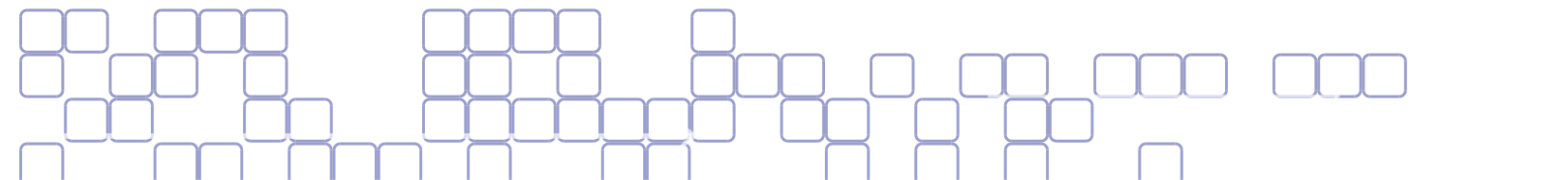
Em face a essa pesquisa que analisou a morfossemântica dos sinais toponímicos em uma perspectiva taxonômica, e assim inaugurou a taxonomia toponímica na Libras, vislumbramos a possibilidade de uma taxonomia antroponímica nessa língua, uma vez que os sinais-nomes são criados de maneira sistematizada e seguem padrões de regularidade observáveis, passíveis de identificação e classificação.

Stokoe, Casterline e Croneberg (1965) reconheceram os sinais-nomes como um subsistema da Língua de Sinais Americana, doravante ASL. Eles constataram que, fonologicamente, esse grupo de sinais pode se comportar de maneira diferente dos demais sinais dessa língua, pois pontos de articulação que não são distintivos na ASL podem o ser nesse subsistema. Além disso, reconheceram também que a proporção de sinais que utilizam configurações de mão que representam letras do alfabeto é desigual no subsistema de sinais-nomes e no restante da ASL. Segundo os autores, “enquanto sinais inicializados correspondem a apenas uma pequena porção dos sinais da ASL, a grande maioria dos sinais-nomes usa como *dez* [configuração de mão] uma letra do alfabeto que seja a inicial do primeiro ou último nome da pessoa”⁴ (STOKOE; CASTERLINE; CRONEBERG, 1965, p. 292, tradução nossa). Essa afirmação é precursora do que mais tarde será observado por Supalla (1992) quanto aos elementos da categoria por ele denominada de *sinais-nomes arbitrários*, explicada a seguir.

No ano de 1992, o estadunidense Samuel James Supalla publicou *The book of namesigns: naming in American Sign Language*, que é um estudo sobre os sinais-nomes na ASL, com base em suas experiências pessoais como um surdo que criou inúmeros sinais-nomes em sua comunidade e como linguista estudioso da ASL. Nessa obra, que não pretendeu ser uma proposta taxonômica, os sinais-nomes foram agrupados em duas categorias: *sinais-nomes arbitrários*, cujas configurações de mão são exclusivamente letras do alfabeto manual e não são relacionados a

³ Sobre a ELiS, ver Barros (2015) e Barros (2016).

⁴ Texto original: “While initial-dez signs are only a small fraction of ASL signs, the great majority of name signs use as dez the initial letter of a person’s first or last name”.



qualquer outro aspecto da pessoa que o recebe; e *sinais-nomes descritivos*, os quais remetem a características físicas da pessoa que o recebe (SUPALLA, 1992).

Dois tipos de nomeação de pessoas em língua de sinais não são reconhecidos por Supalla (1992) como sinais-nomes válidos, são eles: a soletração manual completa do nome da pessoa em língua oral, o que normalmente só acontece quando o nome da pessoa é muito curto (duas ou três letras), e a tradução do nome da pessoa da língua oral para a ASL.

O autor aborda ainda vários aspectos culturais relevantes em relação aos sinais-nomes, que, no entanto, não cabem no escopo dessa pesquisa. Mesmo assim, há um, dentre eles, que marca grande diferença cultural entre o processo de nomeação em ASL e em Libras e que gostaríamos de mencionar: a estrutura preferida.

Supalla (1992) afirma que há, na comunidade surda dos Estados Unidos, uma preferência pelos sinais-nomes que ele denomina arbitrários e que estes provavelmente tenham chegado àquele país no início do século XIX, por meio dos professores Clerc e Gallaudet, pois “ambos estavam envolvidos no então denominado planejamento linguístico em relação ao papel da sinalização, e estavam promovendo a versão em inglês dos Sinais Metódicos de l'Épée”⁵ (SUPALLA, 1992, p. 32, tradução nossa).

Na comunidade surda brasileira – e certamente em outras, como a sueca (SUPALLA, 1992) –, a preferência é pelos sinais-nomes descritivos. Mesmo assim, em muitos sinais-nomes na Libras, a configuração de mão representa a letra inicial do nome da pessoa em língua oral, e apenas o ponto de articulação e/ou o movimento descrevem alguma característica da pessoa, ou seja, há uma mistura das duas categorias reconhecidas por Supalla (1992).

Mais recentemente, Wild (2017) desenvolve sua pesquisa sobre restrições fonológicas para a composição dos sinais-nomes, na linha iniciada por Stokoe, Casterline e Croneberg (1965), porém, o que queremos mencionar aqui é uma breve observação que a autora faz sobre os sinais-nomes descritivos. Wild (2017) afirma que os sinais-nomes descritivos estão ficando cada vez mais populares na comunidade surda dos Estados Unidos e que diferentes elementos têm sido usados

⁵ Texto original: “[...] they both were involved in so-called Language planning regarding the role of signing, and they were promoting the English version of Épée's Methodical Sign”.



para compô-los. A autora explica que “os sinais-nomes descritivos fazem referência a algum traço proeminente, seja ele físico, como uma cicatriz ou um bigode, seja relacionado à personalidade do indivíduo, sua ocupação, ou alguma outra característica, como por exemplo, sinais-nomes baseados nos números dos escaninhos em escolas do tipo internato” (WILD, 2017, p.7, tradução nossa)⁶.

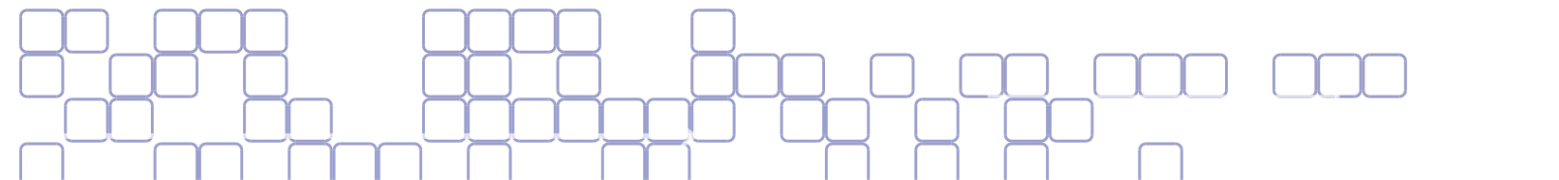
Esses elementos que a autora menciona se alinham com a taxonomia antroponímica que desenvolvemos a partir de nossa coleta de dados em 2012 e que ora apresentamos. Em nossa taxonomia, os traços físicos são abrigados na taxa “Aspectos Físicos”, os de personalidade, na taxa “Aspecto Comportamental”, e a ocupação profissional e eventos sociais estão na taxa “Aspecto social”. Criamos ainda a taxa “Empréstimo de Língua Oral”, a qual abriga os sinais-nomes arbitrários, segundo categorização de Supalla (1992), dentre outros. Tais taxas serão explicadas em detalhes mais adiante, no item “Proposta Taxonômica”.

Metodologia

A presente investigação contou com 113 participantes, envolvendo surdos e ouvintes, os quais foram entrevistados pela pesquisadora em Libras ou em português, de acordo com a preferência do participante. A cada um, foram feitas três perguntas: *a) qual é o seu nome?*, *b) qual é o seu sinal?*, *c) por que seu sinal é assim?* Todas as entrevistas foram realizadas pela pesquisadora, que é ouvinte e fluente em Libras, e registradas em filmadora JVC Everio GZ-EX250BU. Cada entrevista teve a duração de aproximadamente 30 segundos.

Coleta de dados: Os dados foram coletados entre alunos, professores e intérpretes do curso de Letras: Libras da Universidade Federal de Goiás (UFG), no dia 27 de novembro de 2012 e entre alunos, professores e funcionários do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento à Pessoa com Surdez (CAS-GO) em 13 de dezembro de 2012, ambos na cidade de Goiânia. Houve um encontro com cada grupo de participantes antes da data da coleta, a fim de explicar os objetivos da pesquisa, sua relevância, o que se esperava dos participantes e

⁶ Texto original: “Descriptive name signs reference some stand-out trait, whether physical, such as a scar or a mustache; related to the individual's personality; occupation; or some other feature-for example, name signs based on locker numbers are common at some residential schools”.



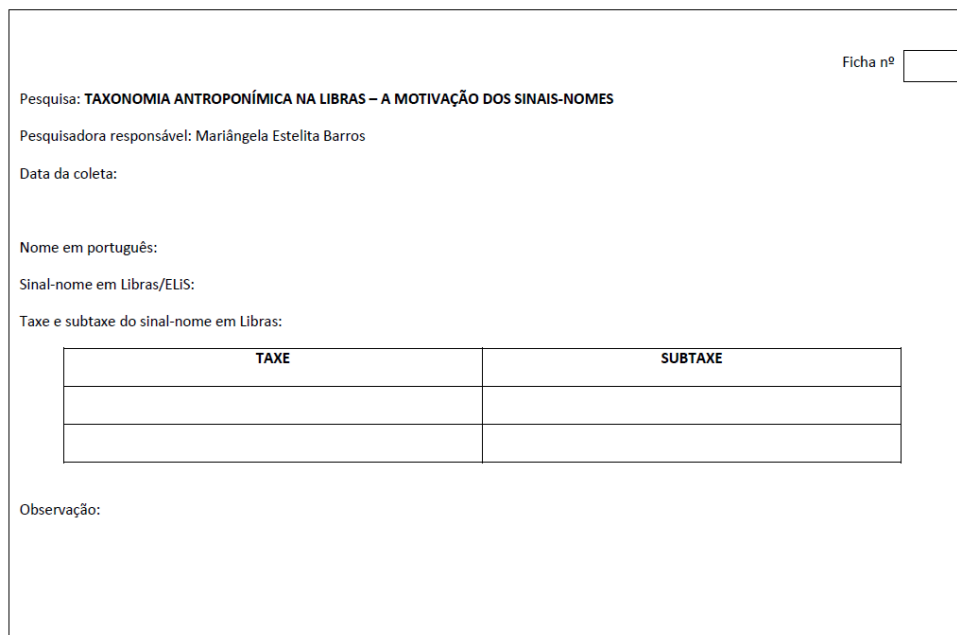
finalmente fazer o convite à colaboração. Na UFG, tivemos 77 participantes, e no CAS-GO, 36, perfazendo um total de 113 contribuições.

Tratamento dos dados: após a coleta dos dados, os registros foram salvos digitalmente em HD e DVD, sendo que foi criado um arquivo para cada entrevista. Além das filmagens, os dados também foram registrados em *Ficha Catalográfica Antroponímica* especialmente desenvolvida para essa pesquisa, a partir do modelo da “Ficha Lexicográfico-Toponímica” de Souza Júnior (2012).

Os campos da Ficha Catalográfica e seus respectivos usos são:

Ficha nº: numeração das fichas; *Pesquisa:* título da pesquisa; *Pesquisadora responsável:* nome completo da pesquisadora responsável; *Data da coleta:* data em que foi realizada a coleta do sinal-nome; *Nome em português:* anotação do nome em português que tenha motivado o sinal-nome; *Sinal-nome em Libras/ELiS:* registro escrito do sinal-nome do participante usando o Sistema Brasileiro de Escrita das Línguas de Sinais, ELiS; *Taxe e subtaxe do sinal-nome em Libras:* registro da análise taxonômica de cada sinal-nome, indicando a taxe e a subtaxe a que pertence; *Observações:* registro de informações extras dadas espontaneamente pelos participantes e de percepções da pesquisadora.

A Ficha Catalográfica Antroponímica tem o seguinte formato:



Ficha nº

Pesquisa: **TAXONOMIA ANTROPONÍMICA NA LIBRAS – A MOTIVAÇÃO DOS SINAIS-NOMES**

Pesquisadora responsável: Mariângela Estelita Barros

Data da coleta:

Nome em português:

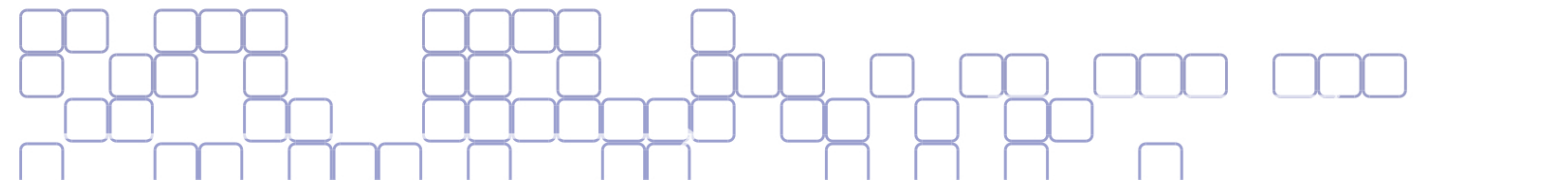
Sinal-nome em Libras/ELiS:

Taxe e subtaxe do sinal-nome em Libras:

TAXE	SUBTAXE

Observação:

Figura 1: Modelo da Ficha Catalográfica Antroponímica.



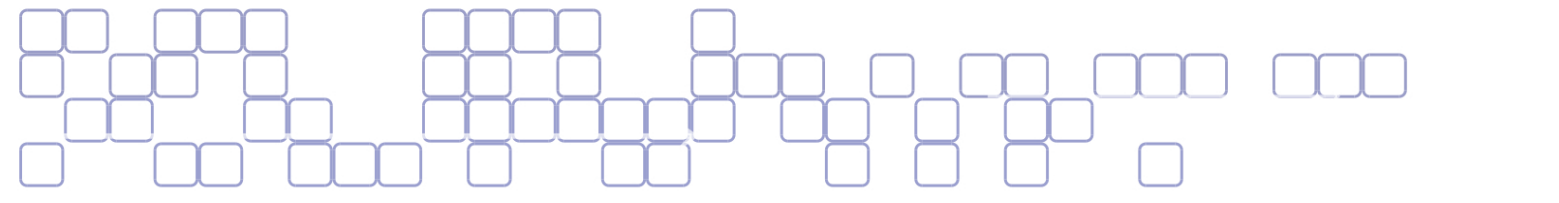
Cada ficha foi numerada de acordo com a ordem em que os participantes fizeram suas colaborações. No campo “nome em português”, foi escrito o primeiro nome da pessoa. Apenas em casos excepcionais em que o sobrenome motivou a formação do sinal-nome, este também foi incluído. Ressaltamos que as fichas são mantidas em sigilo, com acesso somente por parte da pesquisadora, a fim de preservar a identidade dos participantes.

No campo “sinal-nome em Libras/ELiS”, foi feito o registro escrito do sinal-nome do participante usando a ELiS. A intenção de usar esse sistema para o registro de dados em língua de sinais, é que estes possam ser apreciados mesmo sem o acesso aos vídeos. Em uma explicação brevíssima, podemos dizer que a ELiS é um sistema de escrita das línguas de sinais, cujos símbolos, denominados visografemas, representam elementos linguísticos visuais dessas línguas. A ELiS foi criada em 1998, foi testada e se encontra em fase de divulgação desde 2008, e de uso efetivo desde 2010 (BARROS, 2015).

O campo “taxe e subtaxe do sinal-nome em Libras” foi usado para o registro da análise taxonômica de cada sinal-nome, de acordo com a taxonomia aqui proposta, indicando a taxe e a subtaxe a que pertence.

O campo “observação” foi destinado ao registro de informações extras dadas espontaneamente pelos participantes e para a anotação de observações da pesquisadora. Algumas informações extras dadas pelos participantes foram sobre a pessoa que lhe deu seu sinal-nome e sobre motivos de troca de sinal-nome, informações essas não aproveitadas para fins dessa pesquisa, mas que podem apontar para aspectos culturais importantes sobre a nomeação de pessoas em Libras. Outro uso recorrente deste campo foi para a explicação da motivação do sinal-nome pela pesquisadora, quando esta era visualmente acessível, mas não era comentada pelo participante, como no caso de o sinal-nome ter uma configuração de mão representativa da primeira letra do nome da pessoa e esse fato não ter sido mencionado como motivação para a criação do seu sinal-nome.

Os procedimentos metodológicos aqui descritos e que foram adotados para a coleta e tratamento dos dados foram criados especificamente para fins dessa pesquisa taxonômica sobre sinais-nomes na Libras e a partir de então, encontram-se disponíveis para utilização em demais pesquisas nessa nova área dentro do campo de estudos das línguas de sinais.



Proposta taxonômica

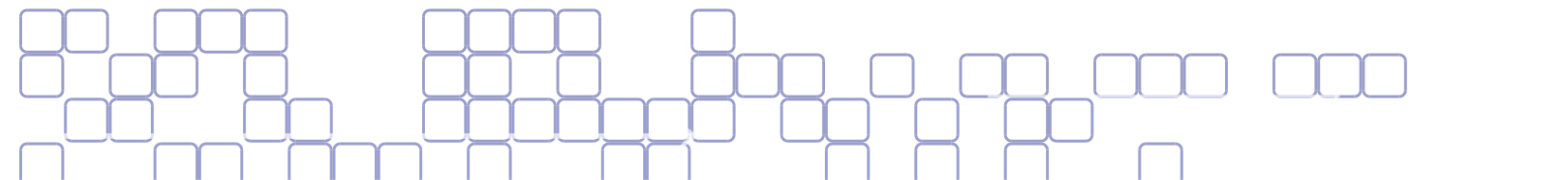
A “Taxonomia Antroponímica nas Línguas de Sinais” aqui apresentada e descrita é uma proposta inédita no Brasil e, até onde conseguimos levantar dados bibliográficos, também no restante do mundo. O estudo de Supalla (1992) que citamos anteriormente é uma classificação tipológica, e não taxonômica, pois uma classificação taxonômica deve apresentar organização hierárquica, por meio da qual as taxes são dispostas em termos de filiação e suas características podem ser melhor e mais rapidamente identificadas (BUGUEÑO, 2014). Os demais autores mencionados, Stokoe, Casterline e Croneberg (1965) e Wild (2017) não tratam da categorização dos sinais-nomes, mas de sua análise do ponto de vista fonológico.

Até então, a taxonomia que estamos propondo foi verificada apenas na Libras, porém, a partir de dados esporádicos de sinais-nomes em outras línguas de sinais, de conhecimento pessoal desta autora, podemos levantar a hipótese de que esse modelo taxonômico se aplica também a elas, podendo haver a necessidade de ser ampliado quando for utilizado para a análise de sinais-nomes de outras línguas de sinais.

Baseando-nos em nosso conhecimento pessoal de sinais-nomes na Libras, antecipamo-nos na criação de algumas taxes e subtaxes passíveis de serem encontradas nas entrevistas que realizaríamos. Logo então, fomos a campo a fim de coletar sinais-nomes entre surdos e ouvintes. No momento da análise dos dados, mantivêmo-nos abertos à possibilidade de ampliar essa expectativa inicial, como realmente ocorreu.

Nem todas as subtaxes que foram antecipadas foram encontradas nos dados coletados para essa pesquisa em particular. No entanto, permitimo-nos incluí-las nessa taxonomia, pois sabemos de sua existência, uma vez que foram antecipadas justamente pelo conhecimento de sinais-nomes que as utilizam. Apenas ocorreu de não contarem entre os participantes, pessoas cujos sinais-nomes pudessem ser descritos por todas as subtaxes propostas.

Para propormos essa taxonomia antroponímica das línguas de sinais, foi preciso identificar os elementos constitutivos dos sinais-nomes, descrever cada um



deles, nomeá-los e, por fim, categorizá-los em taxes e subtaxes criadas para este campo de conhecimento.

Em nossa proposta taxonômica, estabelecemos quatro taxes para a classificação dos sinais-nomes: *Empréstimo de Língua Oral (ELO)*, *Aspecto Físico (AF)*, *Aspecto Comportamental (AC)* e *Aspecto Social (AS)*. Cada taxe comporta diversas subtaxes que serão explicadas posteriormente.

A taxe *ELO* é semelhante à categoria apresentada por Supalla (1992) como “sinais-nomes arbitrários”. Entendemos que em sua categoria *sinais-nomes arbitrários*, Supalla (1992) utiliza o termo “arbitrário” em oposição a “descritivo”, presente no nome de sua outra categoria, *sinais-nomes descritivos*. Assim, “arbitrário”, em sua categorização, adquire o significado de “não-descritivo”. Após Saussure, no entanto, o termo “arbitrário”, em linguística, opõe-se a “motivado”, o que o torna inadequado para qualificar sinais-nomes, uma vez que são todos motivados. O que Supalla (1992) denomina “sinais-nomes arbitrários” são, na verdade, sinais-nomes motivados (ainda que seja a motivação única e exclusiva) pelo nome da pessoa em língua oral.

O novo nome, *Empréstimo de Língua Oral (ELO)*, além de evitar essa ambiguidade terminológica, abrange os sinais-nomes não reconhecidos como válidos pela comunidade surda estadunidense, segundo Supalla (1992). Esse é o caso de nomes da língua oral soletrados manualmente em sua totalidade e de nomes traduzidos da língua oral para a língua de sinais. Estas se constituem possibilidades de formação de sinais-nomes para a comunidade surda brasileira e o são também para comunidades surdas de outros países (Wild, 2017).

As três outras taxes, *Aspecto Físico (AF)*, *Aspecto Comportamental (AC)* e *Aspecto Social (AS)*, reagrupam todos os demais sinais-nomes qualificados por Supalla (1992) indistintamente como “sinais-nomes descritivos”, categorizando-os em termos de tipos de descrição: se de aspecto físico (AF), comportamental (AC) ou social (AS).

O quadro 1, a seguir, mostra as taxes e as subtaxes hierarquicamente dispostas, conforme as propomos, e é seguido de explicação e exemplificação de cada taxe e subtaxe. É importante fazer notar que os sinais-nomes usados na exemplificação de cada taxe foram criados à semelhança de sinais-nomes reais encontrados em nossa pesquisa (ver o item “A criação de sinais-nomes em Libras”, **RE-UNIR**, v. 5, n° 2, p. 40-62, 2018).

ISSN – 2594-4916

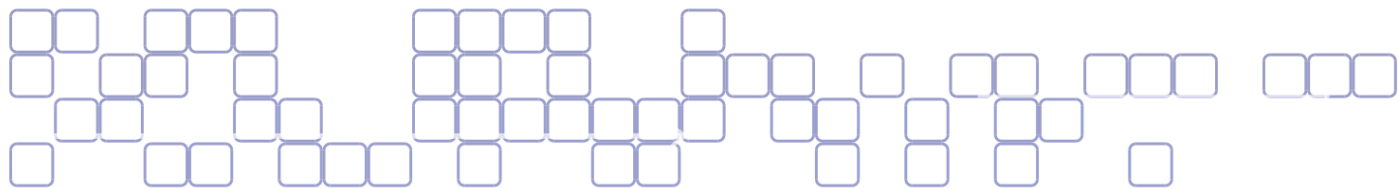


a seguir). A escolha por utilizar sinais-nomes fictícios foi para preservar, na medida do possível, a identidade dos participantes em uma pesquisa que lida com seus nomes.

Quadro 1 – Taxonomia Antroponímica na Libras.

TAXONOMIA ANTROPONÍMICA NA LIBRAS	
1. Empréstimo de Língua Oral (ELO)	
1.1.	Inicialização
1.2.	Uma letra
1.3.	Mais de uma letra
1.4.	Soletração
1.5.	Tradução
2. Aspecto Físico (AF)	
2.1.	Formato do cabelo
2.2.	Comprimento do cabelo
2.3.	Cor do cabelo
2.4.	Formato da testa
2.5.	Formato da sobrancelha
2.6.	Formato dos cílios
2.7.	Formato dos olhos
2.8.	Cor dos olhos
2.9.	Formato do nariz
2.10.	Formato das bochechas
2.11.	Formato da boca
2.12.	Formato dos dentes
2.13.	Formato do queixo
2.14.	Presença de sinal
2.15.	Cor da pele
2.16.	Característica marcante de alguma parte do corpo que não a cabeça
3. Aspecto Comportamental (AC)	
3.1.	Humor
3.2.	Hábito
3.2.1.	Vestuário
3.2.2.	Acessório
3.2.3.	Penteado ou barba/bigode
3.2.4.	Tiques
3.3.	Atitude
3.4.	Habilidades cognitivas
4. Aspecto Social (AS)	
4.1.	Profissão
4.2.	Evento
4.3.	Procedência

1. Empréstimo de Língua Oral: essa taxa abrange os sinais-nomes criados com motivação na língua oral, ou seja, sinais-nomes que representam total, ou parcialmente o nome da pessoa em língua oral. Essa taxa se expressa por meio dos Formatos de Mão e é composta por cinco subtaxas:



1.1. *Inicialização*: uso de configuração de mão que representa a letra inicial do nome da pessoa em língua oral, seja apenas do primeiro nome, ou de nome e sobrenome. Exemplos: configuração de mão em “M” no sinal-nome da pessoa cujo nome é “Maria”; combinação das configurações de mão em “J” e “S” no sinal-nome da pessoa cujo nome é “José Silva”,

1.2. *Uma letra*: uso de configuração de mão que representa alguma letra, que não a primeira, do nome da pessoa em língua oral. Essa subtaxe normalmente é usada quando letras do nome em língua oral chamam a atenção por serem pouco usadas, como é o caso, em língua portuguesa, de H, K, W, X, Y e Z, ou letras duplas, como FF, LL, NN, ou outras. Exemplo: configuração de mão em “Y” no sinal-nome da pessoa cujo nome é “Dayane”.

1.3. *Mais de uma letra*: uso de mais de uma letra do nome da pessoa, sendo que uma delas pode ser a letra inicial do nome em língua oral. Exemplo: combinação das configurações de mão “W” e “L” no sinal-nome da pessoa cujo nome é “William”.

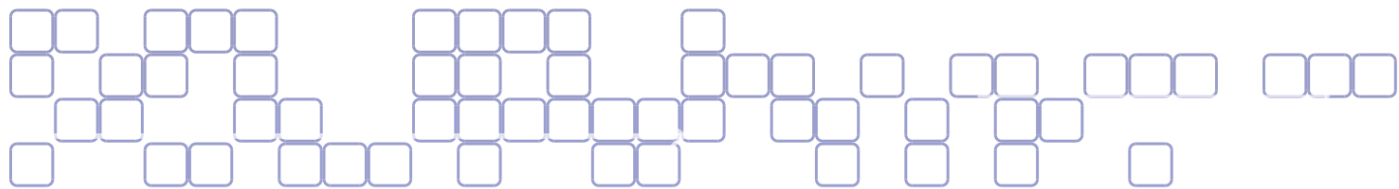
1.4. *Soletração*: uso de soletração total do nome da pessoa. Exemplo: combinação das configurações de mão “A”, “N” e “A” no sinal-nome da pessoa cujo nome é “Ana”. Importante observar que esse recurso apenas é utilizado para nomes pequenos.

1.5. *Tradução*: uso de tradução para a língua de sinais do nome em língua oral, quando este tem significado independente na língua. Exemplo: sinal correspondente ao conceito de “leão” em Libras usado como sinal-nome para se referir à pessoa cujo sobrenome é “Leão”⁷.

2. Aspecto físico: essa taxe destaca aspectos físicos da pessoa. O aspecto físico pode ser evidenciado servindo como ponto de articulação para o sinal-nome, e/ou motivando um movimento para este. Está subdividida em 16 subtaxes:

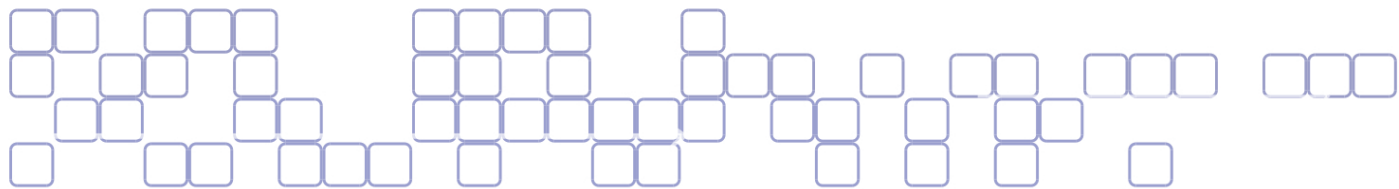
⁷ Supalla (1992) afirma ser impossível um sinal-nome em ASL que seja a tradução de um nome da língua inglesa, como é o caso do sinal-nome do francês De l'Épée por ele citado, que significa “espada” em francês, e o sinal de “espada” era uma das partes de seu sinal-nome. Em Libras, o mesmo uso da Língua de Sinais Francesa, ou seja, a tradução de nomes da língua oral, é possível para a formação de sinais-nomes.





- 2.1. *Formato do cabelo*: liso, encaracolado, com topete e outros. Exemplo: sinal-nome que apresenta movimentos circulares e para baixo ao lado da cabeça, para uma pessoa que tem cabelo encaracolado.
- 2.2. *Comprimento do cabelo*: curto, longo e outros. Exemplo: sinal-nome que apresenta movimento à altura do pescoço, para uma pessoa que tem cabelo curto.
- 2.3. *Cor do cabelo*: loiro, escuro, ruivo, e outros. Exemplo: sinal-nome que mantém o ponto de articulação e o movimento do sinal correspondente a “loiro” em Libras e usa a configuração de mão em “R”, para uma pessoa que se chama “Renata” e é loira.
- 2.4. *Formato da testa*: alta, pequena, curva e outros. Exemplo: sinal-nome passando a mão na testa para cima, para uma pessoa com a testa alta.
- 2.5. *Formato da sobrancelha*: grossa, longa e outros. Exemplo: sinal-nome cuja configuração de mão é em “F”, passando sobre a sobrancelha, para uma pessoa cujo nome é “Flávio” e tem sobrancelhas grossas.
- 2.6. *Formato dos cílios*: grades, curvos e outros. Exemplo: sinal-nome cujo movimento em frente aos olhos representa o formato alongado e curvo dos cílios, para uma pessoa que os tenha nesse formato.
- 2.7. *Formato dos olhos*: grande, “puxado” e outros. Exemplo: sinal-nome com movimento puxando o canto de um olho, para uma pessoa que é oriental. Observação: essa característica física apenas será destaque onde ela não é maioria, ou nem mesmo é abundante.
- 2.8. *Cor dos olhos*: azul, verde, preto e outros. Exemplo: sinal-nome que desloca o ponto de articulação do sinal de “azul” para o olho, para uma pessoa que tenha olhos azuis. Observação: olhos azuis e verdes são características físicas que se destacam na maior parte do Brasil, por serem menos comuns do que os olhos escuros.
- 2.9. *Formato do nariz*: grande, pequeno, fino, grosso e outros. Exemplo: sinal-nome cuja configuração de mão está “em pinça”, passando sobre o nariz, para uma pessoa que tem nariz muito fino.
- 2.10. *Formato das bochechas*: grande, murcha e outros. Exemplo: sinal-nome com mão “em concha” sobre uma bochecha, para uma pessoa que tenha bochechas grandes.





- 2.11. *Formato da boca:* lábios grossos, finos, grandes, pequenos e outros. Exemplo: sinal-nome cuja configuração de mão é em “C”, indicando a extensão da boca, para uma pessoa com a boca muito pequena.
- 2.12. *Formato dos dentes:* grandes, tortos, curtos, “para fora” e outros. Exemplo: sinal-nome com ponto de articulação próximo aos dentes e configuração de mão em “N”, para uma pessoa cujo nome é “Natália” e possui dentes “para fora”.
- 2.13. *Formato do queixo:* grande, pequeno, quadrado, pontudo e outros. Exemplo: sinal-nome passando a mão abaixo do queixo, para uma pessoa com o queixo muito quadrado.
- 2.14. *Presença de sinal:* pinta, cicatriz, mancha, sarda, verruga, ruga e outros. Exemplo: sinal-nome que é a apontação de uma pinta na bochecha, para uma pessoa que possui essa pinta.
- 2.15. *Cor da pele:* branco, negro, moreno e outros. Exemplo: sinal-nome com a configuração de mão em “G” e o ponto de articulação e o movimento do sinal para “moreno”, para uma pessoa morena chamada “Gustavo”.
- 2.16. *Característica marcante de alguma parte do corpo que não a cabeça:* braço forte, pessoa gorda/magra, falta de um membro e outros. Exemplo: sinal-nome cuja configuração de mão indica a falta de um dedo, para uma pessoa a quem lhe falta esse dedo.

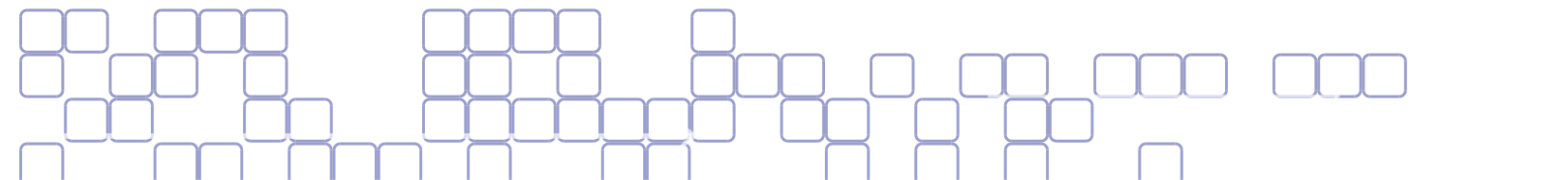
3. Aspecto comportamental: essa taxé apresenta sinais-nomes idênticos ou semelhantes a termos da língua de sinais que expressam estado de humor, habilidade cognitiva ou característica comportamental. Ela apresenta quatro subtaxes, sendo que uma delas, *Hábito*, está subdividida em quatro infrataxes.

3.1. *Humor:* sorriso, choro, sono, alegria, nervosismo, agitação. Exemplo: sinal-nome idêntico ao sinal “sorriso”, para uma pessoa que sorri muito.

3.2. *Hábito:* descreve costumes de uma pessoa.

3.2.1. *Tipo de vestuário:* costume de usar gravata, vestido ou blusa tomara-que-caia, roupa com gola alta, padrão xadrez de camisa e outros. Exemplo: sinal-nome idêntico ao sinal “gravata”, para uma pessoa que normalmente usa gravata.





3.2.2. *Acessórios*: óculos, brinco grande/pequeno, piercing, colar e outros.

Exemplo: sinal-nome idêntico ao de óculos, para uma pessoa que usa óculos.

3.2.3. *Penteado ou barba/bigode*: trança, rabo de galo, barba cheia, cavanhaque, bigode pequeno e outros. Exemplo: sinal nome com configuração de mão em “C” passando sobre a barba, para uma pessoa que tem barba e cujo nome é “Carlos”.

3.2.4. *Tiques*: enrolar o bigode/cabelo, passar a mão no cabelo, piscar rápida e repetidamente e outros. Exemplo: sinal-nome cujo movimento representa iconicamente o gesto de enrolar o bigode, para uma pessoa que tem esse costume.

3.3. *Atitude*: educado, grosseiro, ágil, lento, solícito, egoísta, distraído e outros. Exemplo: sinal-nome com a configuração de mão em “L” e o ponto de articulação e o movimento do sinal correspondente a “devagar” em Libras, para uma pessoa chamada “Luís”, que é lenta em seus movimentos.

3.4. *Habilidades cognitivas*: inteligente, ingênuo, perspicaz e outros. Exemplo: sinal-nome com a configuração de mão em “A” e o ponto de articulação e o movimento do sinal correspondente a “inteligente” em Libras, para uma pessoa chamada “Andréa”, que é reconhecida por sua inteligência.

4. Aspecto social: essa taxa comporta sinais-nomes motivados por acontecimentos ou práticas sociais. Está subdividida em três subtaxes:

4.1. *Profissão*: pedagogo, fonoaudiólogo, digitador, desenhista e outros. Exemplo: sinal-nome que representa o movimento de “digitar” para uma pessoa que trabalha com informática.

4.2. *Evento*: acidente e outras situações marcantes. Exemplo: sinal-nome mostrando os braços para uma pessoa que os tenha quebrado quando era criança.

4.3. *Procedência*: qualquer país ou cidade diferente da de onde a pessoa mora. Exemplo: sinal-nome idêntico ao de Alemanha, para uma pessoa de origem alemã e que mora no Brasil.

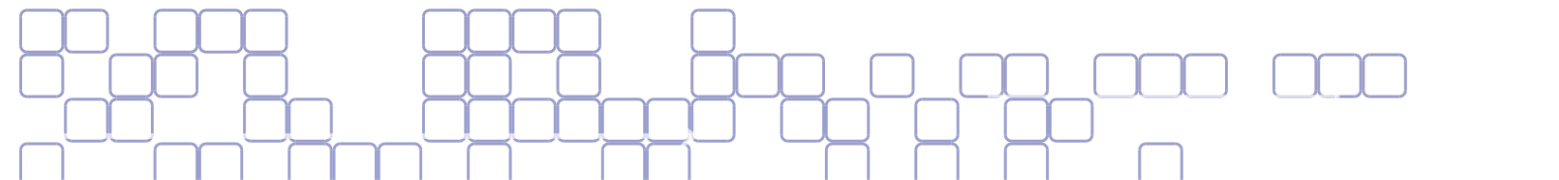
Discussão

Após a coleta e tratamento dos dados, os 113 sinais-nomes coletados foram distribuídos nas taxes e subtaxes conforme sua estrutura e foi feita uma análise quantitativa dessa distribuição. A imagem a seguir é ilustrativa da estrutura da tabela utilizada para essa análise, sendo que o campo “Nº” se refere ao número da ficha catalográfica (e esse à ordem em que os participantes foram entrevistados), o campo “Sinal” comporta os sinais-nomes dos participantes escritos em Libras/ELiS, e os demais campos se referem às taxes dos sinais-nomes, sendo elas respectivamente: *ELO-Empréstimo de Língua Oral*, *AF-Aspecto Físico*, *AC-Aspecto Comportamental*, *AS-Aspecto Social*.

Análise dos Sinais-nomes					
Nº	Sinal	ELO	AF	AC	AS
1	'/\.W=‘L ¹	1.1	2.1	—	—
2	—\.\W.H	1.3	—	3.2.3	—
3	—\.\W.L→	1.3	—	—	4.1
4	’/\.W.H±	1.1	—	—	—
5	—\.\W.H↓ ¹	1.1	2.1	—	—
6	.\W.H← ¹	1.1	2.15	—	—
7	.#.W.W→.:/\W.W→	1.3	2.12	—	—
8	—†W.W→ ¹	—	2.1	—	—

Figura 2: Estrutura da tabela que mostra a distribuição dos dados nas taxes e subtaxes.

A análise dos dados mostrou que apenas 8 dos 113 sinais-nomes pertencem exclusivamente à taxa *Empréstimo de Língua Oral* (ELO), dados que se opõem à tendência nos Estados Unidos, relatada por Supalla (1992), de a taxa ELO ser amplamente usada sem estar em combinação com as demais taxes. Sinais-nomes que combinam a taxa ELO e alguma outra taxa são 88 do total de 113. Assim, todos



os sinais-nomes que utilizam a taxe ELO, sozinha ou em combinação com as demais, representam uma maioria de 96 dos 113 sinais-nomes analisados.

Dos sinais-nomes que utilizam a taxe ELO combinada (total de 88), 66 estão combinados à taxe *Aspecto Físico* (AF), 16 à taxe *Aspecto Comportamental* (AC), 4 à taxe *Aspecto Social* (AS) e 2 às taxes AC e AF ao mesmo tempo, mostrando uma preferência significativa pela combinação entre as taxes ELO e AF.

Dos sinais-nomes que combinam as taxes ELO e AF (total de 66), 26 se combinam com a subtaxe 2.14, *presença de sinal*, e 13 com a subtaxe 2.1, *formato do cabelo*, mostrando-se essas duas serem as mais recorrentes.

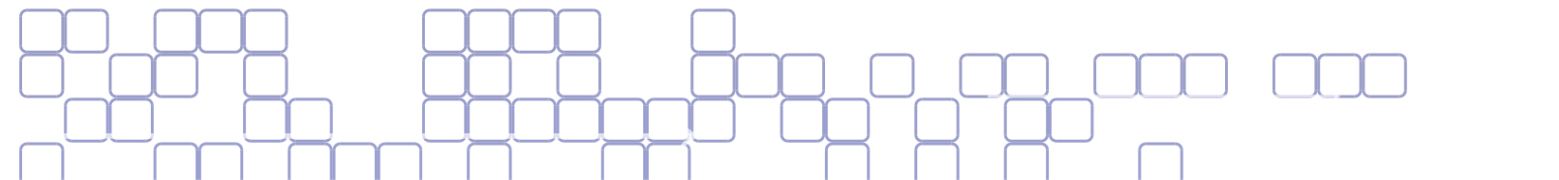
Nos dados coletados para essa pesquisa, apenas duas subtaxes da taxe ELO foram encontradas, a 1.1, *inicialização*, e a 1.3, *mais de uma letra*, sendo que a preferência foi pela subtaxe de *inicialização*, com 79 sinais-nomes (de um total de 96), contra 17 na subtaxe *mais de uma letra*.

Nas entrevistas, foi interessante observar que, dos 96 participantes cujos sinais-nomes utilizam a taxe ELO, apenas 31 mencionaram essa taxe como motivadora do seu sinal-nome, talvez por lhes parecer óbvio demais, uma vez que haviam dito seu nome em português logo antes de dizerem seu sinal-nome, ou talvez por considerarem essa taxe menos marcante do que as demais. Inclusive, 5 participantes cujos sinais-nomes são formados exclusivamente pela taxe ELO afirmaram não saber por que seu sinal é como é.

A taxe AF utilizada isoladamente teve um total de 11 sinais-nomes, a AC isoladamente, 5 sinais-nomes e a AS isoladamente, apenas 1 sinal-nome, lembrando que a ELO isoladamente teve 8 sinais-nomes, como já foi mencionado. Então, no total dos dados coletados, houve 25 sinais-nomes que utilizaram uma taxe apenas e 86 sinais-nomes que combinaram a taxe ELO com mais uma outra taxe. Houve também 2 sinais-nomes que combinaram a taxe ELO com mais duas outras taxes ao mesmo tempo, o que demonstra que a utilização de mais de duas taxes é uma estrutura ainda menos usada do que a de uma taxe apenas.

Os dados que acabamos de comentar foram colocados na tabela a seguir para melhor visualização:

Tabela 2: Quantidade de sinais-nomes por taxe

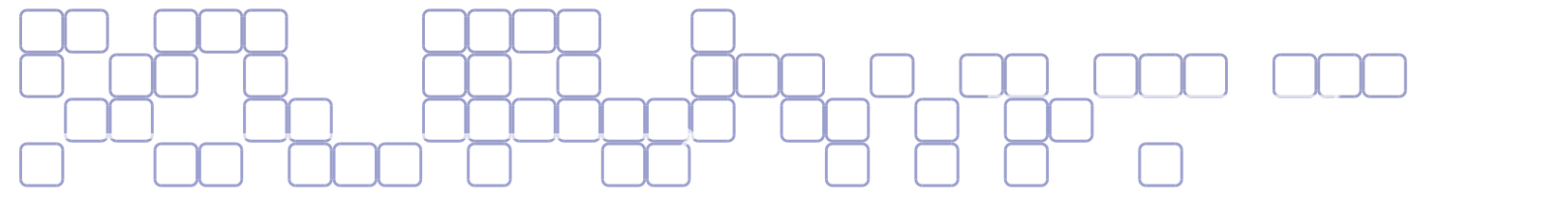


Taxe	Quantidade de sinais-nomes
ELO	8
AF	11
AC	5
AS	1
ELO + AF	66
ELO + AC	16
ELO + AS	4
ELO + AC + AS	2
TOTAL	113

A interação com a comunidade surda nos permite conhecer uma diversidade de sinais-nomes suficientes para preencher todas as subtaxes propostas, apesar de nem todas elas terem sido encontradas nos dados coletados para essa pesquisa. Os dados encontrados, porém, apontam para uma tendência de estruturação de sinais-nomes em: ELO+AF, entre os participantes entrevistados.

Nas entrevistas, seis participantes, surdos e ouvintes, relataram que seus sinais-nomes lhes foram dados por seus professores durante curso de Libras, o que nos fez pensar que, por serem todos os participantes da pesquisa pertencentes a ambiente escolar, pode ser que mais sinais-nomes tenham sido dados na mesma situação e que vários sinais-nomes tenham sido dados por um único professor. Essa talvez seja a explicação para o grande número de sinais-nomes que combinam as subtaxes inicialização e presença de sinal, pois sem a convivência com a pessoa para observar seus comportamentos e hábitos, sua vida social, o que resta ao professor para se referenciar ao seu aluno são seus nomes e os aspectos físicos que lhe chamam a atenção.

Para uma postura mais conclusiva em relação à tendência de estruturação de sinais-nomes na Libras em geral e não apenas com uma população tão específica, como foi a dessa pesquisa, ressaltamos a importância de maior diversificação dos dados em relação à localização geográfica, ano em que a pessoa recebeu seu sinal-nome e contextos em que isso se deu. Algumas outras variáveis, quando observadas, poderão ser reveladoras também do aspecto cultural do ato de nomear



peças em Libras, como, por exemplo, a influência (ou não) de ascendência surda na família na preferência da estrutura do sinal-nome.

Os aspectos culturais, apesar de essenciais para um estudo abrangente sobre o processo de nomeação em línguas de sinais, ficaram fora do escopo dessa pesquisa, o qual foi propor uma taxonomia antroponímica nas línguas de sinais, estabelecendo suas taxes e subtaxes, a partir de uma análise morfossemântica de sinais-nomes. Futuras pesquisas poderão ser desenvolvidas usando-se essa taxonomia proposta, para a análise da influência de aspectos culturais, sociais, linguísticos e outros sobre a preferência por uma estrutura ou outra de sinais-nomes.

A criação de sinais-nomes em Libras

A taxonomia antroponímica nas línguas de sinais apresentada mostra o que pode compor a estrutura de sinais-nomes em Libras. O uso das taxes isoladamente ou a combinação de duas (ou mais) delas originaram os sinais-nomes encontrados em nossa pesquisa. O que observamos em nosso contexto de pesquisa é que a combinação de qualquer taxe com a taxe Empréstimo de Língua Oral (ELO) mostrou-se bastante produtiva e seus resultados bem aceitos.

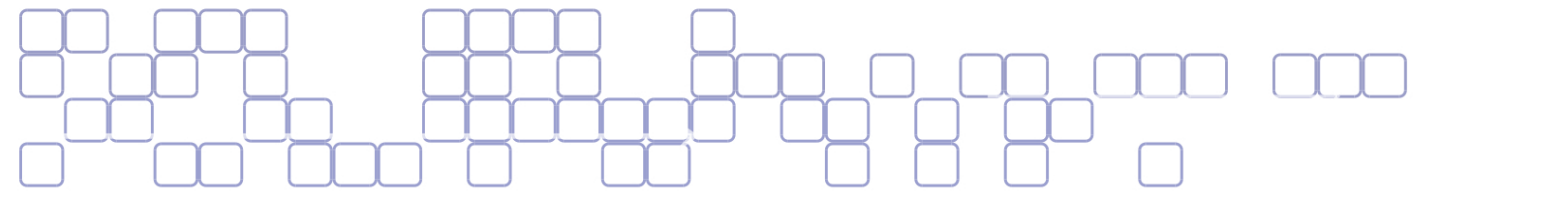
Demonstraremos, então, como algumas das subtaxes por nós propostas podem ser utilizadas na criação de sinais-nomes, de acordo com as possibilidades que encontramos nessa pesquisa:

- letra inicial do nome da pessoa (ELO_{1.1}) usada como configuração de mão e acrescida de um movimento “neutro”, sem significado, como mover a mão de um lado para o outro em movimentos curtos, no espaço neutro.

- se o nome da pessoa possuir uma letra que chama a atenção (em português pode ser W, ou K, por exemplo), uso dessa letra como configuração de mão, associada a um movimento neutro, ou a um ponto de articulação significativo, que mostre algum aspecto físico da pessoa, como uma pinta no rosto (ELO_{1.1}+AF_{2.14}).

- se o nome da pessoa for pequeno, usar a soletração integral do mesmo (ELO_{1.4}).

- se o nome da pessoa tiver significado na língua, como em português os sobrenomes “Costa”, “Coelho”, “Leão” e outros, tradução destes nomes para a língua de sinais (ELO_{1.5}).



- inicialização combinada a algum aspecto físico, como: o ponto de articulação perto dos olhos, para pessoas com olhos claros ($ELO_{1.1}+AF_{2.8}$); movimentos ao lado da cabeça que representam o formato do cabelo ($ELO_{1.1}+AF_{2.1}$).

- uso de sinal da Libras que expresse comportamento observado na pessoa, como “sorrir”, “chorar”, “sono”, “falar muito/pouco”, “ser alegre” e outros ($AC_{3.1}$). Tais sinais-nomes também existem combinados à categoria ELO e têm sua configuração de mão alterada para a letra inicial do nome da pessoa ($ELO_{1.1}+AC_{3.1}$).

- se a pessoa usa sistematicamente um determinado tipo de vestuário, ou acessório, seu sinal-nome pode remeter a ele ($AC_{3.2.1}$), podendo também, ser combinado a alguma letra do seu nome que chame a atenção ($ELO_{1.2}+AC_{3.2.1}$).

- uso do sinal da profissão da pessoa, ou de algum “hobby” seu, “estilizando-o” com uma configuração de mão que represente a letra inicial do seu nome ($ELO_{1.1}+AS_{4.1}$).

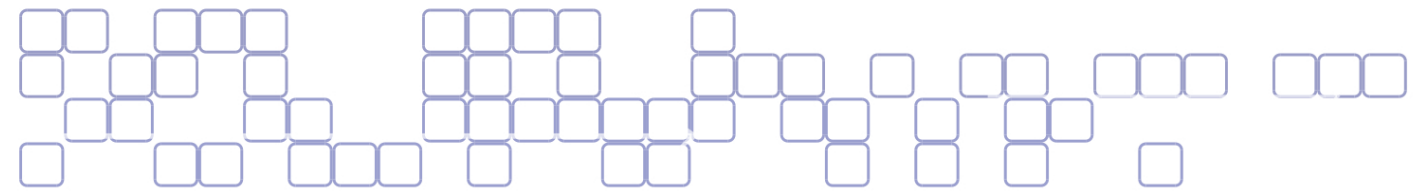
- uso de um sinal da Libras com ponto de articulação deslocado para um local que mostre alguma característica física da pessoa, como a cor de seus olhos ($AF_{2.8}$).

- referência a algum evento marcante envolvendo a pessoa, como um acidente, uma atitude “heroica” e outros ($AS_{4.2}$).

- uso de um sinal que indique alguma ação, ou um “tique”, que a pessoa sempre repete, como: piscar muito os olhos, enrolar o cabelo/bigode, passar a mão no cabelo com frequência, dentre outros ($AC_{3.2.4}$).

É importante lembrar que esses usos são compatíveis com a cultura da comunidade surda brasileira e que podem variar de acordo com a cultura de cada comunidade. Por exemplo, o uso da taxa Aspecto Físico no Brasil é bem aceito, e até desejado, portanto é comum que ela seja incluída no sinal-nome de uma pessoa. Em outras culturas, pode ser que essa taxa seja evitada.

Também, as taxas de Aspecto Social e Aspecto Comportamental normalmente são empregadas quando a pessoa já tem alguma convivência com a comunidade surda e as pessoas já tiveram tempo de observá-la ou de conhecer aspectos da sua vida pessoal. Isso, por demonstrar pertença a uma comunidade surda, pode ser altamente desejável, se a pessoa realmente gosta e tem a intenção de interagir com essa comunidade. Nesse contexto, o uso dessas taxas para a criação de sinais-nomes pode resultar em grande satisfação das pessoas que os receberem.



Os sinais-nomes, além de referenciar uma pessoa, denotam pertença a uma comunidade surda (SUPALLA, 1992), por isso é importante observar as regras sociais de atribuição de um sinal-nome, além das regras linguísticas. Sabemos que a preferência por uma taxe/subtaxe ou outra depende da cultura da comunidade e que este é o principal fator a ser observado no momento de criação de um sinal-nome, pois mesmo que haja a possibilidade taxonômica de criação, se o resultado não for bem aceito socialmente, esta deverá ser normalmente evitada.

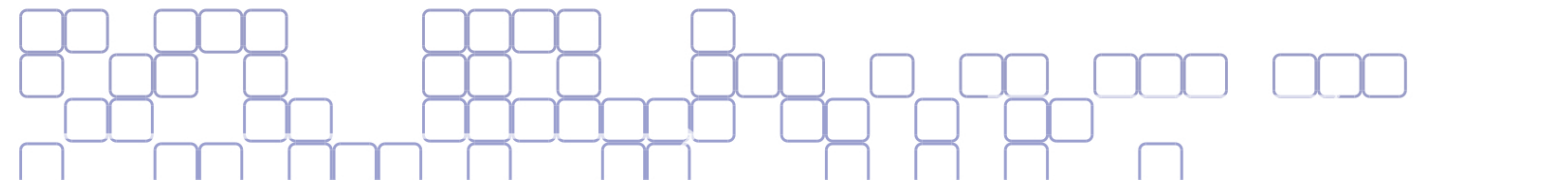
Considerações Finais

O presente trabalho, que é uma proposta de taxonomia antroponímica nas línguas de sinais, identificou, descreveu e nomeou quatro taxes de sinais-nomes, 28 subtaxes e quatro infrataxes. A maioria dos sinais-nomes analisados em nossa pesquisa apresentou uma combinação das taxes, Empréstimo de Língua Oral (ELO) e Aspecto Físico (AF). No entanto, a taxe ELO foi encontrada também combinada às demais taxes, Aspecto Comportamental (AC) e Aspecto Social (AS). Todas as quatro taxes foram encontradas isoladamente no sinais, porém, em menor número do que combinadas.

Esse fato demonstra uma preferência, na comunidade surda analisada, pela nomeação de pessoas usando alguma referência do seu nome em português combinada a algum aspecto físico notável, totalizando 66 dos 113 sinais-nomes analisados. No entanto, a pesquisa mostra também que outras possibilidades também são bem aceitas, como a utilização das taxes isoladamente, totalizando 25 dos 113 sinais-nomes.

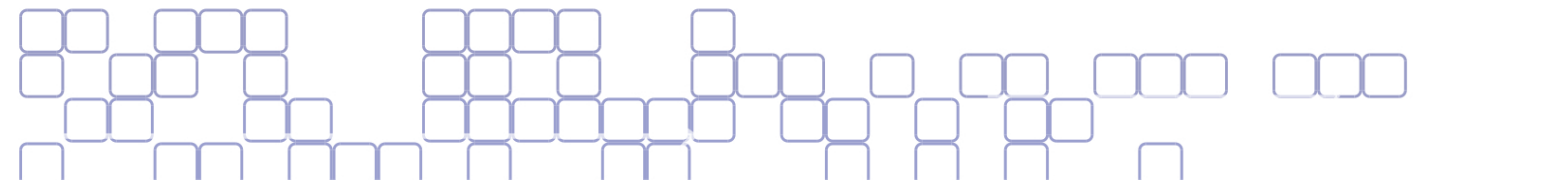
A proposta de “Taxonomia antroponímica nas línguas de sinais”, criada nesse trabalho, foi experimentada com a Libras e mostrou-se completa e eficiente para os sinais-nomes da população participante dessa pesquisa inicial.

É imprescindível, no entanto, o aumento da diversificação dos dados para outros ambientes de uso da Libras e para outras línguas de sinais, para uma taxonomia realmente completa e conclusiva dos sinais-nomes. Podemos esperar que, em futuras pesquisas, as taxes se mantenham e novas subtaxes sejam acrescentadas.



REFERÊNCIAS

- AGANETTE, E.; ALVARENGA, L.; SOUZA, R. R. Elementos constitutivos do conceito de taxonomia. *Informação e Sociedade: Estudos*, João Pessoa, v.20, n.3, p. 77-93, set./dez., 2010. Disponível em: <file:///D:/Downloads/3994-11215-1-PB.pdf>. Acesso em: 02 set 2018.
- BARROS, M. E. *ELiS – sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais*. Penso: Porto Alegre, 2015.
- _____. Princípios básicos da ELiS. *Revista Sinalizar*, Goiânia, v.1, n.2, p. 204-210, jul./dez., 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revsinal>. Acesso em: 01 set 2018.
- BRITO, A. N. de. *Nomes próprios: semântica e ontologia*. Universidade de Brasília: Brasília, 2003.
- BUGUEÑO, M. F. Da classificação de obras lexicográficas e seus problemas: proposta de uma taxonomia. *Alfa*, São Paulo, v.58, n.1, p.215-231, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alfa/v58n1/09.pdf>. Acesso em: 02 set 2018.
- DICK, M. V. de P. do A. *A motivação toponímica: princípios teóricos e modelos taxionômicos*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1980.
- _____. Atlas toponímico do Brasil: teoria e prática II. *Revista Trama*, Cascavel, v.3, n.5, p. 141-155, jan./jun., 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/965>. Acesso em: 03 set 2018.
- DUBOIS, J. (et al). *Dicionário de lingüística*. 8.ed. São Paulo: Cultrix, 2001.
- SOUZA JÚNIOR, J. E. G. de. *Nomeação de lugares na Língua de Sinais Brasileira: uma perspectiva de toponímia por sinais*. Dissertação. UnB, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/11923>. Acesso em: 03 set 2018.
- STOKOE, W.; CASTERLINE, D.; CRONEBERG, C. *A dictionary of American Sign Language on linguistic principles*. Washington, Gallaudet, 1965.
- SUPALLA, S. J. *The book of name signs: naming in American Sign Language*. San Diego: DawnSignPress, 1992.
- WILD, M. R. *Name signs in American Sign Language*. 29f. Monografia, Swarthmore College, Swarthmore, 2017. Disponível em: <https://scholarship.tricolib.brynmawr.edu/handle/10066/19113>. Acesso em: 02 set 2018.



Lexicografia e língua de sinais: aspectos históricos, teóricos e analíticos em um dicionário ilustrado de Libras

Lexicography and sign language: historical, theoretical and analitic aspects in an illustrated dictionary of Libras

José Marcos Rosendo de Souza¹
Aluizio Lendl Bezerra²
Antônio Luciano Pontes³

Resumo: A LIBRAS aparece no cenário brasileiro como meio legal de comunicação e expressão das comunidades Surdas a partir de 2002, graças às lutas por esse reconhecimento dos Surdos. Enquanto língua natural, é constituída de unidades menores assim como as línguas orais, diferenciando-se dessas por ser articulada com as mãos. Acreditamos que essa peculiaridade influencia no modo como a LIBRAS é registrada em dicionários, por isso objetivamos analisar o *Dicionário Ilustrado de LIBRAS, Língua Brasileira de Sinais* (DIL-LBS), de Flávia Brandão (2011), a partir dos postulados da Lexicografia, que se refere aos aspectos constitutivos de um dicionário, e para isso utilizamos a pesquisa bibliográfica, a qual nos permite selecionar textos da área em estudo, lê-los criticamente e fichá-los; e a lexicográfica, que permite a percepção da constituição do dicionário. O referido objeto de estudo foi selecionado por uma das poucas obras lexicográficas da Língua de Sinais Brasileira. Pudemos concluir que ao registrar a LIBRAS esse dicionário segue parcialmente os princípios lexicográficos, mas não leva em consideração a abordagem visual necessária à compreensão da execução dos itens lexicais daquela língua.

Palavras-chave: Lexicografia. Dicionário. LIBRAS.

Abstract: In Brazil, LIBRAS is the legal resource of communication and expression to deaf community since 2002, thanks to their fights for recognition of that language. As a natural language, LIBRAS is constituted by smaller unities such as oral languages, but they are different because it is articulated with hands. We believe that peculiarity have influence on the way how LIBRAS is registered in dictionaries. For this reason, we intend to analyze the *Dicionário Ilustrado de LIBRAS, Língua Brasileira de Sinais* (DIL-LBS) (Illustrated Dictionary of LIBRAS, Brazilian Sign Language), by Flávia Brandão (2011), from the postulates of Lexicography, which refers to the constituent aspects of a dictionary, and for this we use bibliographical research, which allows us to select texts from the area under study, to read them critically and to record them; and the lexicographic, which allows the perception of the constitution of the dictionary. This object of study was selected by one of the few lexicographic works of the Brazilian Sign Language. Finally, we concluded that dictionary uses a part of lexicographic principles to register LIBRAS, but it excludes the visual approaches that are necessary to understand the execution of lexical items of that language.

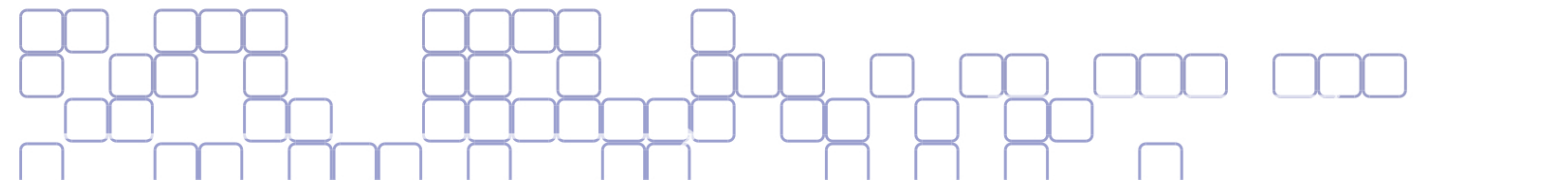
Keywords: Lexicography. Dictionary. LIBRAS.

Introdução

¹ Aluno em doutoramento pelo Programa de Pós-graduação em Letras, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN-CAMEAM); Professor Assistente na Universidade Estadual do Ceará (UECE-FAFIDAM).

² Aluno em doutoramento pelo Programa de Pós-graduação em Letras, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN-CAMEAM); Professor na Universidade Estadual do Ceará (UECE-FECLI).

³ Professor no Programa de Pós-graduação em Letras, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN-CAMEAM)



A Língua Brasileira de Sinais surge em nosso país com a finalidade básica de estreitar as interações humanas, no que concerne à comunicação entre os diversos grupos sociais (Surdos/Surdos e Surdos/Ouvintes), ou seja, a LIBRAS transgride as barreiras comunicativas antes ocasionadas pela ausência de uma língua em comum e fortalece o laço de pertencimento dos Surdos à sua cultura. No entanto, sua finalidade nos primeiros momentos de seu aparecimento no Brasil, em meados do Século XIX, foi promover a formação escolar de alunos Surdos.

Além dessa mudança em termos de paradigma socioeducativo, essa língua adentra o cenário da linguística provocando verdadeira modificação no que se refere à concepção de língua (e consequentemente de léxico e registro), tendo em vista que a definição que se tinha a seu respeito era a de expressão sonora do pensamento e, logo, os estudos linguísticos estariam relacionados às línguas orais. Além disso, as concepções de língua advindas principalmente do senso comum nos faziam acreditar que seria impossível ao homem falar uma língua pelas mãos.

Mas, graças aos estudos na área da Linguística realizados pelo linguista americano William Stokoe, na década de 1960, hoje, as Línguas de Sinais são compreendidas como naturais e apresentam características semelhantes às Línguas Orais. Vale salientar que por ser uma Língua Natural pode ser investigada por quaisquer áreas da Ciência da Língua, como, por exemplo, fonologia, morfologia, semântica e dentre outras ramificações que analisam as peculiaridades de uma língua.

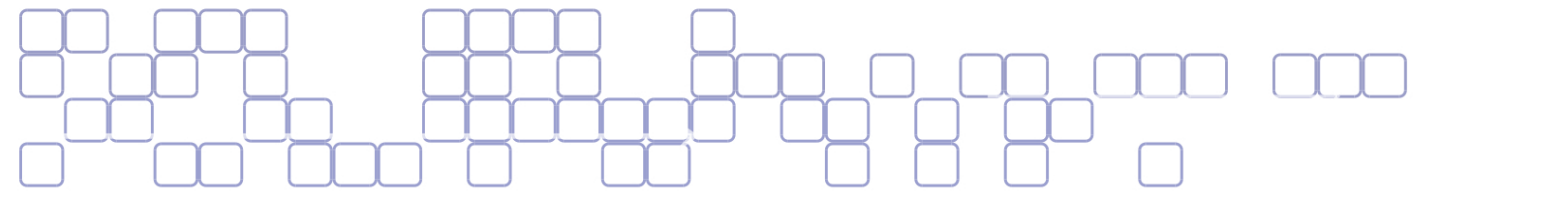
Justamente por apresentar esse caráter dinâmico faremos esta pesquisa a partir de uma das áreas da linguística: a lexicografia. Essa ciência se detém a estudar as formas de registros das línguas em dicionários, se preocupa com a história, com a organização do trabalho lexicográfico, sobre os estudos críticos, crenças sobre uso dos dicionários e etc. Além disso, escolhemos um dicionário como *corpus* de pesquisa porque ele nos permite apreender a língua em sua dinâmica estrutural, além de possibilitar conhecer parte de sua história cultural.

Desse modo, uma pesquisa com base lexicográfica nos garantirá conhecer o registro da Língua Brasileira de Sinais em um dicionário. Para tanto, nos propomos nesta pesquisa a analisar o *Dicionário Ilustrado de LIBRAS, Língua Brasileira de Sinais* (DIL-LBS), de Flávia Brandão (2011), a partir dos postulados da Lexicografia, que se refere aos aspectos constitutivos de um dicionário. Salientamos que nossas

RE-UNIR, v. 5, nº 2, p. 63-82, 2018.

ISSN – 2594-4916





análises serão intercambiadas juntamente com o percurso metodológico e, desse modo, faremos uso da pesquisa bibliográfica, pois nos permite a seleção de estudiosos da área, leitura crítica e fichamento dos textos; e a lexicográfica, dialogando com nossas inferências sobre o *corpus* selecionado para o do trabalho.

O dicionário selecionado como *corpus* para esse trabalho é o *Dicionário Ilustrado de LIBRAS, Língua Brasileira de Sinais* (DIL-LBS) (2011), que foi produzido pela autora Flávia Brandão. Essa produção surge como forma de dar visibilidade e acesso a Língua Brasileira de Sinais e também da representatividade Surda, pois a autora perde parte da audição aos nove anos de idade e supostamente isso pode ter influenciado na elaboração do DIL-LBS. De acordo com as informações sobre a autoria, apresentadas nas primeiras páginas do dicionário, ela é formada em Artes Plásticas pela Fundação Armando Álvares Penteado, em 1986; atuou como ilustradora e professora de artes.

Um trabalho nessa área permitirá conhecer as especificidades do dicionário escolhido como *corpus* de pesquisa, além de possibilitar o conhecimento da área da lexicografia aplicado a esse tipo de dicionário; isso porque o registro do léxico da LIBRAS em um dicionário deve levar em consideração, principalmente, os aspectos visuais impressos nessa língua, então o registro deve possibilitar a quem consulte compreender esses aspectos. Salientamos que o DIL-LBS foi selecionado como objeto de estudo por ser uma das poucas obras lexicográficas que registra a Língua de Sinais de Brasileira.

Aspectos históricos, teóricos e analíticos da lexicografia no *dicionário ilustrado de libras, língua brasileira de sinais (dil-lbs)*, de flávia brandão (2011)

A Língua Brasileira de Sinais se faz presente em nosso país desde meados de 1857 – em termos de visibilidade histórica – com a vinda do professor francês Hernest Huet. Desde então, os esforços por reconhecimento e legitimidade linguística foram alcançados graças a Lei 10.436 de abril de 2002. Como língua natural das Comunidades Surdas brasileiras apresenta peculiaridades que a distinguem das línguas orais, como, por exemplo, o canal visual-espacial de comunicação e articuladores fônicos – as mãos.

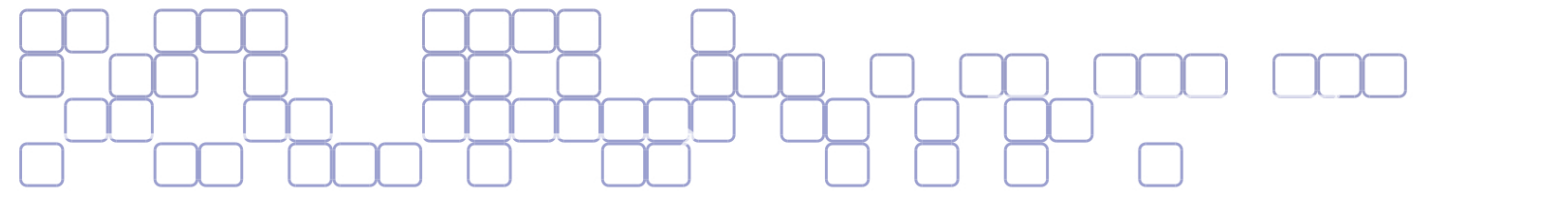


Dentre tantas peculiaridades que essa língua apresenta, nos detemos ao seu registro em dicionário, pois por ela ser de modalidade viso-espacial o seu registro deve transpor especificamente essa característica para que o usuário do *Dicionário* possa compreender a articulação dos Sinais e conseqüentemente o seu significado. Para alcançarmos a proposta apresentada, a análise do DIL-LBS, é preciso centrar nossas primeiras inferências no campo da Lexicografia, por ela permitir abranger nossa compreensão acerca da construção dos dicionários.

Os primeiros trabalhos que fazem referência à Lexicografia nos reportam ao período grego, onde foram desenvolvidos glossários que tinham como finalidade possibilitar a compreensão dos textos literários e a correção de “erros” linguísticos (MARTINS, 2012). A partir disso, podemos inferir que o glossário naquele contexto pode ser considerado um suporte para aquilo que os gregos compreendiam como formas corretas do léxico, isto é, o glossário tinha como função abrigar nas nomenclaturas o léxico das línguas grafadas corretamente, além de propagar os valores construídos em torno do léxico utilizado naquele contexto, o que poderia também possibilitar aos usuários adequarem-se às formas corretas do escrever. Logicamente que esses são apenas os primeiros resquícios históricos daquilo que se evidencia enquanto ciência lexicográfica.

No entanto, existem relatos de outros povos, anteriores aos gregos, que desenvolveram certo tipo de atividade lexicográfica, como por exemplo, os Sumérios. De acordo com Welker (2004, p. 62), “[...] existiam [...] listas bilíngües (sic.) onde cada termo sumério é apresentado com sua tradução em acadiano e essas tiveram um papel cada vez mais importante [...]”. Acreditamos que toda atividade lexicográfica desenvolvida nesses períodos foi realizada com o intuito de facilitar o uso do léxico de diferentes línguas, tendo em vista que esses povos estavam em plena expansão territorial e atividade comercial, logo era preciso algo que facilitasse a comunicação.

Ademais, de acordo com Biderman (1984), a lexicografia surge apenas nos “tempos modernos”, especificamente no período da Renascença, em decorrência do desbravamento humano pelos horizontes culturais, os quais permitiram ao homem aprender outras línguas. Deste modo, a partir da necessidade de dominar outros idiomas (línguas europeias do Século XVI, como enfatiza a autora), era preciso um



instrumento que permitisse intercambiar linguisticamente as relações do homem com as novas nações a serem invadidas.

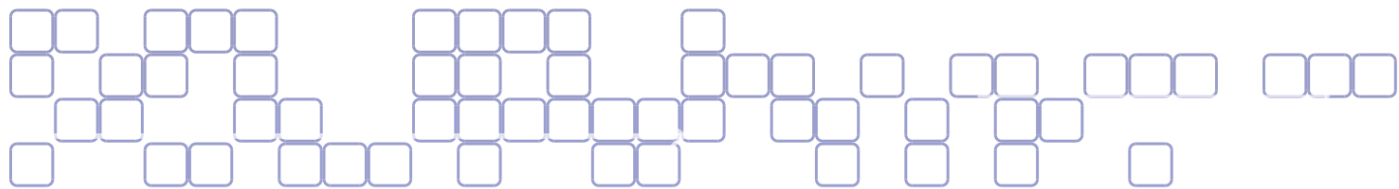
Então, a partir daquilo que apontamos anteriormente sobre as civilizações grega e suméria e com as inferências de Biderman (1984), podemos perceber que o fazer lexicográfico surgiu justamente da necessidade de conhecer dada língua (seja para fins civilizatórios ou comerciais); e o registro linguístico, naquele contexto, pode ser considerado um meio prático de aprender um novo idioma. Nessa perspectiva, inferimos que a atividade de registrar a língua tornou-se mais elaborada e, hoje, a lexicografia comporta um amplo aparato metodológico de como o léxico deve ser posto em um dicionário.

Sobre o resultado do trabalho lexicográfico, Weinreich (1984) salienta que o produto é diverso, tendo em vista que esse fazer não se encerra somente na construção de um dicionário (e esse não deve ser compreendido como algo singular), isto é, “O produto do trabalho do lexicógrafo aparece de vários modos: dicionários monolíngues (sic.) e plurilíngues (sic.), dicionários de sinônimos, ‘thesauri’, dicionários enciclopédicos, estudos de campos de palavras e similares” (WEINREICH, 1984, p. 104).

A partir disso, é possível perceber que os dicionários se consubstanciam em obras complexas e, por serem abrangentes, podem apresentar função independente, tipologia e temática específicas. Por fazerem uso de uma linguagem própria e comum a essa espécie de texto podem ser considerados protótipos do gênero discursivo *dicionário*, de acordo com o pensamento bakhtiniano.

Com isso, é preciso traçarmos um panorama em busca da definição do dicionário enquanto produto da lexicografia, pois é possível inferir que ele não se encerra em listas de palavras e tampouco é construído apenas para abrigá-las, tendo em vista que, para se alcançar o produto final, é preciso seguir um processo complexo de construção e estrutura, os quais especificaremos mais adiante. Por agora, nos propusemos a defini-lo a partir dos postulados teóricos de Assunção (1979), os quais o nomeia como um objeto responsivo às informação e comunicação, ou mais especificamente assim:

O dicionário é um ‘objeto manufaturado’ que responde às exigências de informação e de comunicação de uma sociedade. É um



instrumento de educação permanente. É ponto de referência entre língua e a ciência, entre a língua e a cultura. É uma obra de segunda mão: um texto sobre outros textos. É um livro de consulta, onde as informações são apresentadas segundo a nomenclatura das unidades lexicais (ASSUNÇÃO, 1979, p. 39).

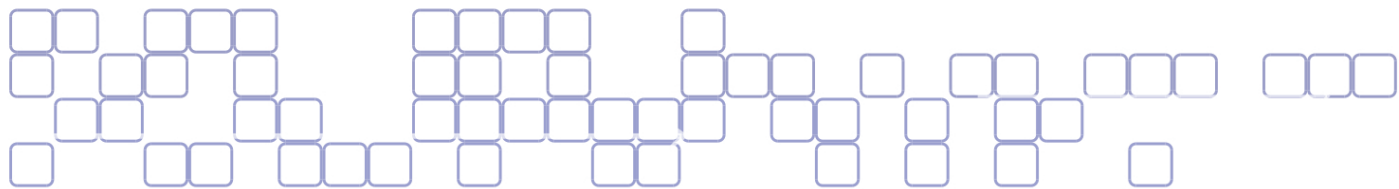
É possível perceber que as definições para dicionário não se encerram em um conceito fechado, isto é, a partir das afirmações da autora, essas multiplicidades de definições podem ser decorrentes das variadas funções que esse objeto desempenha e, inerente a essas, está a relação estrita entre língua e cultura, pois por essa ótica o dicionário é encarado como objeto linguisticamente cultural de um povo e implícito a isso estão os valores que congregam socialmente sobre a língua. A autora ainda salienta que “[...] os dicionários podem ser vistos também como um texto, como uma obra literária, ou mais precisamente, como um discurso pedagógico e didático” (ASSUNÇÃO, 1979, p. 40).

Para compreendermos esses valores que atravessam e consubstanciam os dicionários, é preciso percebermos que essas obras são construídas com uma intenção e um objetivo, ou seja, se estamos lidando com certo gênero discursivo, esse deve alcançar um propósito comunicativo, o qual se refere ao conhecimento da língua em suas múltiplas instâncias, isso porque a construção de um dicionário requer o domínio dos conhecimentos teóricos da língua e conhecimentos práticos da lexicografia. Nesse sentido, o fazer lexicográfico deve referir explicitamente ou implicitamente a certa corrente da linguística e ao que decorre as análises do lexicógrafo (ASSUNÇÃO, 1979).

Nesse sentido, diante da existência de múltiplos conceitos sobre o que é a língua e conseqüentemente como essas definições se refletem no fazer lexicográfico, nos ocupamos em defini-la enquanto sistema e norma, pois, de acordo com Barbosa (2001), para cada concepção de língua é construído um dicionário. Desse modo, a primeira concepção de língua enquanto sistema linguístico remete-nos aos postulados saussurianos, pelos quais compreendemos que:

Um sistema lingüístico (sic.) é uma série de diferenças de sons combinados com uma serie de diferenças de idéias (sic.); mas essa confrontação de um certo número de signos acústicos com outras tantas divisões feitas na massa do pensamento engendra um sistema de valores; e é tal sistema que constitui um vínculo efetivo





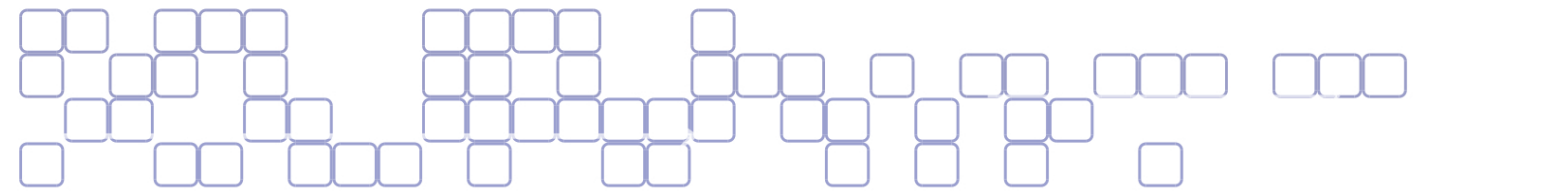
entre os elementos fônicos e psíquicos no interior de cada signo. Conquanto o significado e o significante sejam considerados, cada qual à parte, puramente diferenciais e negativos, sua combinação é um fato positivo; é mesmo a única espécie de fatos que a língua comporta, pois o próprio da instituição lingüística (sic.) é justamente manter o paralelismo entre essas duas ordens de diferenças (SAUSSURE, 2002, p. 139-140).

Desse ponto de vista é possível perceber que o sistema linguístico é articulado em torno de um conjunto de regras, as quais regem o funcionamento e construção daquilo que concebemos como língua. A partir desse princípio, pelo qual compreendemos que a língua é construída a partir do movimento de unidades lexicais, a obra lexicográfica *dicionário de língua*, segundo Barbosa (2001), pode ser construída com base nesse princípio, o que permite ao consulente entender que o sistema linguístico tem correspondência com a unidade do léxico denominada de lexema e, ainda segundo a autora, esse tipo de obra lexicográfica reúne variados lexemas e apresenta os vocábulos correspondentes a cada um deles e suas possíveis definições.

Definida a língua enquanto sistema, agora nos detemos a concepção de língua enquanto norma. Nessa perspectiva a língua é construída a partir de regras que determinam o comportamento linguístico do falante, ou seja, para enunciar corretamente, o falante deve fazer uso de determinadas formas linguísticas consagradas pela gramática, pela literatura e pela história como corretas (BAGNO, 2012). Isso implica afirmar que existem variantes não consagradas que são consideradas incorretas, como, por exemplo, as pertencentes a grupos de falantes de diferentes regiões, ou serem faladas por grupos considerados socioeconomicamente inferiores.

Por essa concepção de língua são construídos os *vocabulários técnicos-científicos* e *especializados*, que buscam estabelecer um padrão normativo do uso de certos vocábulos. De acordo com Barbosa (2001, p. 33) “Os **vocabulários técnico-científicos e especializados** buscam situar-se ao nível de **uma norma** lingüística (sic.) e sociocultural têm como unidade padrão o **vocábulo**, constituindo-se como conjuntos vocabulares, representativos do universo do discurso.” (Destaque da autora). Nesse ínterim e ainda segundo a autora, para esse tipo de produto





lexicográfico não são pertinentes as variantes regionais e tampouco as gírias, jargões e o linguajar típico de certas culturas.

Em relação a essas concepções, é possível inferir que o dicionário analisado traz como concepção a Língua enquanto Sistema, tendo em vista que, quando consultado, o consulente tem acesso ao princípio de organização linguística dos Sinais (itens lexicais), ou seja, é possível compreender como o léxico da língua de sinais funciona a partir de regras composicionais. Além disso, as informações iniciais contidas nas primeiras páginas do dicionário trazem justamente a ideia de *Sistema Linguístico*, conforme pode ser percebido no quadro abaixo:

O **sistema gestual** utilizado pelas pessoas surdas se desenvolveu com o passar dos anos, até ser reconhecido como língua de sinais.
No Brasil, **esse sistema gestual** é chamado de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) [...].
A LIBRAS constitui um **sistema de linguagem** eficiente na transmissão de ideias, conceitos e fatos (Destaque nosso).

DIL-LBS (2011)

Quadro 1: Sobre a concepção de língua do DIL-LSB (2011)

Por se tratar de um sistema, a gestualidade segue princípios e regras que estabelecem o funcionamento da Língua. Desse modo, o princípio composicional fonológico dos itens lexicais, na Língua de Sinais, segue o mesmo princípio apresentado nas línguas orais, pois partem de unidades menores – no caso da LIBRAS, são: a Configuração de Mão, o Movimento, o Locação, a Orientação da Mão e as Expressões Não-manuais – (QUADROS; KARNOPP, 2004) até alcançar a unidade maior: o Sinal. Os movimentos realizados na composição do Sinal permitem que haja mudança na significação do Sinal, ou até mesmo na categoria gramatical.

Depois dessas definições, passamos à estrutura que consolida um dicionário, pois, conforme afirmamos anteriormente, os dicionários são construídos a partir de padrões estruturais determinados pela lexicografia, logo, é pertinente conhecê-los tendo em vista que os utilizamos para análise do nosso objeto de estudo e, para tanto, nos pautamos especificamente nos estudos de Pontes (2009), Assunção (1979) e Fornari e Miranda (2006), os quais nortearam a compreensão dos aspectos estruturais que regem a construção do dicionário.

Inicialmente é importante que concebamos o dicionário a partir dos postulados de Fornari e Miranda (2006, p. 248), os quais inferem que: “A princípio, podemos



afirmar que um dicionário de usos deve estar ligado à norma real, deixando à norma ideal para o âmbito dos dicionários gerais.” Nessa perspectiva, é preciso que os vocábulos registrados em um dicionário se aproximem da língua em estado de uso e, para tanto, isso é regido a partir das regras de estruturação canonicamente concebidas e definidas pela lexicografia. Nesse sentido, nos pautamos nos autores Fornari e Miranda (2006), Assunção (1979) e Pontes (2009), por se referirem aos aspectos: *front matter* e *back matter*, macro, micro, medioestrutura.

Segundo Pontes (2009), o dicionário compreende uma estrutura geral denominada de megaestrutura, a qual comporta três partes principais, das quais nos deteremos em duas: os elementos introdutórios denominados de *páginas iniciais*, que comportam os elementos preliminares e o material anteposto; e os elementos conclusivos nomeados de *páginas finais*, o material posposto. Esses aspectos também são encontrados nos postulados de Fornari e Miranda (2006), os quais os nomeiam como *Front Matter* e *Back Matter*.

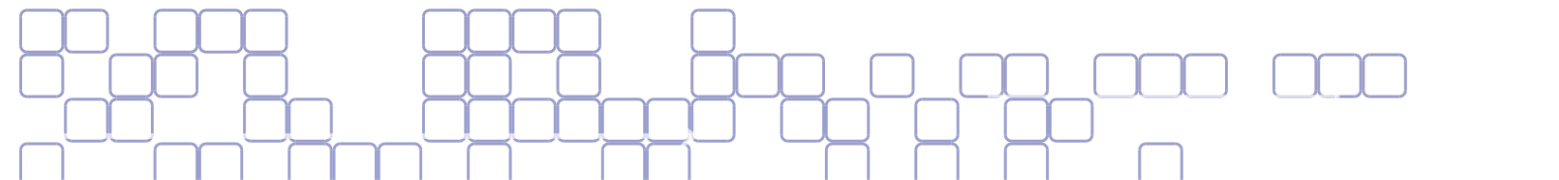
No que se refere aos aspectos *Front Matter* (Páginas Iniciais), podemos nomeá-los de elementos pré-textuais, tendo em vista que são as informações que antecedem os vocábulos em um dicionário. “[...] é, na realidade uma ponte de comunicação entre o consulente, o lexicógrafo e o próprio dicionário. Isso significa que o Front Matter deve ser uma ferramenta facilitadora do ato da consulta” (FORNARI; MIRANDA, 2006, p. 248).

É necessário ressaltar que sua função não se restringe unicamente a isso, tendo em vista que essas informações iniciais devem facilitar a consulta ao dicionário e, desse modo, espera-se que elas sejam suficientes para nortear o consulente. Por isso, os autores esclarecem que essas informações devem cumprir duas funções básicas que se restringem *ao objetivo que se quer alcançar* e às *instruções de uso* do dicionário pelo consulente. Além disso, de acordo com Pontes (2009, p. 67), é esperado que estejam presentes: “[...] as características técnicas da obra, a definição de critérios adotados pelo lexicógrafo, as indicações de uso, como guia para consulta da obra, a indicação do leitor potencial do dicionário.”

Sobre as *Páginas Iniciais* ou *Front Matter* do nosso *corpus* de pesquisa, é pertinente ressaltar que esse é composto por seis itens, dos quais nos propomos a analisar os quatro primeiros, por comportarem informações que devem guiar o consulente durante a pesquisa de vocábulos (os dois últimos fazem referência à **RE-UNIR**, v. 5, nº 2, p. 63-82, 2018.

ISSN – 2594-4916





biografia da autora e às fontes que foram utilizadas). Esses itens são nomeados e podem ser definidos do que seguinte modo:

1º) *LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais* – o primeiro item faz referência à concepção e definição de Língua adotada pela autora do dicionário e a lei que oficializa a LIBRAS. Ainda *tenta* expor a importância dessa língua para comunicação com pessoas Surdas, conforme o quadro abaixo:

O sistema gestual utilizado pelas pessoas surdas se desenvolveu com o passar dos anos, até ser reconhecido como língua de sinais.

No Brasil, esse sistema gestual é chamado de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e é reconhecido oficialmente como meio legal de comunicação e expressão pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

A LIBRAS constitui um sistema de linguagem eficiente na transmissão de ideias, conceitos e fatos. Assim como as demais línguas, possui estrutura gramatical própria, de caráter visual-motor em que sinais são usados como palavras. Os sinais são compostos de um ou mais gestos, construídos a partir da combinação entre a forma e o movimento das mãos com o ponto no corpo ou no espaço onde os gestos são executados.

O aprendizado da língua de sinais é um recurso muito importante não somente para as pessoas surdas, mas também para todos os ouvintes que pretendem ter uma comunicação fluente com a comunidade de pessoas surdas, em seu idioma natural.

DIL-LBS (2011)

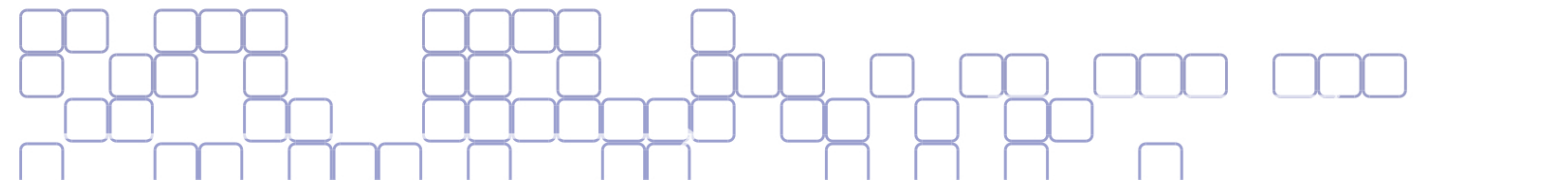
Quadro 2: Definição de Língua

Dissemos *tenta*, anteriormente, por acreditarmos que esse item deveria trazer de modo mais preciso a definição de língua e sua importância para a Comunidade Surda. É possível perceber que ocorre falta de densidade conceitual na concepção que se tem do processo de formação dos sinais, isto é, conforme afirmamos anteriormente, os sinais são compostos por unidades quirêmicas (unidades composicionais que equivalem aos fonemas) e não por gestos. Conceber que a Língua de Sinais é alicerçada por gestos é atribuir-lhe um *status* de linguagem, o qual já foi desmistificado desde a década de 1960. Assim, acreditamos que esse tipo de informação pode comprometer a aprendizagem do consulente, em termos de compreender o processo formativo dos itens lexicais da LIBRAS.

2º) *Dicionário Ilustrado de LIBRAS* – esse item comporta o objetivo da construção do DIL-LBS (2011), o qual deveria estar relacionado às contribuições postas ao consulente sobre o conhecimento dos significados dos sinais e também de como esses itens lexicais da LIBRAS são compostos fonologicamente, conforme apresentamos anteriormente. No entanto, as informações postas nesse item são

RE-UNIR, v. 5, nº 2, p. 63-82, 2018. ISSN – 2594-4916





imprecisas, no sentido de que há discrepância na definição dos Parâmetros que compõem os Sinais, isto é, a informação que consta nesse item orienta o consulente a compreender que um Sinal é composto somente pelo parâmetro do movimento, quando há afirmação de que esse parâmetro é a base da Língua Brasileira de Sinais.

Vale salientar que existem Sinais no Léxico dessa língua que não apresentam o Parâmetro Movimento, como por exemplo, **ajoelhar**, **ocupado** e **silêncio**. Esse tipo de informação pode comprometer a aprendizagem do consulente e no caso desse dicionário incorre sobre o próprio objetivo proposto pelo dicionário que também é *promover um fácil aprendizado de forma prática e direta* (DIL-LBS, 2011). Para uma melhor visualização dessa inferência, podemos verificar no quadro abaixo:

Este dicionário foi desenvolvido com o objetivo de contribuir para o conhecimento dos significados dos sinais que compõem a LIBRAS, bem como de orientar a execução dos movimentos que são a base dessa língua gestual. Seu conteúdo foi elaborado para promover um fácil aprendizado, de forma prática e direta.

DIL-LBS (2011)

Quadro 3: Objetivo do dicionário

3º) *Como usar* – o terceiro item traz explicações, logicamente, de como proceder com o uso do dicionário e para tanto explica como estão dispostos os verbetes no DIL-LBS (2011) a partir de notas explicativas, as quais guiarão o consulente na compreensão dos itens lexicais da LIBRAS. As notas explicativas fazem referência aos elementos composicionais dos sinais, logo, primeiramente, elas definem o que são e qual é sua funcionalidade.

Conforme pode ser visto no quadro seguinte, as notas explicativas trazem definições sobre cada elemento textual e imagético. Dentre esses elementos, destacamos a definição posta sobre o *Sinal*. Novamente é possível perceber imprecisão ou incoerência sobre aquilo que constitui o léxico da LIBRAS, isto é, os itens lexicais dessa língua não podem ser concebidos enquanto gestos, tendo em vista que, diferentemente desses, aqueles apresentam uma estrutura própria que determina seu significado. Corroborando isso, Quadros e Karnopp (2004, p. 48) afirmam que “As línguas de sinais, [...], contêm os mesmos princípios subjacentes de construção que as línguas orais, no sentido que têm um léxico [...]”, desse modo, os

gestos não podem ser considerados itens lexicais do ponto de vista estrutural, por não apresentarem esses princípios, conforme pode ser visto no DIL-LBS (2011).

SINAL – O sinal é o gesto ou o movimento que representa uma ou mais palavras em português [...].

SETAS – Presentes em alguns sinais, indicam a direção, o sentido e a extensão do movimento da(s) mão(s) [...].

ASTERISCO – Indica que a palavra da entrada também aparece no rodapé, remetendo para outro sinal.

SEQUÊNCIA FOTOGRÁFICA – Mostra o percurso das mãos ao executar o sinal. Se o gesto é estático, não é apresentada.



Quadro 4⁴: Indicação de uso

No segundo momento as notas explicativas levam o consulente a *Microestrutura* (a qual será analisada mais adiante) do dicionário e para tanto definem os seus componentes, conforme expomos no *Quadro 5* (DIL-LBS, 2011).

⁴ Para uma melhor compreensão, elas podem ser vistas conforme o *Quadro 4*. Ressaltamos que transcrevemos apenas as partes mais pertinentes para nossa análise).

ENTRADA E DESCRIÇÃO DO MOVIMENTO – Palavras a consultar e explicação de como o sinal deve ser executado, incluindo a configuração e o posicionamento da(s) mão(s), direção, sentido, velocidade do movimento, quantidade de repetições, expressão facial etc.

ILUSTRAÇÃO – Presente na maior parte dos verbetes, representa o significado do sinal.



PALAVRAS NO RODAPÉ – Cada palavra indica o verbete que deve ser consultado (cuja entrada é sinônimo ou tem significado análogo), remetendo para o sinal ser executado.

SINAL IGUAL – Indica outras palavras que podem ser representadas com este mesmo sinal.

SIGNIFICADO – Explica o significado da palavra, suas possíveis variações e sinônimos.

Quadro 5: Componentes dos verbetes

4º) *Exemplos de configuração de mão, de posicionamentos e outras orientações* - Para esse item, a autora traz ilustrações dos componentes fonológicos dos Sinais, como a Configuração de Mão, Posicionamento e algumas orientações da mão. No entanto, é pertinente ressaltar que as informações postas nesses itens aparecem de modo superficial, pois não apresentam as definições e as funções desses componentes lexicais; além disso, percebemos a ausência dos componentes Movimento e Expressões Não-manuais. A partir disso inferimos que se esses exemplos têm por finalidade complementar o conhecimento do consulente, acreditamos que isso ocorrerá de modo superficial, em decorrência dessas ausências.

Em relação ao *Back Matter* (Páginas Finais), Fornari e Miranda (2006, p. 256) o definem como “[...] tudo aquilo que forma o componente final do dicionário”, ou seja, o *corpus* finalizado. Além disso, a partir da leitura do trabalho dos autores, compreendemos que esse componente se refere aos aspectos que complementam a consulta ao dicionário, pois podem ser concebidas como informações pós-textuais que

RE-UNIR, v. 5, nº 2, p. 63-82, 2018.

ISSN – 2594-4916



trazem o registro dos verbetes em contextos reais de uso, o que possibilita ao consulente compreender certo verbete em situações reais de comunicação.

Esse componente estrutural, na obra analisada, é nomeado de apêndice e, diferentemente daquilo que os autores apontam, traz uma espécie de glossário, isto é, são apresentados alguns sinais, os quais consideramos como base para iniciar a comunicação com pessoas surdas. São expostos o alfabeto datilológico (o qual toma como empréstimo linguístico da Língua Portuguesa o alfabeto, mas realizado a partir de configurações de mãos, de acordo com Ferreira (2010)), os números, dias da semana, meses do ano, expressões de gentileza e cumprimentos. Mesmo contribuindo para o aprimoramento da comunicação entre pessoas surdas ou não, esperávamos que, por se tratar de uma obra lexicográfica, apresentasse a estrutura padrão ou canônica de um dicionário de uso.

Acerca dos aspectos relacionados ao entremeio do dicionário, mais especificamente ao corpo (PONTES, 2009), esse é composto por aquilo que compreendemos, a partir das nossas leituras, por estruturas denominadas de: macro, micro e medioestrutura (FORNARI; MIRANDA, 2006). Essas estruturas relacionam-se diretamente ao modo como a língua é registrada no dicionário, logo, fazem referência à composição da palavra, significação, dentre outras peculiaridades percebidas durante uma consulta.

De modo mais específico, compreendemos que a macroestrutura corresponde ao conjunto de palavras que compõem o dicionário, ou conforme Fornari e Miranda (2006, p. 3) afirmam “[...] é o conjunto de palavras que formarão a nominata do dicionário.” Ainda, segundo os autores, essa, dependendo do tipo de dicionário, como por exemplo, dicionário de uso, deve refletir o uso real da língua, ou seja, estar mais próximo daquilo que é falado pelos usuários de uma língua nativa. Ao relacionarmos isso ao DIL-LBS (2011), foi possível verificar que há um total de 3.212 verbetes, conforme consta no *Front Matter*, os quais correspondem aos Sinais do Léxico da LIBRAS. Além disso, a nominata desse dicionário possibilita que o consulente relacione o Léxico da LIBRAS com o Léxico da Língua Portuguesa e através disso identifique os significados correspondentes aos Sinais. Salientamos que, em alguns casos, a relação entre os léxicos acaba por distanciar o consulente do uso real da Língua, como por exemplo o Sinal CHEIO e a palavra *abarrotado*. Conforme pode ser verificado na imagem abaixo:

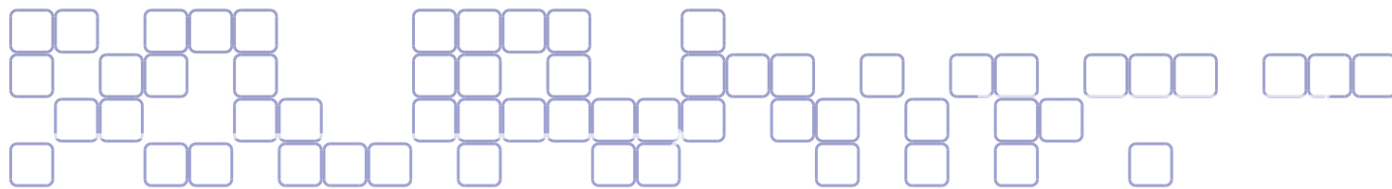


Figura 1: Sinal para abarrotado



Segundo Pontes (2009), esse conjunto de palavras que compõem a macroestrutura deve estar organizada na vertical e são denominadas de entradas, organizadas em ordem alfabética, e corresponder “[...] a um conjunto de formas lematizadas” (PONTES, 2009, p. 73). O autor ainda esclarece que para fazer uma análise com base nos aspectos macroestruturais é preciso centrar a atenção em aspectos como: seleção do léxico (relaciona-se à frequência de uso dos verbetes), a ordenação das entradas (por ordem alfabética linear e disposição alfabética por agrupamentos) e a quantidade de conteúdo (PONTES, 2009).

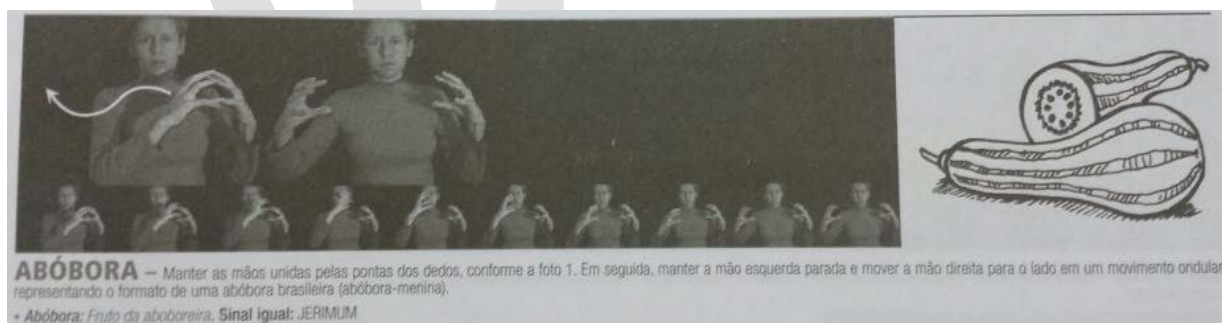
Quanto a esses aspectos, podemos afirmar que alguns itens lexicais apresentam-se distantes do uso real da língua, por não serem comuns em contextos mais informais de comunicação, o que ocasiona quebra do aspecto *Seleção do Léxico*. Se o DIL-LBS (2011) foi construído com base no pressuposto de facilitar a comunicação, acreditamos que certos verbetes, como, por exemplo, *adernar* não deveriam compor sua nominata.

Em relação ao aspecto *Ordenação da Entrada*, é perceptível que segue esse princípio proposto por Pontes (2009), e que é comum em grande parte dos dicionários de uso. No entanto, por se tratar de um dicionário de LIBRAS, parece-nos que esse tipo de organização acaba por submeter a Língua de Sinais à Língua Portuguesa, pois o que está posto em ordenação alfabética são os significados referentes aos sinais e não propriamente os sinais. Acreditamos que é preciso repensar a organização das entradas para que esteja mais próxima da LIBRAS, mesmo que para isso seja preciso levar em consideração algum aspecto estrutural dos Sinais, como por exemplo, a Configuração de Mão.



Ao que se refere à *quantidade do conteúdo*, por se tratar de um dicionário de língua, de acordo com Pontes (2009), é esperado que sua nomenclatura apresente as várias classes de palavras (no caso da LIBRAS, apenas seis categorias gramaticais: verbos, advérbios, adjetivos, pronomes, numerais e substantivos); informações sobre o uso dos verbetes e sua variação linguística de acordo com a região geográfica; e as definições devem caracterizar semanticamente a palavra. Ao confrontarmos aquele aspecto com DIL-LBS (2011), percebemos sua ausência, pois certos verbetes são carentes dessas informações, conforme a imagem a seguir:

Figura 2: Sinal para abóbora



A próxima definição faz referência à microestrutura, a qual é subsequente às entradas, isto é, para cada entrada é construído um agrupamento linear de informações, pelas quais o consulente acessa ao conhecimento acerca do verbete, como por exemplo, a etimologia, as informações fonéticas e a definição (PONTES, 2009). Nesse sentido, Assunção (1979) afirma que o grau informativo varia de acordo com o tipo de cada dicionário, nos quais haverá maior ou menor grau informativo; mas o que é comum à maioria dos dicionários são os seguintes elementos: a palavra, a pronúncia, a categoria gramatical, a etimologia, a definição, os exemplos, idiotismos e expressões estereotipadas e o sentido funcional. A respeito dessas informações, Fornari e Miranda (2006) salientam que podem ser classificadas em dois tipos: *Comentário de Forma* – toda e qualquer informação acerca do signo; e *Comentário Semântico* – faz referência ao significado e aspectos semânticos do verbete.

A *microestrutura* encontrada no *corpus* da pesquisa é construída com base na descrição de execução dos sinais, aliadas aos recursos imagéticos e textuais. Então, primeiramente apresenta uma descrição de execução e em seguida traz *Comentários*

RE-UNIR, v. 5, nº 2, p. 63-82, 2018. ISSN – 2594-4916

Semânticos, pois apresenta uma breve significação do verbete. Conforme pode ser conferido no quadro abaixo:



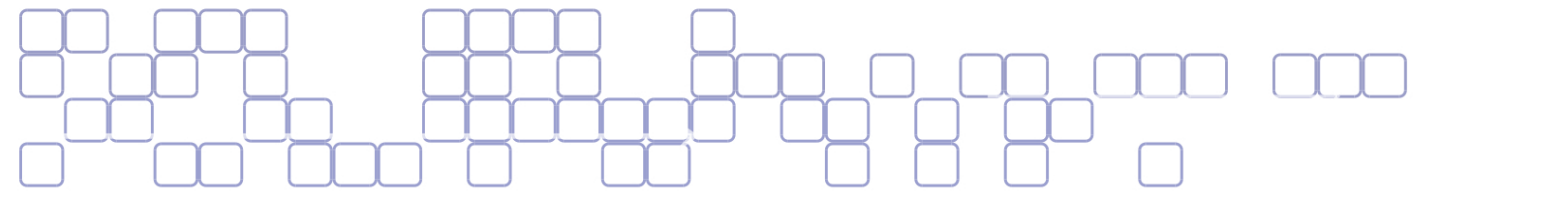
ABÓBORA – Manter as mãos unidas pelas pontas dos dedos, conforme a foto 1. Em seguida, manter a mão esquerda parada e mover a mão direita para o lado em um movimento ondular, representando o formato de uma abóbora brasileira (abóbora-menina).

- **Abóbora:** Fruto da aboboreira. **Sinal igual:** JERIMUM

Quadro 6: Microestrutura

Ainda sobre essa questão, é necessário levar em consideração o que diz Pontes (2009) sobre o conhecimento do verbete, isto é, é perceptível que não são apresentadas informações de ordem epistemológica e tampouco sobre a composição estrutural do sinal. Mesmo apresentando os recursos visuais aliados ao texto para compreensão de como executar o sinal, é preciso que o consulente conheça os parâmetros linguísticos necessários à articulação dos itens lexicais. A ausência de *Comentários de Forma* aliada a recursos visuais impressos inadequadamente (deveriam estar em cores, as quais são extremamente relevantes para que se possa compreender os itens lexicais – poderá comprometer a aprendizagem do sinal por falta de compreensão do sinal).

O componente medioestrutural, de acordo com Pontes (2009), faz referência à organização interna, pela qual se estabelecem *links* entre as informações, ou seja, esse componente estrutural estabelece ligações entre a macro e a micro estrutura, através de um sistema de remissão. Ainda de acordo com o autor, o sistema de remissão exerce duas funções principais: impede que informações sejam repetidas e amplia o conhecimento do consulente, tendo em vista que o envia a entradas que lhes possibilitarão maior precisão sobre o verbete consultado. Os *links* entre as informações podem ocorrer a partir de relações horizontais, verticais e transversais, as quais podem ser definidas a partir dos postulados de Pontes (2009, p. 89): “*Horizontal* – ocorre quando a remissão se faz dentro da definição do verbete; *Vertical* – a



remissão é realizada em algum outro ponto da macroestrutura, fora do verbete; e *Transversal* – essa relação ocorre externamente à macroestrutura, o que ocasiona a consulta ao *Front Matter* ou *Back Matter*”.

O sistema de remissivas encontrados no DIL-LBS (2011) é construído, em sua maioria, horizontalmente, pois as remissivas são postas dentro da definição do próprio verbete, logo, ao buscar a definição do sinal ABOTOAR, por exemplo, o consulente é guiado à remissiva **Sinal igual**: AFIVELAR. No caso desses verbetes, é perceptível que há incoerência semântica tendo vista que essas ações nos remetem a objetos diferentes, botão e fivela. Consideramos que esse índice de remissão é posto explicitamente, marcado pelas palavras em negrito e isso é feito em todos os verbetes que necessitam da remissão. Ainda em relação a isso, seria necessário que fossem postas remissões que levassem o consulente a dialogar com as informações no *Back Matter*, se esse trouxesse exemplos e situações de uso.

Assim, a lexicografia enquanto ciência apresenta variados aspectos que possibilitam compreender como se concretiza a construção de um dicionário. Salientamos que para esse trabalho foram apresentados apenas aspectos que foram úteis para alcançar nosso objetivo, por isso não nos detivemos a outros aspectos do *corpus* analisado. Esperamos que as inferências aqui expostas possam contribuir para construção de outros dicionários de LIBRAS e que esses levem em consideração aspectos visuais, gramaticais, semânticos e pragmáticos, pertinentes à compreensão dessa língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da importância que a Língua Brasileira de Sinais assume para as comunidades surdas, consideramos importante o seu registro em dicionário, tendo em vista que isso possibilita o acesso e disseminação linguística para outros indivíduos e fomenta o processo interativo. Desse modo, procedemos nesse artigo a uma análise, com pressupostos lexicográficos, do *Dicionário Ilustrado de LIBRAS, Língua Brasileira de Sinais* (DIL-LBS), de Flávia Brandão (2011). O que foi possível graças às contribuições dos autores que nos guiaram no diálogo entre teoria e análise lexicográfica. Para tanto, levamos em consideração os aspectos estruturais do dicionário, a saber: *Front Matter* e *Back Matter*, macro, micro e medioestrutura.



Procuramos intercambiar as discussões advindas da área da lexicografia, de modo que contribuiu para nossas análises. Inicialmente buscamos definições para essa área da linguística, o que nos permitiu compreender a importância que a mesma assume para o registro e propagação de dada língua, ou seja, ao mesmo tempo em que é posta em um dicionário, há a manutenção dos fatos da língua. Foi possível perceber, assim, que o fazer lexicográfico surgiu justamente da necessidade de aprender e conhecer outros idiomas, em decorrência da expansão territorial e econômica; hoje, esse trabalho tornou-se mais complexo, tendo em vista que é necessário ao lexicógrafo conceber a língua com base em uma teoria linguística. Em relação ao dicionário que nos serviu de *corpus* da pesquisa, foi possível perceber que a concepção teórica adotada, de língua enquanto sistema, não foi suficiente para embasar a elaboração do DIL-LBS (2011), pois havia discrepâncias entre definição de termos e teoria, como em afirmar que o Sinal é um gesto ou movimento.

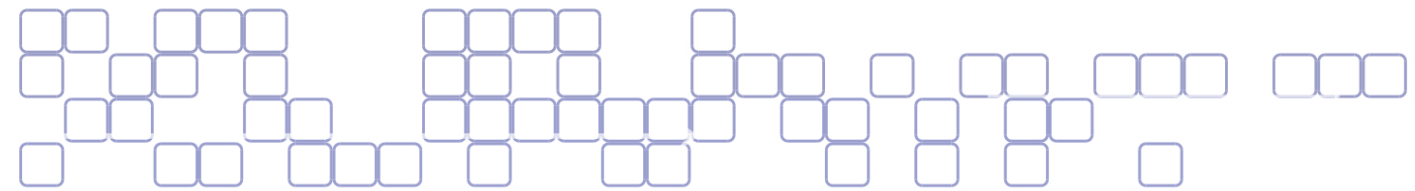
Em relação aos aspectos estruturais, *Front Matter* e *Back Matter*, macro, micro e medioestrutura, que foram analisados no decorrer do trabalho, podemos afirmar que esses aparecem no DIL-LBS (2011), por serem considerados como elementos obrigatórios ou canônicos, logo esperávamos que eles se fizessem presentes corretamente. No entanto, foi possível perceber que as informações que embasam *Front Matter* e *Back Matter* não são completamente suficientes para complementar a consulta, de modo que se percebe a ausência de um quadro com as principais configurações de mãos, definições e funções dos parâmetros composicionais do Sinais da LIBRAS e exemplos de como empregar determinados itens lexicais em contextos reais de uso.

Foi possível, por seu turno, verificar a presença dos aspectos macro, micro e medioestrutural, no entanto salientamos alguns pontos que devem ser evidenciados em um dicionário de LIBRAS. Primeiramente, os aspectos visuais devem se sobressair, pois essa língua é de modalidade viso-espacial, logo esse critério deve ser posto em prática. Como foi visto, mesmo sendo um dicionário de LIBRAS, esse aspecto necessário à compreensão e execução do sinal não está posto, isso porque as imagens em tom monocromático dificultam a percepção do movimento e expressões faciais.

Em segundo, os aspectos microestruturais são postos superficialmente, pois no que tange às informações gramaticais (a qual classe gramatical o sinal pertence),

RE-UNIR, v. 5, n° 2, p. 63-82, 2018. ISSN – 2594-4916

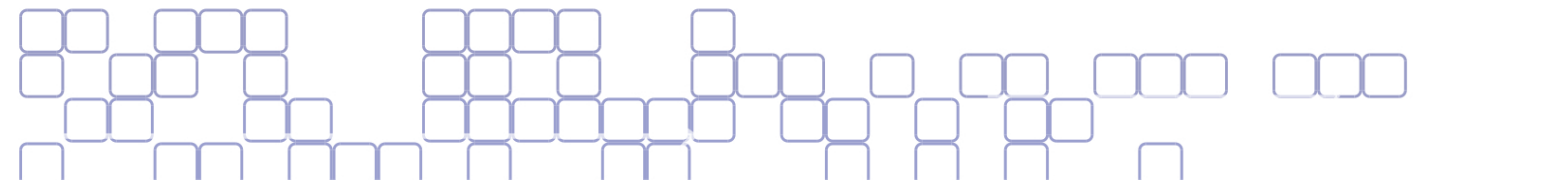




semânticas (quais são os sentidos que o sinal pode adquirir) e pragmáticas (em quais contextos determinado sinal deve ser utilizado) não são apresentados proficuamente, o que compromete os aspectos estruturais do dicionário enquanto objeto lexicográfico. Assim, enquanto objeto lexicográfico, o dicionário analisado se distancia dos padrões estruturais propostos pelos teóricos lidos em nossa pesquisa. O que, bem como salientamos no decorrer desse trabalho, pode comprometer a aprendizagem da LIBRAS, ou distanciar os possíveis consulentes dessa língua.

REFERÊNCIAS

- ASSUNÇÃO, J. B. Lexicografia: uma introdução ao estudo de dicionários. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, v. 12, n. ½, p. 39-50, 1979.
- BAGNO, M.. Norma linguística, hibridismo e tradução. *Traduzires 1*, Brasília, maio de 2012.
- BARBOSA, M. A. Dicionário, vocabulário, glossário: concepções. In: ALVES, Ieda Maria (org.). *A constituição da normatização terminológica no Brasil*. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001.
- BIDERMAN, M. T. C. A ciência da Lexicografia. *Alfa*, 28, São Paulo, p. 1-26, 1984.
- FERREIRA, L. *Por uma gramática de línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.
- FORNARI, M. K; MIRANDA, F. B. Análise do dicionário de usos do português do Brasil. *Revista de iniciação científica da ULBRA*, 2006.
- MARTINS, A. C. *Lexicografia da Língua Brasileira de Sinais do Rio Grande do Sul*. 2012. 103f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- PONTES, A. L. *Dicionário para uso escolar: o que é como se lê*. Fortaleza: EdUECE, 2009.
- QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. *Língua Brasileira de Sinais: Estudos Linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24ª ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.
- WELKER, H. A. *Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Theasaurus, 2004.
- WEINREICH, U. Definição de lexicografia em Semântica Descritiva. Tradução de Maria Cecília P. Barbosa Lima. *Alfa*, nº 28, São Paulo, p. 103-118, 1984.



HQ bilíngue multidisciplinar como uma proposta de sequência didática

Bilingual comic proposal for a multidisciplinary bilingual didactic sequence

Luiz Gustavo Paulino de Almeida¹

Kelly Priscilla Lóddo Cezar²

Resumo: O uso de gêneros textuais no espaço escolar se constitui uma excelente ferramenta para o ensino. Nos últimos anos observamos que a geração jovem dedica-se em passatempos como games, animês e mangás. Pensando nesse novo cenário social, o presente trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta de sequência didática bilíngue (SDB) de caráter multidisciplinar utilizando a criação de uma história em quadrinhos bilíngue de estilo mangá para aprendizes surdos. Optou-se por utilizar o modelo de proposta de SDB na perspectiva bilíngue para surdos posta por Cezar (2018) que tem como aporte teórico os gêneros textuais (MARCUSCHI, 2005); sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004); bilinguismo (FERNANDES, 2005). O instrumento de pesquisa para criação da SDB foi a HQ bilíngue para surdos (CEZAR; ALMEIDA, 2018), organizada da seguinte forma: 1) Quebra da barreira linguística: a) levantamento de conceitos, b) levantamento de sinais, c) criação de sinalário e de glossário; 2) Sinalização (Libras como L1): apresentação do gênero HQ; 3) Apresentação do tema histórico (aspectos históricos, sociais, culturais e linguísticos) e proposta de uma HQ; 4) Produção inicial: exploração do gênero e da história; 5) Sequência histórica: danos linguísticos; análise dos desenhos; 6) Linguagem dos quadrinhos: aspectos linguísticos e visuais das línguas sinalizadas e 7) Produção final: trabalho com a escrita; criação de uma HQ e divulgação do material criado. Assim, consideramos que a SDB criada destaca os elementos visuais que confluem com os aspectos linguísticos das línguas de sinais podendo se transformar em um recurso disponível para o ensino multidisciplinar.

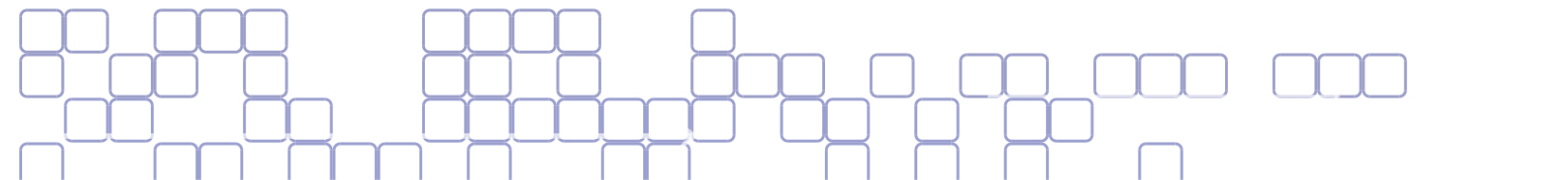
Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais, HQ, SDB, bilinguismo, gêneros textuais.

Abstract: The use of textual genres in the school setting constitutes an excellent instrument for teaching. It is observed that the youth is engaged in hobbies like games, anime and manga over the last years. Considering this new social context, the present work aims to present a proposal for a multidisciplinary bilingual didactic sequence (BDS) through the creation of a bilingual comic book in manga style for Deaf learners. It was used the BDS model as proposed by Cezar (2018) who considers the bilingual perspective for Deaf people and is theoretically grounded on textual genres (Marcuschi, 2005); didactic sequence (Dolz, Noverraz and Schneuwly, 2004); bilingualism (Fernandes, 2005). The research instrument for the creation of BDS was a bilingual comic book for Deaf people (Cezar and Almeida, 2018), organized as follows: 1) Breaking the linguistic barrier: a) conceptual investigation, b) sign survey, c) creation of signs and glossary; 2) Signaling (Brazilian Sign Language as L1): presentation of the genre Comics; 3) Presentation of the historical theme (historical, social, cultural and linguistic aspects) and draft of a comic book; 4) Initial production: exploitation of genre and history; 5) Historical sequence: linguistic damages; analysis of drawings; 6) Comics language: linguistic and visual aspects of signalized languages; and 7) Final production: work with writing; creation of a comic book and dissemination of the material created. Therefore, we believe that the BDS created highlights the visual elements that converge with the linguistic aspects of sign languages and can become an available resource for multidisciplinary teaching.

Keywords: Brazilian Sign Language, comics, BDS, bilingualism, textual genres.

¹ Formando do curso de licenciatura em Letras - Libras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Membro participante do projeto institucional "Gêneros textuais e o ensino para surdos". Aluno de Iniciação Científica – PIBIC, UFPR (2018).

² Pós-doutora pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Doutora pelo Programa de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná (UFPR), campus de Curitiba.



Introdução

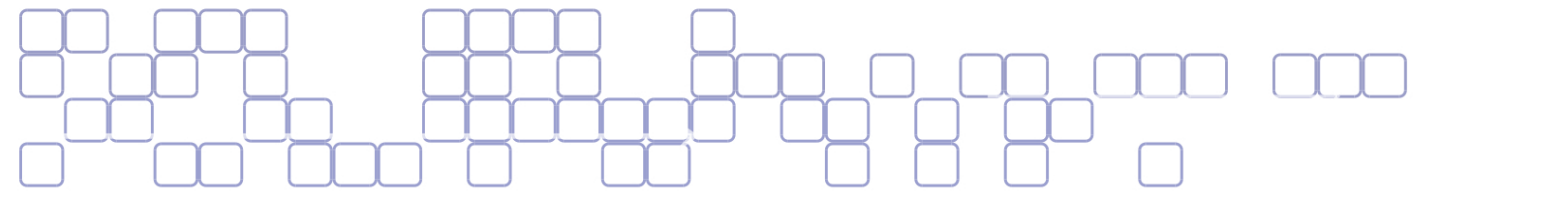
O presente artigo tem por objetivo apresentar uma proposta de sequência didática bilíngue (SDB) de caráter multidisciplinar utilizando a criação de uma história em quadrinhos bilíngue de estilo mangá para aprendizes. Nela, busca-se elaborar sequências didáticas explorando o gênero textual história em quadrinhos para auxiliar no ensino da educação bilíngue dos surdos. A escolha do uso dos gêneros textuais no ensino se deve por envolver os aspectos culturais, linguísticos e históricos que permeiam o estudo de línguas.

Sabe-se que os surdos partilham os mesmos contextos sócio-históricos dos ouvintes e, por isso, acabam por apresentarem as mesmas necessidades comunicativas, fazendo uso dos mesmos gêneros textuais. No entanto, a forma de expressão dos gêneros se concretiza de maneira diferente em decorrência do fato de as línguas de sinais serem línguas visuais-espaciais. Dessa forma, a história em quadrinhos se constitui um gênero promissor para o uso didático no ensino para surdos, visto que o gênero textual HQ é definido, por Guimarães (2008), “como uma forma de expressão artística em que há o predomínio do estímulo visual, ou seja, engloba formas de expressão em que o expectador para apreciá-las utiliza principalmente o sentido da visão” (GUIMARÃES, 2008, p. 09, grifo nosso).

De acordo com o linguista Marcuschi (2002), o trabalho escolar com os gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos. Nenhum fazer linguístico está fora de algum gênero, pois todo discurso se manifesta por meio de diferentes gêneros textuais: “eventos linguísticos que se caracterizam muito mais por suas funções comunicativas do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais” (MARCUSCHI, 2002, p. 55).

Essa maneira de perceber e trabalhar com a língua vai ao encontro da necessidade que as línguas naturais apresentam, em destaque, das línguas de sinais. Assim como toda língua natural, elas surgiram da interação entre pessoas e atendem às necessidades e desejos da comunidade de surdos. Partindo dessa premissa, gêneros textuais se apresentam como um dos recursos de ensino-aprendizagem mais eficazes para o ensino de surdos e para promover a reflexão sobre o funcionamento da língua brasileira de sinais (CEZAR, 2015).

A presente investigação é considerada original, uma vez que após o levantamento no banco de teses e dissertações (CAPES), bem como sites



especializados não foram encontrados trabalhos similares. A motivação da criação da SDB tem como norte a criação da HQ bilíngue criada pelo presente pesquisador em pesquisas anteriores com a temática Congresso de Milão, pesquisa essa que abrangeu leituras em torno da educação de surdos e da teoria das histórias em quadrinhos. Os resultados evidenciaram que a dificuldade de aprendizagem imposta pela barreira linguística que se estabelece entre a língua majoritária (oral) com a língua minoritária (sinalizada). Sendo assim, essa HQ é o instrumento de criação da proposta de SDB para surdos, já que teve como foco os elementos visuais que se referem às características das línguas espaços-visuais (CEZAR; ALMEIDA, 2018).

Com isso, fica evidente a possibilidade de se criar eventos, propostas, sequências didáticas, adequação de materiais de ensino a partir da relação efetiva da comunicação entre a língua brasileira de sinais (Libras), minimizando as dificuldades dos aprendizes.

Para atender ao objetivo proposto, optou-se por utilizar o modelo de proposta de SDB na perspectiva bilíngue para surdos posta por Cezar (2018), que tem como aporte teórico os gêneros textuais (MARCUSCHI, 2005); Sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004); bilinguismo (FERNANDES, 2005). O instrumento de pesquisa para criação da SDB foi a HQ bilíngue para surdos (CEZAR; ALMEIDA, 2018). O levantamento bibliográfico selecionou os principais artigos em periódicos, teses e dissertações que abordassem as seguintes temáticas: aspectos gerais e específicos da área da educação de surdos, aspectos linguísticos das línguas visuais, gênero textual HQ, em destaque, sobre a barreira linguística presente em diferentes áreas do conhecimento.

HQ como escolha para o ensino bilíngue

As línguas de sinais (LS) são as línguas naturais dos surdos. Por se tratar de uma língua de estrutura sintática tridimensional, ela utiliza o espaço visual (diferente das línguas orais). Sendo assim, é através dessa língua que os surdos se comunicam, aprendem e compartilham informações e experiência de vida. Ao longo da história as LS sempre estiveram presentes, porém considerada como linguagem, mímica ou forma de comunicação através de gestos. Contudo, foi apenas na década de 1960 que lhes foi conferida o *status* linguístico. Desde então, estudos voltados para a estrutura dessas línguas vêm aumentando.



No Brasil, o reconhecimento da Libras (Língua Brasileira de Sinais) aconteceu por meio da Lei de nº 10.436/02 regulamentada pelo Decreto de nº 5.626/05. A partir disso, começaram as mudanças em prol da educação bilíngue no país. Essa proposta estabelece duas realidades para o sujeito surdo: a) a aquisição e desenvolvimento de sua língua materna (Libras como L1) e b) sua importância e uso para a aquisição de sua L2 (Língua Portuguesa). De acordo com Quadros (1997, p. 84):

A aquisição dessa língua precisa ser assegurada para realizar um trabalho sistemático com a L2, considerando a realidade do ensino formal. A necessidade formal do ensino da língua portuguesa evidencia que essa língua é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda (QUADROS, 1997, p. 84).

Por esta razão, o uso da linguística aplicada (LA) é de extrema importância para o ensino de surdos. Por conter um caráter interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar, a LA contribui de uma forma sistematizada e ampla para a compreensão de problemáticas derivadas da ação e da interação no ato comunicativo, buscando soluções plausíveis para uma dada situação problema. Sendo assim, a LA se mostra como um importante recurso para o ensino de línguas, em especial o ensino das línguas de sinais.

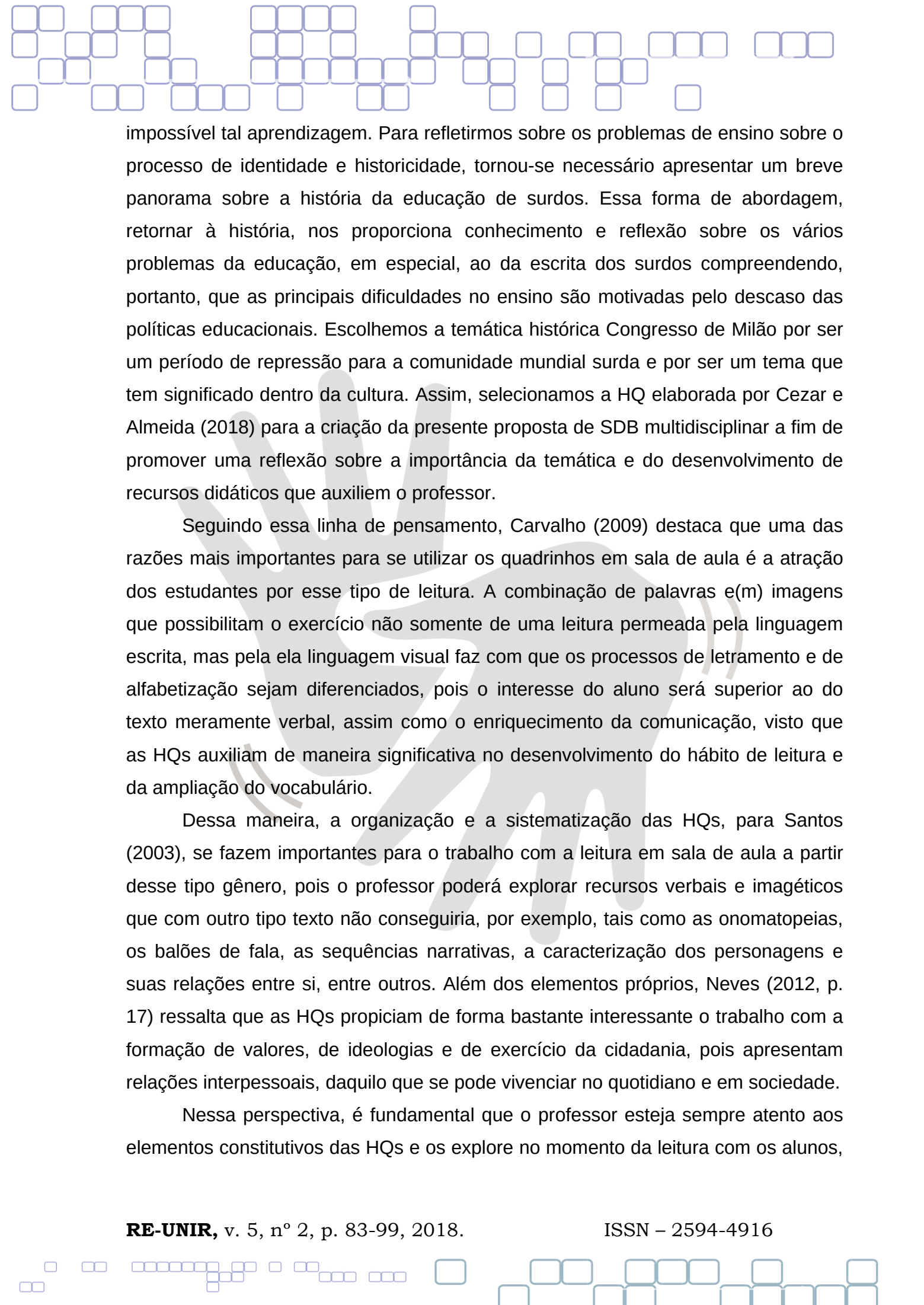
Partindo desta premissa, o uso de história em quadrinhos (HQs) se mostra como um veículo didático extremamente útil para o ensino de surdos. As HQs³ podem ser utilizadas como um recurso interdisciplinar e multidisciplinar, visto que as contribuições desse gênero textual são muitas, em especial, para o ensino de línguas (VERGUEIRO, 2004; CARVALHO, 2009; RAMA, 2009).

Para Bari (2008), elas permitem uma leitura prazerosa devido às informações nelas apresentadas serem transmitidas por meio de uma linguagem atrativa e amigável, elevando os níveis de significação e convivência social.

Gênero textual: História em quadrinhos

É muito comum se pensar ou defender a ideia de que os surdos não gostam da língua portuguesa e que pela língua de sinais ser espaço-visual torna-se

³ Conceituamos neste e em trabalhos anteriores que as HQs (histórias em quadrinho) são uma forma de gênero textual, visto que suas contribuições (abordando elementos verbais e não verbais) são muitas, em especial a educação de surdos.

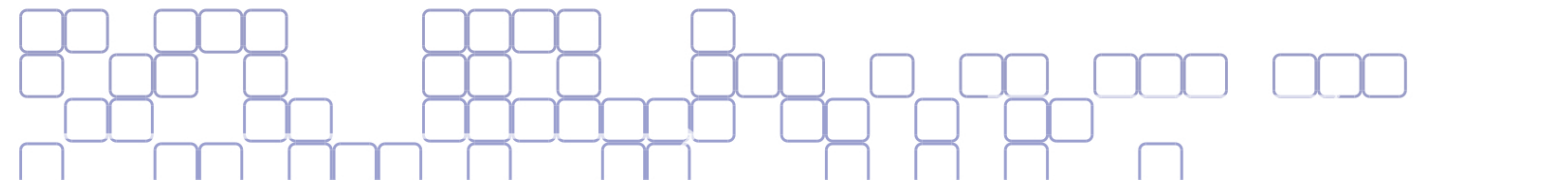


impossível tal aprendizagem. Para refletirmos sobre os problemas de ensino sobre o processo de identidade e historicidade, tornou-se necessário apresentar um breve panorama sobre a história da educação de surdos. Essa forma de abordagem, retornar à história, nos proporciona conhecimento e reflexão sobre os vários problemas da educação, em especial, ao da escrita dos surdos compreendendo, portanto, que as principais dificuldades no ensino são motivadas pelo descaso das políticas educacionais. Escolhemos a temática histórica Congresso de Milão por ser um período de repressão para a comunidade mundial surda e por ser um tema que tem significado dentro da cultura. Assim, selecionamos a HQ elaborada por Cezar e Almeida (2018) para a criação da presente proposta de SDB multidisciplinar a fim de promover uma reflexão sobre a importância da temática e do desenvolvimento de recursos didáticos que auxiliem o professor.

Seguindo essa linha de pensamento, Carvalho (2009) destaca que uma das razões mais importantes para se utilizar os quadrinhos em sala de aula é a atração dos estudantes por esse tipo de leitura. A combinação de palavras e(m) imagens que possibilitam o exercício não somente de uma leitura permeada pela linguagem escrita, mas pela ela linguagem visual faz com que os processos de letramento e de alfabetização sejam diferenciados, pois o interesse do aluno será superior ao do texto meramente verbal, assim como o enriquecimento da comunicação, visto que as HQs auxiliam de maneira significativa no desenvolvimento do hábito de leitura e da ampliação do vocabulário.

Dessa maneira, a organização e a sistematização das HQs, para Santos (2003), se fazem importantes para o trabalho com a leitura em sala de aula a partir desse tipo gênero, pois o professor poderá explorar recursos verbais e imagéticos que com outro tipo texto não conseguiria, por exemplo, tais como as onomatopeias, os balões de fala, as sequências narrativas, a caracterização dos personagens e suas relações entre si, entre outros. Além dos elementos próprios, Neves (2012, p. 17) ressalta que as HQs propiciam de forma bastante interessante o trabalho com a formação de valores, de ideologias e de exercício da cidadania, pois apresentam relações interpessoais, daquilo que se pode vivenciar no cotidiano e em sociedade.

Nessa perspectiva, é fundamental que o professor esteja sempre atento aos elementos constitutivos das HQs e os explore no momento da leitura com os alunos,



pois esses modificam os sentidos e o modo de se ensinar a leitura nos processos de letramento e de alfabetização.

Traços do Mangá na HQ bilíngue: O Congresso de Milão

Nos últimos anos a geração jovem está focando mais sua atenção em passatempos como games, animês e mangás. Discutem teorias embasadas nessa temática, além de colecionar revistas, itens e andar caracterizados com roupas de seus personagens favoritos. Entretanto, o que chama mais atenção é o fato de que o público adulto (incluindo o público acadêmico) tem demonstrado relativo interesse nesse tema, buscando publicar trabalhos relacionados com a área, que é oriunda da cultura de entretenimento japonesa.

O que chama bastante a atenção desses públicos são os personagens de características singulares, o roteiro das histórias e, acima de tudo, o estilo específico de desenho. Os mangás, diferentemente dos estilos de quadrinho de publicação ocidental, possuem características peculiares que definem o caráter de história em quadrinhos nipônico (LUYTEN, 2015). Um de seus atributos marcantes é o estilo de traço que se destaca dos gibis de outros países. Em se tratando de personagens, corpos esguios, olhos grandes e expressões faciais e corporais são peculiaridades fortes presentes no estilo mangá. Outra particularidade desse estilo é que suas produções são feitas em preto-e-branco e publicadas no papel jornal, tornando a obra mais barata, facilitando o acesso a todos os tipos de leitores.

Partindo dessas concepções, um dos motivos que influenciou a escolha dessa narrativa visual “o Congresso de Milão” para criação de uma SDB bilíngue foi o fato de que as características das HQs, em especial o mangá, são extremamente visíveis e marcantes. Pelo fato de as línguas de sinais possuírem marcações não-manuais em sua estrutura, a escolha do gênero textual HQ se mostrou bastante relevante. Para entender o contexto da narrativa visual e os diálogos dos personagens, esse recurso da cultura oriental foi utilizado, como se observa nas ilustrações abaixo, retiradas da HQ original:



Imagem 1: Traços do mangá

Disponível em: <https://www.letraria.net/o-congresso-de-milao>

Na imagem acima podemos perceber as características de traço do estilo mangá: um olho relativamente grande que, durante a narrativa, serve como marcador importante para representar a ideia contida nos requadros anteriores. Já na segunda imagem, percebe-se a representação da expressão do personagem, outra característica marcante da cultura japonesa dentro da narrativa.

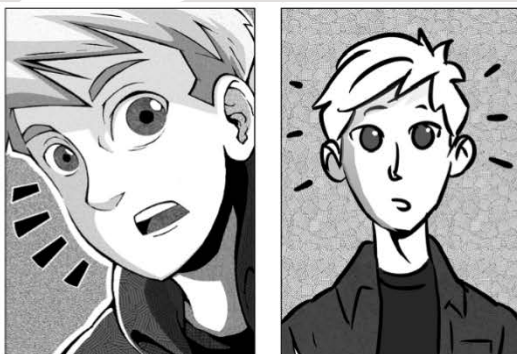


Imagem 2: Expressões faciais

Disponível em: <https://www.letraria.net/o-congresso-de-milao>

As expressões faciais estão presentes em vários momentos da narrativa. Para representar esses momentos o uso de traços do mangá foi bastante útil. Nas imagens acima o olho do personagem Marcelo está distorcido ilustrando a ideia de surpresa.



Imagem 3: Silhuetas e corpos esguios
Disponível em: <https://www.letraria.net/o-congresso-de-milao>

Além dos traços marcantes de partes do rosto e expressões dos personagens, outro detalhe utilizado foi a característica esguia, representado nas imagens acima. As silhuetas e partes do corpo estão esboçadas de forma livre, moldando o estilo da narrativa para uma leitura mais descontraída e atrativa.

Apresentação e discussão dos resultados

O resultado das pesquisas e leituras na literatura especializada foi a escolha do tema em história em quadrinhos, contendo elementos visuais que vão ao encontro dos aspectos visuais das línguas de sinais (CEZAR; ALMEIDA, 2018). Por se tratar de uma língua que destaca características visuais, a HQ criada (PIBID-UFPR, 2018) buscou atender as necessidades e peculiaridades dessas línguas, sendo possível criar sequências didáticas bilíngues para surdos, proposta do presente trabalho.

O tema escolhido foi o período que teve um grande impacto na educação de surdos durante uma década: o Congresso de Milão. Na história, foram destacados acontecimentos marcantes que ocorreram durante esse momento, mostrados através dos quadros de forma cronológica. Além disso, é possível destacar os elementos linguísticos contidos dentro da narrativa visual, como os elementos não verbais (predominante em toda a narrativa), como também o uso da língua de sinais pelos personagens da história, estabelecendo comunicação, além de textos da língua portuguesa, utilizados apenas para contextualizar a história.



A HQ criada se mostra um excelente recurso para a criação de materiais de ensino, pois ela demonstra um veículo didático pedagógico com diferentes fins, tais como: a) abordagem da história de surdos, b) sequências didáticas para o ensino de línguas; c) aproveitamento de leitura com base em imagens e desenhos, d) ensino de arte, bem como os artefatos culturais.

Este material⁴ de cunho didático está voltado para o relato dos cem anos de repressão das Línguas de Sinais no mundo. Tal sentença foi resultante do congresso internacional que ocorreu em Milão, Itália, no ano de 1880, pelo qual se discutia a melhor maneira de educação para os surdos: o método Gestualista (modelo Francês) ou o método Oralista (modelo Alemão). A proposta da construção deste gênero história em quadrinhos teve como base os relatos e os registros de como se deu a educação dos surdos no mundo através do método decidido no congresso.

Estrutura da HQ Bilíngue

As representações das imagens foram criadas dando enfoque à sinalização para que desperte o entendimento da mensagem. As vinhetas, em geral, são constituídas das relações dos elementos visuais com os elementos verbais. No caso da presente criação, os elementos visuais ficaram em evidência, visto que se refere às características das línguas espaços-visuais. Levando em conta que a história em quadrinhos proposta na presente pesquisa circule principalmente na cultura surda intensifica-se mais os elementos visuais e a corporalidade presentes nas línguas sinalizadas.

⁴ A história em quadrinhos bilíngue para surdos na íntegra encontra-se disponível em: <https://www.letraria.net/o-congresso-de-milao>.

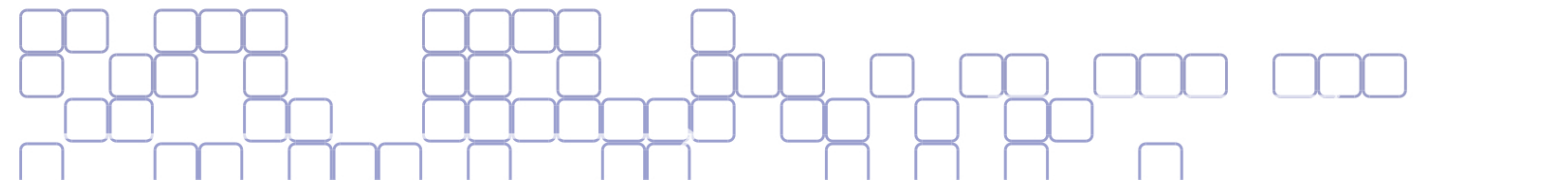


Imagem 4: Ações dos personagens
Disponível em: <https://www.letraria.net/o-congresso-de-milao>

No que diz respeito ao desenho ou vinheta, ele representa o ambiente, as ações e os personagens. Na história contada, o personagem principal é um adolescente surdo, chamado Marcelo, que enfrenta diariamente as barreiras linguísticas e sociais dentro de uma cultura ouvinte. No início, podemos ver as divisões de planos, voltadas para os acontecimentos em torno do personagem: o foco central sobre ele, em primeiro plano, enfatizando a ideia de solidão, estranheza e inocência sobre os fatos que estão acontecendo; em segundo plano, pessoas andando em um ambiente movimentado, conversando sobre diversos assuntos, representando a classe linguística dominante (oral).

O foco sobre a boca dos falantes representa a oralidade em que se volta a atenção para o personagem principal mostrando a dificuldade de entendimento da comunidade surda; logo no último quadro, o devaneio do personagem Marcelo é quebrado com a chegada de sua amiga ouvinte Laura (que utiliza língua de sinais). Este início é de grande importância para o enredo da HQ, pois além de retratar a repressão da utilização das línguas de sinais como método fundamental para a educação dos surdos, transmite a mensagem de que tal relacionamento com a língua oral ainda decorre atualmente.

No que diz respeito às linhas cinéticas – elemento comunicativo que ajuda no reconhecimento visual dos objetos representados – observamos que o predomínio está na representação da quantidade de pessoas no segundo plano que evidenciam a dominância das línguas orais na sociedade relatada. Ao passo que o sujeito surdo,



em sua minoria linguística, acaba por não interagir de uma maneira efetiva na língua de sinais por haver menos sinalizantes do que ouvintes. Junto a isso, a opressão dos cem anos os levou a ter uma metodologia de aprendizagem voltada para uma abordagem mais oralista, levando à concepção errônea de que a leitura labial, por exemplo, seria uma forma concreta e suficiente para a interação social.

Destacamos que até o presente momento não foi necessária a introdução de *balões* para identificar a verbalização dos personagens. Nós acreditamos que a sinalização das mãos e as expressões faciais atingirão com eficácia a ideia da criação da HQ.

Por fim, destacamos o elemento cor, pelo qual adotamos – o preto e branco – em razão de acreditarmos na facilidade da produção e divulgação dos resultados. Tal postura está ancorada no baixo custo gerado das impressões, não impedindo a leitura da HQ criada em ambientes menos favorecidos, podendo ser impresso em ambientes residenciais.

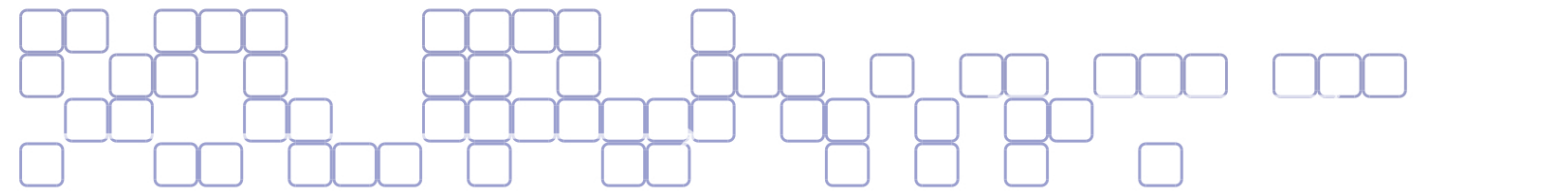
O requadro se refere a um elemento determinativo que nesta criação é formada por uma moldura e linhas demarcatórias que tem por intencionalidade distinguir os momentos de ação representados na história em quadrinhos representando consequentemente o tempo narrado.

Já os balões são convenções gráficas inseridas em que se inserem a fala e os pensamentos da personagem. São, segundo Tanino (2011, p. 15), indicados por um contorno-linha que o envolvem, apresentando-se em variadas formas, dependendo do contexto da história.

Outro elemento a ser considerado são as onomatopeias, pois, assim como os balões, elas dão vida as HQs de forma altamente dinâmica. O ruído, nos quadrinhos, mais do que sons, é visual, uma vez que compõem a cena narrada nos seus mínimos detalhes e constroem sentidos que, sem elas, não seriam tão percebidos.

Santos (2003) chama a atenção para as marcações gráficas que indicam o movimento das personagens ou de objetos. Elas também estão a trabalho da construção de sentidos no momento da leitura. E isso o professor também precisa considerar.

As cores também são um elemento bastante importante para se observar, uma vez que bastante parte das informações, das cenas é expressa por meio das



cores. Elas desempenham um papel muito importante na construção do sentido, assim como o tempo e o espaço presentes na narrativa.

Ao citar Eisner (1999, p. 16), Tanino (2011, p. 19) destaca que, nas HQs, é possível também se ter uma narrativa somente pela linguagem visual, o que possibilita ao professor explorar a sequência dos fatos narrados na HQ, a fim de se trabalhar com a noção de lógica dos acontecimentos.

Como se observa, as imagens na HQ são suficientes para a compreensão da narrativa ali apresentada; a ausência da linguagem verbal não interferiu na sequência lógica dos acontecimentos, visto que as quatro imagens são dependentes entre si para a produção do sentido e precisam estar em ordem para que essa produção ocorra de maneira significativa. E isso propicia ao professor compreender a importância também das imagens para a construção dos sentidos e trabalhá-las com seus alunos.

Hq como sequência didática para o ensino bilíngue de surdos (SDB)

Nesta seção, apresentaremos uma proposta de SDB⁵ multidisciplinar para o ensino da história da educação de surdos “Congresso de Milão” (1880-1980) utilizando a HQ criada para este fim, ficando organizada da seguinte forma: 1) Quebra da barreira linguística, a) levantamento de conceitos, b) levantamento de sinais, c) criação de sinalário e de glossário; 2) Sinalização (Libras como L1): Apresentação do gênero HQ; 3) Apresentação do tema histórico (aspectos históricos, sociais, culturais e linguísticos) e proposta de uma HQ; 4) Produção Inicial: exploração do gênero e da história; 5) Sequência Histórica: danos linguísticos; análise dos desenhos; 6) Linguagem dos quadrinhos: aspectos linguísticos e visuais das línguas sinalizadas e 7) Produção Final: Trabalho com a escrita; criação de uma HQ, divulgação do material criado.

1) Quebra da barreira linguística, a) levantamento de conceitos, b) levantamento de sinais, c) criação de sinalário e de glossário.

	Quebra da barreira linguística	
Objetivos	Atividades	Materiais

⁵ Tomamos como modelo a criação da sequência didática as ideias dos estudiosos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). As ideias do bilinguismo e a forma de trabalho tivemos como base os conceitos apresentados em Cezar (2015).

Trabalhar os conceitos das palavras desconhecidas.	- Compartilhar os sinais já existentes; - Organizar os conceitos similares sobre as palavras desconhecidas; - Criação de sinais provisórios. - Relação de sinais (ausência) criação, convenção; - Significado das palavras.	- Sinalários; - Glossários. Sinalário: https://www.youtube.com/watch?v=VlgMY_hgMcM&feature=youtu.be Glossário: https://www.youtube.com/watch?v=BVmC9m84hfU&feature=youtu.be
--	---	--

2) Sinalização (Libras como L1): apresentação do gênero HQ.

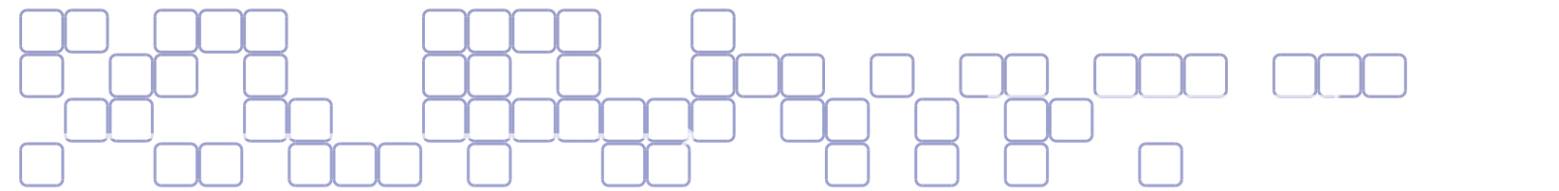
Sinalização		
Objetivos	Atividades	Materiais
Destacar a importância de receber os conteúdos em libras – primeira língua.	Trabalhar a estrutura e característica do gênero HQ – sinalizado e escrito.	HQ sinalizada e escrita.

3) Apresentação do tema histórico (aspectos históricos, sociais, culturais e linguísticos) e proposta de uma HQ;

Apresentação do tema		
Objetivos	Atividades	Materiais
- Compreender a história da educação de surdos; - Contato com o gênero HQ para surdos.	- Apresentar a HQ criada; - Solicitar que leiam a HQ.	HQ criada.

4) Produção Inicial: exploração do gênero e da história.

Produção Inicial		
Objetivos	Atividades	Materiais



• Compreensão do conteúdo.	• Levantamento dos conhecimentos que os alunos têm sobre o processo de repressão da história dos surdos.	• HQ criada; • Conhecimentos associados (anteriores).
--	--	--

5) Sequência Histórica: danos linguísticos; análise dos desenhos

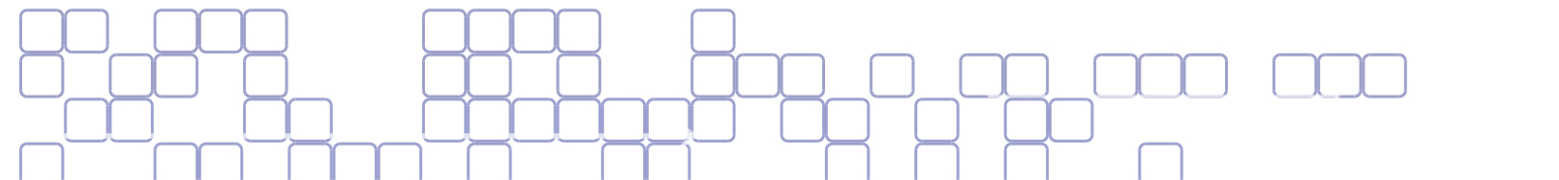
	Sequência Histórica	
Objetivos	Atividades	Materiais
• Compreender as formas e elementos que levaram as interpretações apontadas.	• Interdisciplinaridade com os conteúdos de história; • Período 1880-1980; • Análise dos desenhos e das épocas apontadas.	• HQ criada.

6) Linguagem dos quadrinhos: aspectos linguísticos e visuais das línguas sinalizadas.

	Linguagem dos quadrinhos – aspectos visuais	
Objetivos	Atividades	Materiais
• Observar que a HQ bilíngue tem foco na visualidade.	• Análise dos elementos: expressão facial, minimização dos aspectos verbais; • Marcações linguísticas – som x sinalização.	• HQ criada.

7) Produção Final: trabalho com a escrita; criação de uma HQ e divulgação do material criado.

	Produção Final	
Objetivos	Atividades	Materiais
• Reconhecer os aspectos visuais (adaptações); • Identificar ideias e sentimentos dos personagens, em	• Análise da HQ (histórica e estrutural); • Contar a narrativa visual na modalidade escrita.	• HQ criada; • Fotos; • Imagens; • Desenhos.



especial, Marcelo; • Aplicar os novos conhecimentos (visualidade e HQ).	• Produção de escrita e reescrita; • Criação de uma nova HQ bilíngue (tema livre); • Divulgação do material criado.	
--	---	--

Sendo assim, a proposta apresentada, por meio dos dados e procedimentos pautados acima, serve como um veículo didático de suma importância para o ensino de surdos, visto que existem poucos materiais voltados para a temática na modalidade HQ, em específico, o ensino bilíngue de surdos no Brasil.

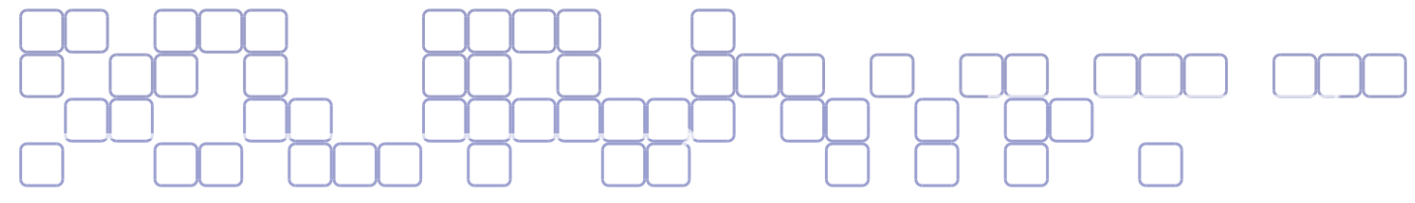
CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de gêneros textuais no espaço escolar se constitui uma excelente ferramenta para o ensino, visto que nenhuma expressão linguística está fora de algum gênero (MARCUSHI, 2005). A partir dessa premissa, acreditamos que a HQ criada se tornará um instrumento de grande uso tanto para uma língua espaço-visual quanto para língua oral.

A criação de uma SDB multidisciplinar com a temática história da educação de surdos, em destaque, os cem anos de opressão dos surdos mundialmente, não se dá somente pela importância histórica que se tem, mas na relação de se criar materiais para o ensino de forma inter e multidisciplinar, ou seja, trabalhando um conteúdo aparentemente de história em diferentes disciplinas. Os dados aqui apresentados evidenciam que a criação da SDB se demonstre em um veículo didático pedagógico com diferentes fins, tais como: a) abordagem da história de surdos, b) ensino de línguas; c) aproveitamento de leitura com base em imagens e desenhos; d) ensino de arte, bem como os artefatos culturais.

A SDB pode ser utilizada como um recurso interdisciplinar e multidisciplinar, visto que as contribuições são muitas, em especial, para o ensino de línguas de forma reflexiva e flexiva para o professor. É possível utilizá-la tanto para transmissão de um período histórico dos surdos no mundo em aulas de história como apresentar uma sequência didática bilíngue para surdos, destacando os elementos visuais



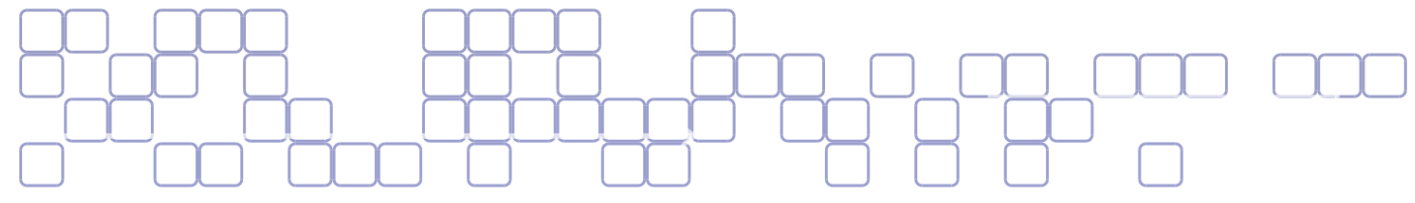


(características das HQs) que confluem com os aspectos linguísticos das línguas de sinais.

Sendo assim, a proposta apresentada (SDB), por meio dos dados e procedimentos pautados acima, serve como um veículo didático de suma importância para o ensino de surdos, visto que existem poucos materiais voltados para a temática na modalidade HQ, em específico, o ensino bilíngue de surdos no Brasil.

REFERÊNCIAS

- BARI, Valéria Aparecida. O potencial das histórias em quadrinhos na formação de leitores. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes- ECA/USP, 2008. (*Tese de Doutorado*). Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-27042009-121512/pt-br.php>. Acesso em: 22 out. 2018.
- BRASIL. *Decreto Federal nº 5.626/05*, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm.
- BRASIL. *Lei Federal nº 10.436/02*, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- CARVALHO, J. *Trabalhando com quadrinhos em sala de aula*. CECIERJ – Educação Pública, publicado em 19/05/2009. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/suavoz/0116.html>. Acesso em: 12 out. 2018.
- CEZAR, K.P.L Considerações linguísticas a respeito das línguas de sinais. *Tese de doutorado*. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara, Unesp, 2014.
- CEZAR, K.P.L *Escrita: uma proposta linguística de ensino para educação bilíngue dos surdos*. Relatório de pós-doutorado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu, Unioeste, 2015.
- CEZAR, K.P.L; ALMEIDA, L. G. P. História da Educação de Surdos contada em HQ. *Ideação*, v.18, no 1, p. 178-194, 1o sem, 2016. Unioeste.
- EISNER, W. *Quadrinhos e arte sequencial*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- GUIMARÃES, E. *Uma caracterização ampla para a História em Quadrinhos e seus limites com outras formas de expressão*. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/1836635ef083f30606fba7842cbcfabb.PDF>. Acesso em: 17 out. 2018.
- LUYTEN, S. M. Bibe. *Mangá, o poder dos quadrinhos japoneses*. 3. ed. São Paulo: Hedra, 2015.
- MARCUSCHI, L. A. *Gêneros Textuais e Ensino*. 5º ed. São Paulo: Lucerna, 2002
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MENDONÇA, M. R. de S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.



NASCIMENTO, P. F. N. Representações lexicais da língua de sinais brasileira: uma proposta lexicográfica. *Tese de doutorado*, Brasília, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/6547>. Acesso em: 22 out. 2018.

QUADROS, R. M. *Educação de Surdos: A aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. & KARNOPP, L. B. 2004. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed Editora.

QUADROS, R. M. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Caderno CEDES*, 178-194.

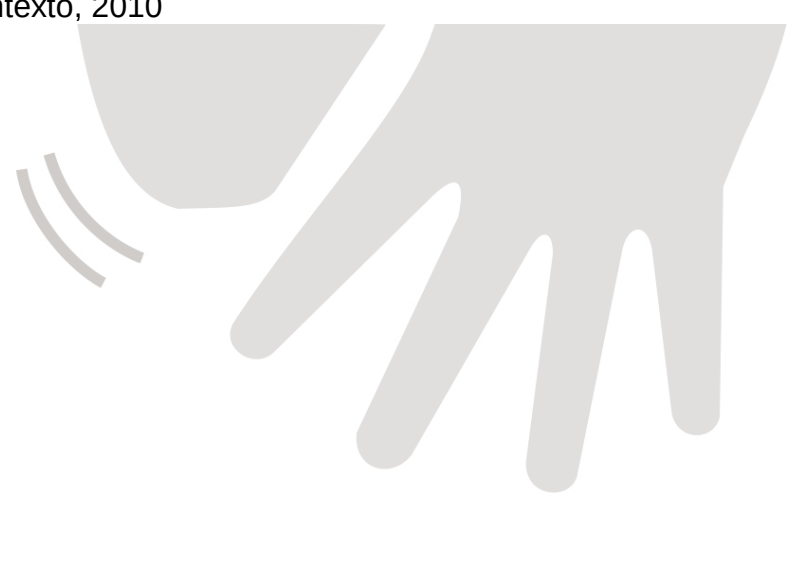
REIS, V. P. F. A criança surda e seu mundo: o estado-da-arte, as políticas e as intervenções necessárias. *Dissertação de mestrado* (n.p.). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 1992.

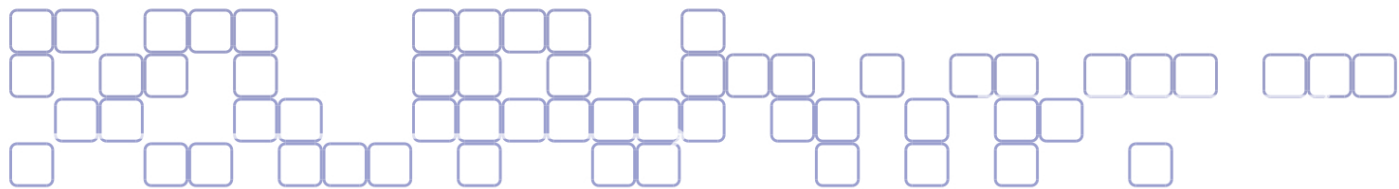
ROCHA, S. M. Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961). 2009. 160f. *Tese (Doutorado em Educação)*, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, M.F; PIRES-SANTOS, M. E. A educação bilíngue para alunos surdos numa perspectiva culturalmente sensível/relevante. *Ideação*, v.14, no. 2, p. 139-156, 2o. sem, 2012. Unioeste.

TANINO, S. Histórias em quadrinhos como recurso metodológico para os processos de ensinar. 2011. 35 f. *Trabalho de Conclusão de Curso* (Graduação em Pedagogia) – UEL – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino In: RAMA, Angela.; VERGUEIRO, Waldomiro. (Org.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2010





Expectativas dos acadêmicos e os desafios dos professores de Libras no ensino superior

Academic's expectations and the challenges of Libras teachers' at the University

Eliziane Manosso Streiechen¹
Evelline Cristhine Fontana²

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar as expectativas de acadêmicos do curso de Educação Física, em relação à disciplina de Libras, bem como de alguns professores que ministram essa disciplina no ensino superior. Trata-se de um estudo de caráter bibliográfico e qualitativo. Os dados foram coletados por meio de um questionário aplicado a dois grupos: um composto por 86 acadêmicos do Curso de Educação Física de uma universidade do interior do Estado do Paraná; outro formado por sete professores (surdos e ouvintes) ministrantes da Libras de três diferentes Estados brasileiros. Por um lado, a pesquisa mostra as intenções de aprendizagem dos universitários ao apontarem a importância da Libras para se trabalhar com surdos em contextos escolares inclusivos; por outro, demonstra os desafios enfrentados pelos professores, os quais precisam ensinar, além da língua de sinais e sua gramática, outros conteúdos, com uma carga horária insignificante, destinada à Libras nos cursos de formação de professores. Nesse sentido, nossos resultados apontam para a necessidade de se (re)avaliar a carga horária destinada à Libras no ensino superior, de modo que ela seja ofertada em todos os anos do curso, bem como elaborar diretrizes/ementas que direcionem para o ensino e a aprendizagem dessa língua, de forma mais efetiva.

Palavras-chave: Libras; Formação de professores; Inclusão; Surdos.

Abstract: This article has the aim to analyse the expectations of the students of the Physical Education, in relation to the subject of Libras, as well as some teachers who teach this subject at the graduation. This study is supported by a qualitative and bibliographical approach. The information was collected through a questionnaire applied to two groups: in one of the group there were 86 (eighty-six) Physical Education students from a University interior of the State of Paraná; in another group there were 7 (seven deaf and listeners teachers) who teach Libras in three different Brazilian states. So, the research showed who they know the importance of Libras to teach deaf students at inclusive school contexts; on the other hand, also showed the challenges faced by the teachers who need to teach, besides Brazilian Sign Language (Libras) and its grammar, and other contents with tight schedule to do it, at the courses who prepares teachers for education at schools. This way, the results of the research pointed to the necessity to rethink about the tight schedule designated to the teaching of Libras at the University, and also it is necessary that Libras would be taught each year at the academic courses, as well as to develop the guidelines of studies who direct to the teaching/learning in an effective way.

Keywords: Libras; teacher's graduation; inclusion; deaf people.

Introdução

A partir da inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como disciplina curricular obrigatória, nos cursos de formação de professores das Instituições de Ensino Superior - IES (BRASIL, 2005), percebe-se um grande desafio dos

¹Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa/Paraná/Brasil. Professora da disciplina de Libras, lotada no Departamento de Letras, da Universidade Estadual do Centro-Oeste Campus de Irati/Paraná/Brasil. E-mail: lizi_st@yahoo.com.br.

²Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa/Paraná/Brasil. Professora no Departamento de Educação Física da Universidade Estadual do Centro-Oeste Campus de Irati/Paraná/Brasil. E-mail: evellinefontana@hotmail.com.





professores, ministrantes dessa disciplina, em ‘dar conta’ de tantas questões que, automaticamente, entram em pauta nos conteúdos básicos da disciplina, diante de uma carga horária muito reduzida.

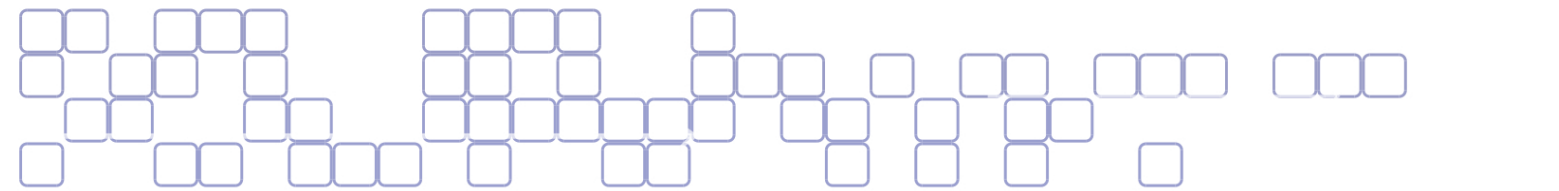
Não se concebe como possível ensinar a língua de sinais (LS) sem considerar e expor aos aprendizes a história vivida pelos surdos, bem como suas lutas, movimentos e conquistas. E, ao abordar essas temáticas, inevitavelmente, o professor irá esbarrar em questões, tais como: metodologias contempladas na educação de surdos; formação da(s) identidade(s); história; cultura; estratégias de ensino; avaliação; especificidades da escrita dos surdos; inclusão; e tantos outros temas importantes e necessários para que os futuros docentes compreendam seu papel diante do aluno surdo, em contextos escolares inclusivos.

Entretanto, percebe-se certa angústia dos profissionais, ministrantes da disciplina de Libras, visto que precisam eleger, de forma bem limitada, os conteúdos possíveis de se trabalhar com a carga horária destinada à disciplina de Libras pelas IES brasileiras.

Diante dessas considerações, esta pesquisa tem como objetivo analisar, tanto as expectativas, em relação à disciplina de Libras, dos acadêmicos do 1º ao 4º ano do Curso de Educação Física de uma universidade pública paranaense, quanto os desafios encontrados pelos professores para ministrá-la.

Os acadêmicos, participantes do estudo, ainda não tiveram contato com a disciplina, visto que a Libras faz parte somente da grade do 4º ano do curso. E a coleta de dados ocorreu antes de eles ingressarem ao 4º ano.

Na busca pelo referencial teórico, percebemos que os pesquisadores elencam opiniões de acadêmicos que já cursaram a Libras em suas licenciaturas. Não encontramos nenhum estudo no sentido de compreender, de forma antecipada, o que os estudantes esperam aprender, bem como suas preocupações com o ensino e aprendizagem do aluno surdo. Por isso, a relevância dessa pesquisa concentra-se, especialmente, em destacar a consciência dos futuros docentes sobre a importância da Libras para a sua formação. E, em contrapartida, estabelecer uma relação do que os profissionais, ministrantes da disciplina, apontam como necessário abordar, nas aulas, com o que tem sido possível trabalhar com a carga horária atribuída à Libras. Entender essas expectativas, antes de o acadêmico entrar em contato com a disciplina, pode se reverter em uma tomada de posição por parte das IES ao

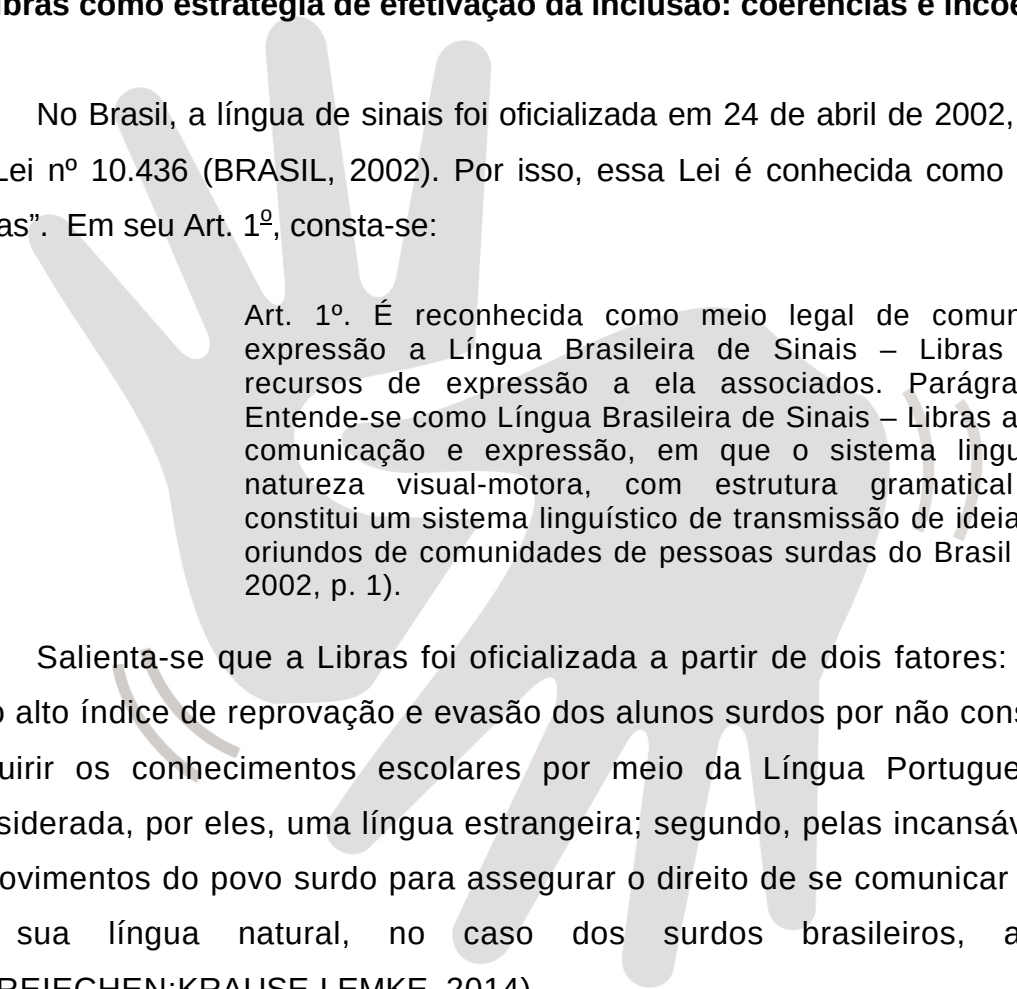


reconhecerem que o licenciando não está recebendo a formação por ele almejada. Isso pode resultar em frustração com a formação e em profissionais mal preparados para trabalhar com a inclusão de alunos surdos em suas salas de aula.

As reflexões e as análises foram realizadas com respaldo em autores tais como: Almeida e Vitaliano (2012), Cruz e Glat (2014), Mercado (2012), Guarinello et al.(2013), Streiechen e Krause-Lemke (2014), entre outros.

A Libras como estratégia de efetivação da inclusão: coerências e incoerências

No Brasil, a língua de sinais foi oficializada em 24 de abril de 2002, por meio da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002). Por isso, essa Lei é conhecida como a “Lei da Libras”. Em seu Art. 1º, consta-se:

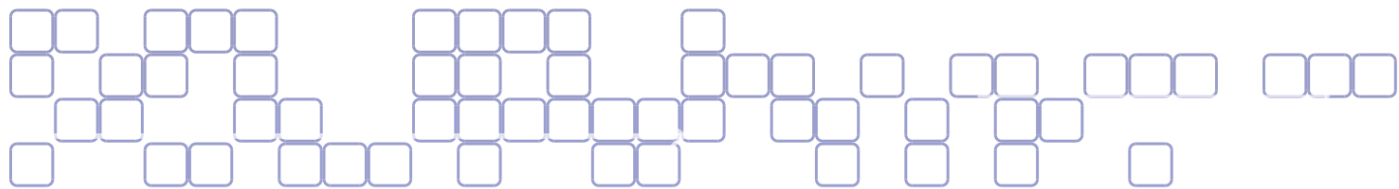


Art. 1º. É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 1).

Salienta-se que a Libras foi oficializada a partir de dois fatores: primeiro, pelo alto índice de reprovação e evasão dos alunos surdos por não conseguirem adquirir os conhecimentos escolares por meio da Língua Portuguesa (LP), considerada, por eles, uma língua estrangeira; segundo, pelas incansáveis lutas e movimentos do povo surdo para assegurar o direito de se comunicar por meio da sua língua natural, no caso dos surdos brasileiros, a Libras (STREIECHEN;KRAUSE-LEMKE, 2014).

Três anos após a aprovação da Lei de Libras, em 22 de dezembro de 2005, entrou em vigor o Decreto Federal nº 5.626, que regulamenta a Lei 10.436/2002. Esse Decreto, em seu Capítulo II, Artigo 3º, estabelece que:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de



ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2005, p. 11).

Com a exigência desse Decreto, as IES buscaram ofertar a disciplina de Libras em todos os cursos de formação de professores e nos cursos de fonoaudiologia (STREIECHEN et al. 2017). De acordo com os mesmos autores, a Libras, no Ensino Superior, “tem propiciado uma difusão e um reconhecimento dessa língua entre a comunidade ouvinte” (STREIECHEN, 2017, p. 95). Contudo, os pesquisadores explicam que “essa conquista não é, nem de longe, suficiente para garantir uma educação de qualidade aos acadêmicos (STREIECHEN, 2017, p. 95), uma vez que “cursar uma disciplina, ao longo do curso de graduação, jamais fornecerá fluência em uma língua de características tão distintas e fornecerá, menos ainda, elementos para compreender a complexidade envolvida na questão cultural dos surdos” (LODI; MOURA, 2006 apud STREIECHEN et al. 2017, p. 6). Por outro lado, expandir a Libras para todas as universidades, escolas e sociedade em geral, tem sido uma das principais reivindicações da comunidade surda. A língua de sinais, conforme postulam Streiechen (2017, p. 95) “não pode ficar restrita apenas aos surdos, seus familiares, professores ou tradutores/intérpretes de língua de sinais (TILS)”.

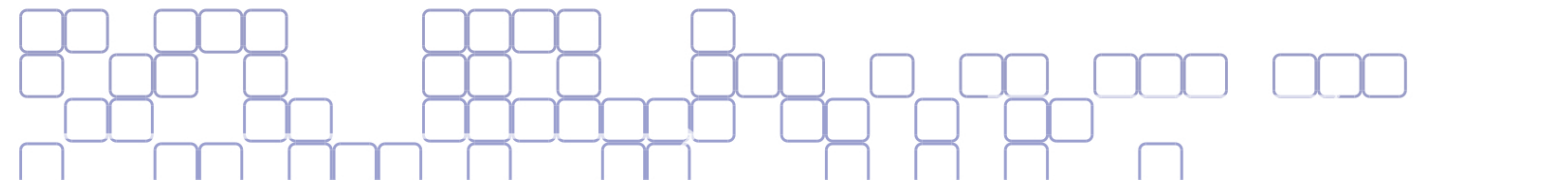
Para cumprirem a obrigatoriedade do Decreto supracitado, algumas IES encontraram certos desafios para implantar a disciplina de Libras nos cursos de graduação: primeiramente, pela dificuldade em encontrar profissionais habilitados para assumirem a disciplina, uma vez que, no Brasil, a formação de profissionais para atuarem nessa área iniciou-se somente a partir da aprovação do decreto nº 5.626, o qual em seu Artigo 12 prevê que:

As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005, p. 4).

Desde 2006, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no intuito de formar professores de Libras e TILS³, tem ofertado cursos de licenciatura e

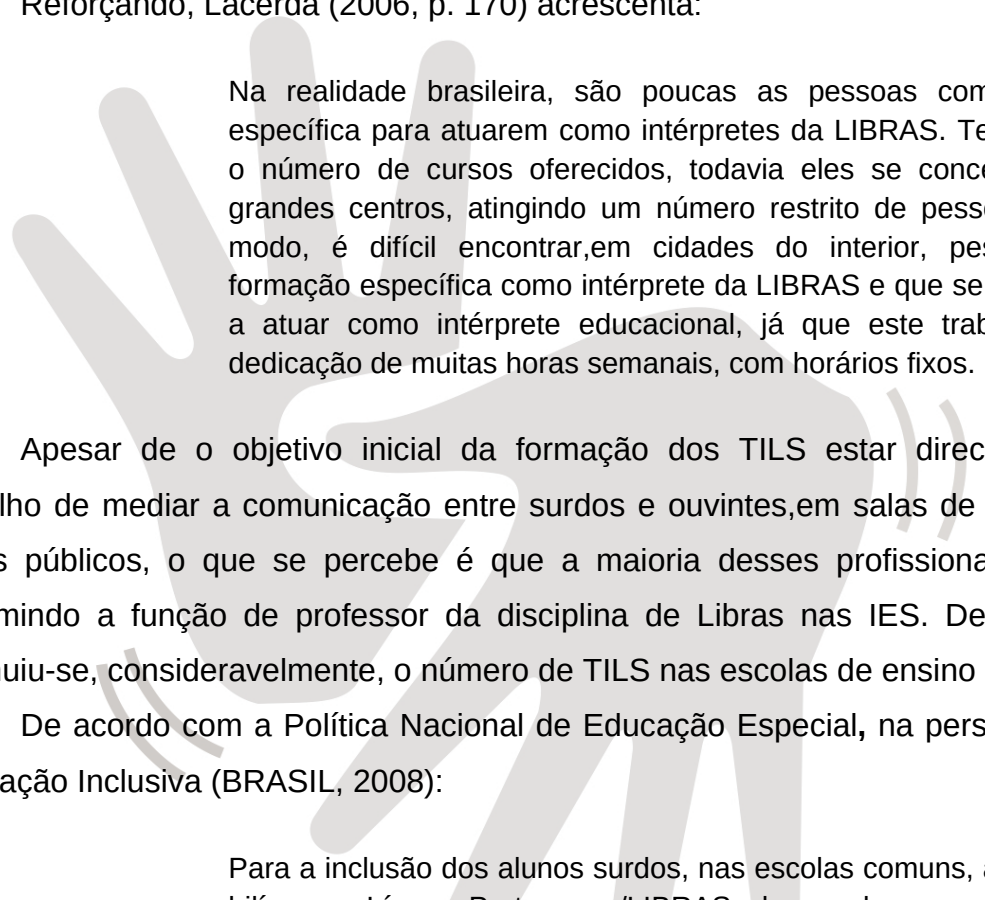
³Os TILS tiveram sua profissão regulamentada somente em setembro de 2010, por meio da Lei nº 12.310 (BRASIL, 2010).





bacharelado, tanto a distância quanto presencial. Atualmente, existem, no Brasil, muitas outras instituições públicas e privadas, ofertando cursos de Libras em diversos níveis. Ainda assim, são notórias as dificuldades que as IES se deparam para preencherem as vagas destinadas à Libras nas licenciaturas. Isso porque, apenas realizar cursos, sem um contado, assíduo e direto, com falantes dessa língua não irá dar a fluência que as pessoas necessitam para se tornarem profissionais efetivamente habilitados para atuarem nessa área.

Reforçando, Lacerda (2006, p. 170) acrescenta:



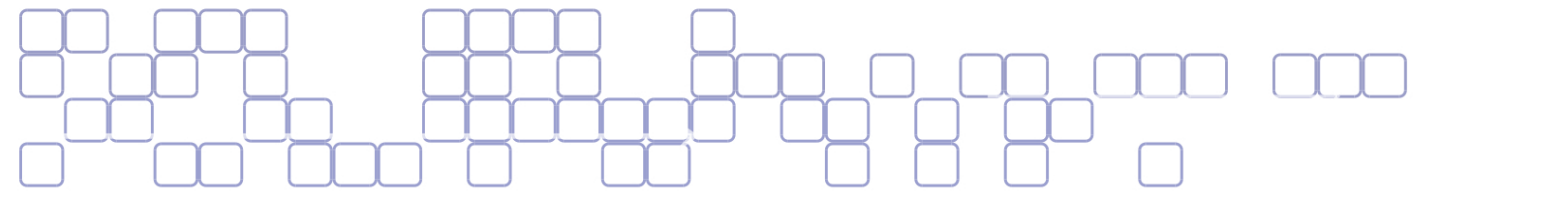
Na realidade brasileira, são poucas as pessoas com formação específica para atuarem como intérpretes da LIBRAS. Tem crescido o número de cursos oferecidos, todavia eles se concentram nos grandes centros, atingindo um número restrito de pessoas. Desse modo, é difícil encontrar, em cidades do interior, pessoas com formação específica como intérprete da LIBRAS e que se disponham a atuar como intérprete educacional, já que este trabalho exige dedicação de muitas horas semanais, com horários fixos.

Apesar de o objetivo inicial da formação dos TILS estar direcionado ao trabalho de mediar a comunicação entre surdos e ouvintes, em salas de aula e em locais públicos, o que se percebe é que a maioria desses profissionais acabou assumindo a função de professor da disciplina de Libras nas IES. Desta forma, diminuiu-se, consideravelmente, o número de TILS nas escolas de ensino básico.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008):

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. (BRASIL, 2008, p. 17).

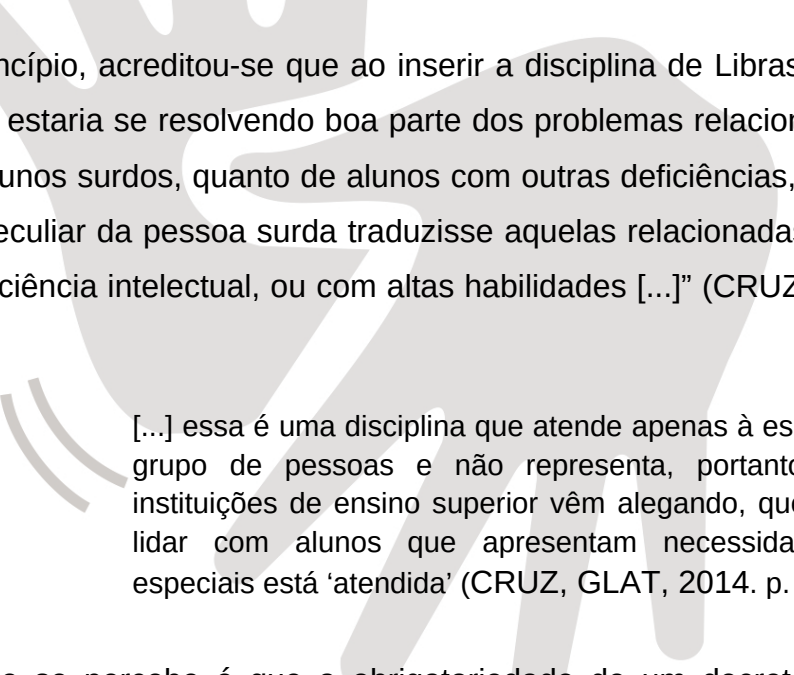
No entanto, com a escassez de TILS, as escolas têm enfrentado sérias dificuldades em atender ao comando dessa legislação. Assim, os alunos surdos continuam sentados nos bancos escolares, dia após dia, sem se beneficiar do processo de alfabetização e sem compreender os conteúdos tratados em sala de aula (LACERDA, 2007). Muitos desses surdos acabam reprovando de dois a três



anos seguidos, e o mais grave é que o aluno surdo reprova e, no ano seguinte, as estratégias metodológicas continuam as mesmas. É como se a reprovação fosse culpa, exclusivamente, do aluno surdo (STREIECHEN; KRAUSE-LEMKE, 2014).

Alocar a disciplina na matriz curricular dos cursos, ou seja, encontrar um 'lugar' para a Libras na universidade, tem se tornado o segundo desafio das IES. Alguns departamentos universitários, assim como a sociedade de um modo geral, por não compreenderem que a língua de sinais se constitui como a língua 1 (L1) das pessoas surdas e, portanto, é por meio dela que se dará a comunicação, a relação professor/aluno, a mediação de surdos com a comunidade ouvinte, bem como a escolarização de alunos surdos, tratam-na como uma 'disciplina secundária', demonstrando assim, desrespeito por aqueles que dela se beneficiam e para os quais essa é a língua natural e, por isso, o ensino/aprendizagem só ocorrerá por meio dela.

A princípio, acreditou-se que ao inserir a disciplina de Libras na formação de professores estaria se resolvendo boa parte dos problemas relacionados à inclusão, tanto dos alunos surdos, quanto de alunos com outras deficiências, "é como se uma demanda peculiar da pessoa surda traduzisse aquelas relacionadas à pessoa cega, ou com deficiência intelectual, ou com altas habilidades [...]" (CRUZ, GLAT, 2014, p. 263), pois,



[...] essa é uma disciplina que atende apenas à especificidade de um grupo de pessoas e não representa, portanto, como algumas instituições de ensino superior vêm alegando, que a formação para lidar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais está 'atendida' (CRUZ, GLAT, 2014. p. 263).

O que se percebe é que a obrigatoriedade de um decreto não conseguiu eliminar nem mesmo as barreiras de comunicação e de aprendizagem dos próprios surdos, quanto mais preparar futuros professores para atender outros tipos de necessidades especiais. Cabe-nos, contudo, ressaltar que esse não é objetivo da disciplina de Libras, ou seja, tratar de conteúdos para trabalhar com alunos que apresentam outras condições peculiares de aprendizagem.

A Libras, também, não pode ser compreendida como uma simples ferramenta de acesso do aluno surdo, no contexto escolar, como é a cadeira de rodas para o deficiente físico ou a bengala para o cego. A disciplina de Libras precisa focar no



ensino da língua como tal: em suas particularidades, especificidades, elementos estruturantes (fonologia, morfologia, sintaxe etc.), de forma que os aprendizes consigam compreendê-la como uma verdadeira língua, um veículo de comunicação e não apenas como um instrumento de inclusão de surdos na escola. Nesse sentido, seu principal objetivo precisar ser o de se efetivar a comunicação entre surdos e ouvintes, sem que ambos necessitem o tempo todo da mediação de uma terceira pessoa, do TILS.

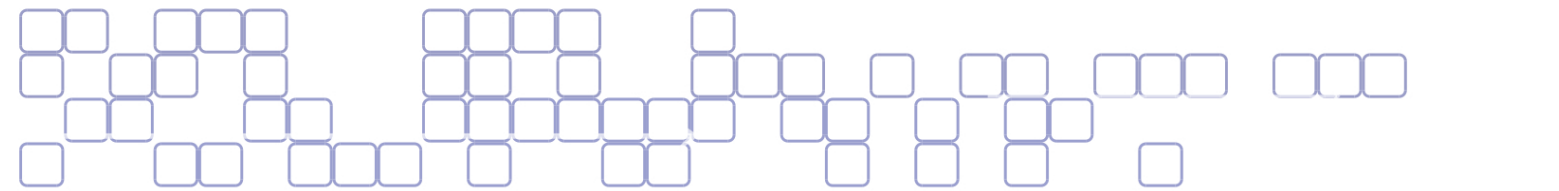
No Capítulo III, Art. 5º, o Decreto nº 5.626 determina que:

A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a **formação bilíngue**⁴ (BRASIL, 2005, p. 2).

Com isso, acadêmicos, comunidade escolar e outros profissionais da educação acreditaram que o estudante de Pedagogia, que tivesse a disciplina de Libras em seu currículo, se tornaria um profissional bilíngue capaz de ensinar essa língua para crianças e alfabetizar surdos do ensino fundamental em ambas as línguas, Português/Libras. Sabe-se que, no Brasil, essa realidade não existe: a lei “não saiu do papel”. Se o pedagogo não consegue nem mesmo desempenhar uma comunicação básica com o aluno surdo, como ele poderá alfabetizá-lo efetivamente por meio da LS? Sobre essa questão, Almeida e Vitaliano (2012, p.03) advertem que “entre tantas funções que são atribuídas ao professor, parece-nos injusto que se exija o domínio da Libras para atuar de forma inclusiva, considerando que esta é uma habilidade que nem todos conseguem desenvolver em tempo viável e com certo êxito”.

Alguns estudos, como o de Mercado (2012), Almeida e Vitaliano (2012), Cruz e Glat (2014), entre outros, demonstram que a disciplina de Libras, tanto em Pedagogia quanto nos demais cursos de formação de professores, possui uma grande diferença quanto ao conteúdo e organização. Entre as IES e, na maioria, a carga horária é insuficiente para formar docentes que se sintam seguros para efetuar uma comunicação, mesmo que de forma básica, com os surdos em suas

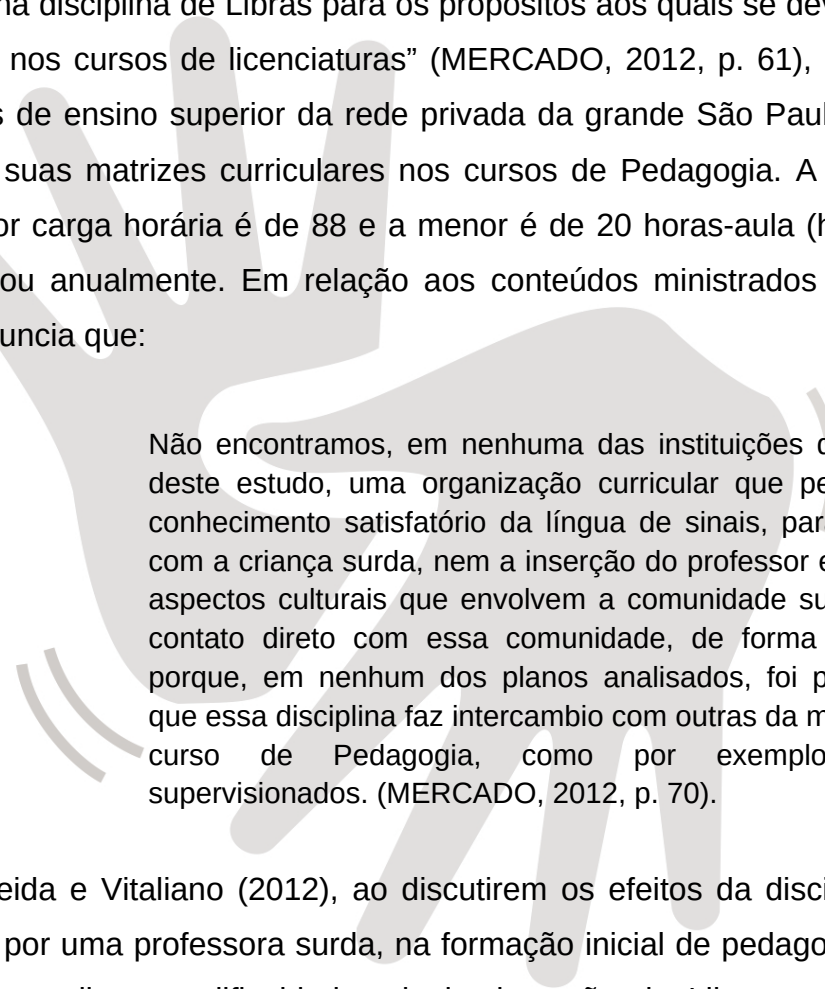
⁴ Grifo nosso.



aulas. Isso faz com que surdos, professores e comunidade escolar, em geral, se tornem muito dependentes da figura do TILS no meio escolar.

A pesquisa de Cruz e Glat (2014), por exemplo, revela que em duas IES, uma no Estado do Paraná e outra no Rio de Janeiro, a carga horária de Libras não ultrapassa o máximo de 102 horas aulas (no Curso de Pedagogia), e um mínimo de 51 horas aulas (no Curso de Geografia), ministradas semestrais ou anualmente.

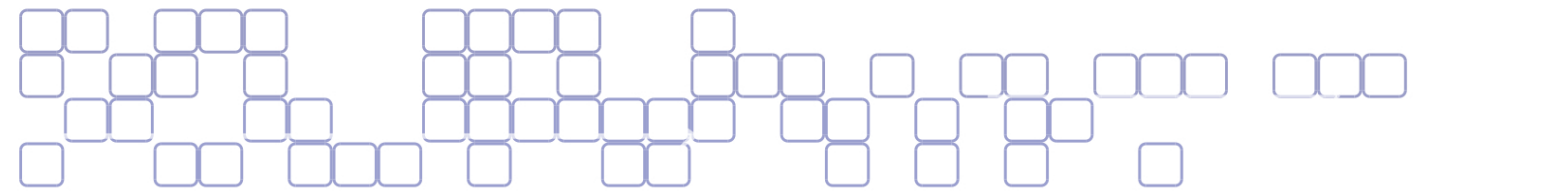
Mercado (2012), por acreditar que “existe uma falta de organização e coerência na disciplina de Libras para os propósitos aos quais se devem sua criação e inserção nos cursos de licenciaturas” (MERCADO, 2012, p. 61), investigou cinco instituições de ensino superior da rede privada da grande São Paulo que inseriram Libras em suas matrizes curriculares nos cursos de Pedagogia. A pesquisa indica que a maior carga horária é de 88 e a menor é de 20 horas-aula (h/a), distribuídas semestral ou anualmente. Em relação aos conteúdos ministrados na disciplina, a autora denuncia que:



Não encontramos, em nenhuma das instituições que fizeram parte deste estudo, uma organização curricular que permitisse, tanto o conhecimento satisfatório da língua de sinais, para a comunicação com a criança surda, nem a inserção do professor em formação, nos aspectos culturais que envolvem a comunidade surda, por meio de contato direto com essa comunidade, de forma satisfatória. Isso porque, em nenhum dos planos analisados, foi possível constatar que essa disciplina faz intercâmbio com outras da matriz curricular do curso de Pedagogia, como por exemplo, os estágios supervisionados. (MERCADO, 2012, p. 70).

Almeida e Vitaliano (2012), ao discutirem os efeitos da disciplina de Libras, ministrada por uma professora surda, na formação inicial de pedagogos, concluíram que, entre as diversas dificuldades da implantação da Libras nas IES, a carga horária da disciplina foi apontada pelos acadêmicos, participantes do estudo, como insuficiente para o desenvolvimento do conteúdo proposto.

Guarinello et. al.(2013) também analisaram a inserção da disciplina de Libras em cursos de graduação em fonoaudiologia, enfocando, entre outros itens, a carga horária e a avaliação dos graduandos, quanto à contribuição da disciplina na formação e nas relações estabelecidas com sujeitos surdos. Os achados da pesquisa demonstraram que, se por um lado, dentre os acadêmicos predomina a



visão de que a carga horária destinada à referida disciplina é insuficiente, por outro, existe uma conscientização por parte dos acadêmicos quanto à importância e à necessidade da formação em Libras. Por isso, os autores concluem que há a necessidade do aprofundamento de discussões acerca da formação acadêmica voltada à Libras, bem como a definição de critérios e parâmetros que garantam um ensino de qualidade em torno de tal conteúdo.

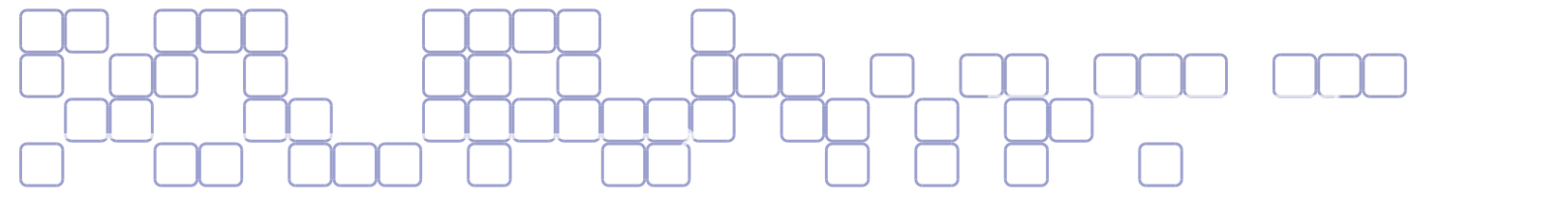
Metodologia

A fim de compreendermos as expectativas dos acadêmicos, em relação à disciplina de Libras, aplicamos um questionário estruturado, contendo onze questões, para 86 estudantes, distribuídos da seguinte forma: 24 acadêmicos são do 1º ano; 24 do 2º; 18 são do 3º e 20 são do 4º ano do curso de Educação Física de uma universidade pública, localizada em uma cidade do interior do Estado do Paraná. Esses alunos ainda não tiveram contato com a disciplina de Libras, visto que ela faz parte apenas da matriz curricular do 4º ano do curso. Aos acadêmicos do 4º ano, aplicamos o questionário no início do ano letivo, antes mesmo de serem apresentados à disciplina. A ideia, portanto, é apontar as expectativas que esses estudantes apresentam em relação à Libras que, futuramente, irão cursar, destacando seus anseios e preocupações com as estratégias que precisarão adotar ao se depararem com alunos surdos em suas futuras aulas. Pretendemos, assim, contracenar, essas expectativas, com a realidade experimentada e denunciada por professores, ministrantes da Libras em algumas IES brasileiras. Para isso, aplicamos um questionário estruturado, contendo onze questões, para sete docentes: três surdos e quatro ouvintes - responsáveis pela disciplina de Libras em suas IES.

Os questionários e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁵, dos professores, foram encaminhados e devolvidos via e-mail. Já, aos acadêmicos foram entregues e respondidos presencialmente, junto às pesquisadoras, nas dependências da universidade, *lôcus* da pesquisa.

Justifica-se a escolha pelo curso de Educação Física, por esse possuir certa tradição de “abordar em seus processos formativos a temática referente às pessoas

⁵ Essa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Estadual do Centro-Oeste de Guarapuava/Paraná.



com necessidades educacionais especiais” (CRUZ; GLAT, 2014, p. 266). Ressalta-se que, no decorrer do curso de Educação Física, são ofertadas também as seguintes disciplinas: Educação Física Diversidade e Inclusão Escolar e Estágio Supervisionado IV, que em sua ementa prevê o estudo, planejamento, execução e avaliação das atividades de estágio supervisionado com população com necessidades especiais, entre outros contextos, ampliando as discussões e reflexões para a intervenção profissional em ambientes educacionais inclusivos.

Trata-se de um estudo com caráter bibliográfico e qualitativo, permeado por discussões e reflexões sobre a Educação Inclusiva, Formação de Professores e o ensino de Libras.

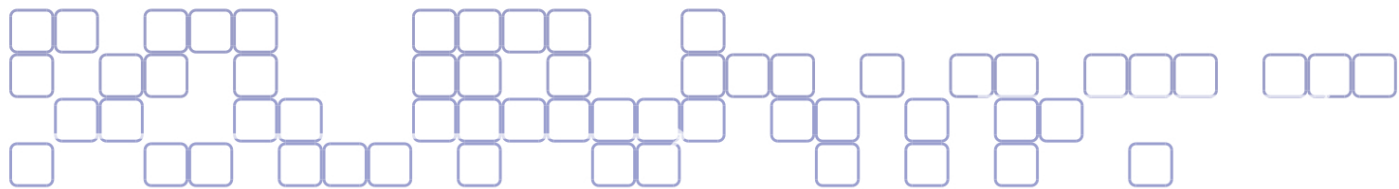
Usaremos as siglas P1, P2, P3 e assim sucessivamente para nos referirmos aos professores e A1-1 (acadêmico1 do 1º ano), A1-2 (acadêmico 1 do 2º ano) para nos remetermos aos acadêmicos que participaram da pesquisa. O primeiro número refere-se à ordem dos estudantes e o último indica o ano em que o acadêmico se encontrava quando participou da pesquisa.

Apresentação e análise dos dados

Apresentamos, a seguir, a análise das questões que obtiveram respostas consideradas relevantes a esse estudo, tanto dos acadêmicos quanto dos professores, e que corresponderem aos objetivos a que nos propomos nessa pesquisa. Em relação aos cursos, que possuem a disciplina de Libras e a sua carga horária, os professores informaram o seguinte:

Tabela 1: Distribuição dos professores por Estado do Brasil onde ministram a disciplina de Libras; Curso em que ocorre a disciplina e a carga horária destinada à Libras pelas IES.

PROFESSOR/ESTADO	CURSOS	CARGA HORÁRIA
Participante 1 – Paraná	Licenciaturas gerais	68 h/a
	Arte Educação	34 h/a
Participante 2 – Paraná	Pedagogia	102 h/a
	Outras Licenciaturas	68 h/a
Participante 3 – Paraná	Pedagogia	68 h/a
	Ciências Biológicas	68 h/a
	Enfermagem	68 h/a
	Medicina	68 h/a
Participante 4 – Paraná	Licenciaturas gerais	68 h/a
Participante 5 – Paraná	Licenciaturas gerais	68 h/a
Participante 6 - Piauí	Licenciaturas gerais	Variam entre 30 a 40 h/a



Participante 7 – Santa Catarina	Licenciaturas gerais Pedagogia Matemática Física	60 h/a 120 h/a 30 h/a 40 h/a
---------------------------------	---	---------------------------------------

Conforme se pode observar, tanto nesta pesquisa quanto naquelas realizadas anteriormente, como a de Cruz e Glat (2014), Mercado (2012), Guarinello et al. (2013), a carga horária da disciplina de Libras, atribuída aos cursos de licenciaturas, não ultrapassa o máximo de 120 h/a semestrais ou anuais, assim como não há uma padronização dessa carga horária, variando bastante entre os cursos e as instituições.

A maior carga horária, conforme representada na tabela, está destinada ao curso de Pedagogia: 102 h/a (participante 2- PR) e 120 h/a (participante 9 - SC). Na maioria das licenciaturas, a carga horária é de 68h/a, semestral ou anualmente, exceto o curso de Arte e Educação (P1)e Matemática (P7) que têm a menor carga horária, 34 e 30 h/a, respectivamente.

Para compreendermos as intenções dos acadêmicos, que ainda irão aprender a Libras no curso de Educação Física, sobre a disciplina, elaboramos a seguinte questão: Se em sua sala de aula ou em seu trabalho, você encontrar alunos surdos, como pensa em trabalhar com eles, caso não haja intérpretes? Entre as respostas, identificamos que: 94,1% dos estudantes pretendem resolver a questão, contando com a suposta preparação que a disciplina de Libras irá proporcionar no decorrer curso. Vejamos algumas respostas:

“Pretendo estar bem preparada para este tipo de situação, tendo como base a disciplina de libras” (A5-2).

“Eu penso em ter a capacidade de me comunicar com eles através do estudo de libras e assim incluí-los na aula mais facilmente” (A16-2).

“Trabalhando com libras, pois na graduação já haverá 68h/aulas de libras. Espero que se isso acontecer, estar fluente em Libras” (A20-2).

“Penso desenvolver a linguagem de libras, que aprenderei durante a graduação, para assim poder integrá-los nas aulas” (A23-2).

“Irei trabalhar com a língua de libras, não somente com o aluno que precise, mas com todos, para melhor compreenderem e por ser uma língua importante, assim será mais fácil o aprendizado do aluno e dos que estão em sua volta” (A4-3).





“Como na minha formação acadêmica terá a disciplina de libras eu já terei algum conhecimento” (A12-3).

Percebemos, por meio das respostas, que a maioria acredita que a disciplina de Libras será suficiente para adquirirem, tanto a fluência em Libras quanto a preparação em relação a outros aspectos. Em contrapartida, 100% dos docentes entrevistados afirmaram que, com a carga horária destina à disciplina de Libras, precisam eleger apenas alguns conteúdos que julgam mais necessários para o contato dos futuros professores com os surdos em sala de aula. Entre os conteúdos, os sinais, ou seja, a língua, propriamente dita, recebe uma atenção mais superficial. Diante disso, esses docentes, de forma unânime, afirmam que os futuros professores não saem preparados da universidade para trabalhar com surdos em suas salas de aula comuns. Vejamos, a seguir, algumas revelações desses participantes:

“Não. Para falar a verdade somente aqueles que buscam maiores informações em cursos de extensão para se especializar” (P1).

“Raramente, porque pouco contato com surdos” (P3).

“Não, devido ao pouco tempo de curso, ninguém sai aprendendo uma língua em 68 horas, é preciso mais tempo para praticar mais a Língua de Sinais” (P4).

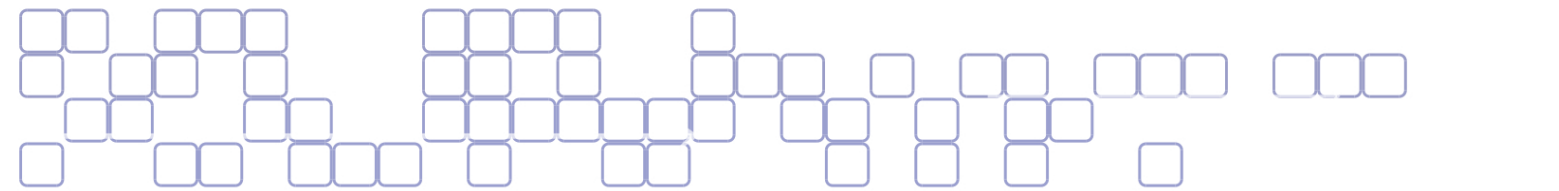
“Preparados para trabalhar não, por ter uma carga horária pequena, acaba sendo somente uma noção do que seria a Língua de sinais. O acontece na escola é que pessoas que tiveram a disciplina de Libras podem defender na escola, casos de falta de intérpretes, como tratar um surdo, enfim atitudes que são necessárias quando tem surdos na escola” (P5).

“É claro que uma carga horária de 120 horas oferece a possibilidade de trabalhar com mais tranquilidade e mais profundamente alguns aspectos da educação de surdos, mas não garante ao futuro professor a preparação ideal para o trabalho na inclusão” (P7).

Entre os acadêmicos, 5,9% pretendem atribuir a função e/ou responsabilidade do ensino e aprendizagem do aluno surdo ao coordenador ou ao pedagogo:

“Encaminharia a pedagoga para tomar uma medida que possa incluir os alunos na aula” (A2- 2).

“Encaminharia para a pedagoga” (A3-2).



Há que se considerar que essa é apenas a visão de aprendizes em formação. No decorrer do tempo, eles ainda poderão mudar de opinião ao verificarem, por meio de seus estudos e prática, que os alunos surdos, são de sua responsabilidade também e não apenas do pedagogo, do coordenador ou do especialista.

Algumas respostas dos acadêmicos, em relação à mesma questão, demonstram o quanto esses estudantes, assim como alguns professores, comunidade universitária e escola como um todo, podem estar equivocados em relação às funções de um professor que aprendeu a Libras em sua formação e que irá atuar com alunos surdos em contextos inclusivos. Seguem algumas respostas dos acadêmicos demonstrando essa incongruência:

“Penso em preparar uma aula em que eu consiga verbal e não verbalmente (através de Libras) para que todos os alunos compreendam o conteúdo” (A6-2).

“Penso em trabalhar explicando o conteúdo de forma oral, para os alunos que não possuem deficiência auditiva, e posteriormente explicar novamente em forma de sinais para alunos surdos” (A8-2).

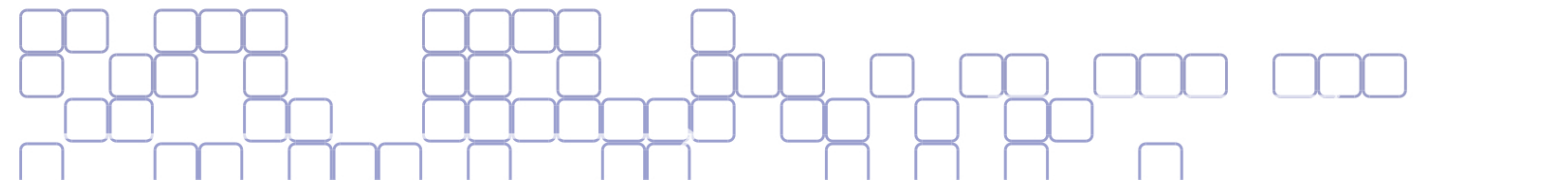
“Eu irei interpretar e incluir este aluno em minhas aulas, pois terei esta disciplina em minha graduação” (A2-3).

“Através das libras que aprenderei durante a graduação” (A11-1).

“Penso em trabalhar com o Braille que será a forma dele sentir pelo toque no papel e entender o que iremos lhes pedir” (A23-1).

O fato de o professor adquirir fluência em Libras não significa que ele poderá ministrar aulas nessa língua aos alunos surdos que estudam na mesma sala de ouvintes. Isso não é possível porque uma pessoa não consegue falar em duas línguas ao mesmo tempo. “Além do mais apropriar-se efetivamente da Língua de Sinais, assim como de qualquer outra língua, requer muito mais que um semestre ou mesmo um ano todo de curso” (ALMEIDA; VITALIANO, 2012, p. 04).

Digamos que em uma escola brasileira tivesse um aluno que só se comunicasse por meio da língua alemã. O professor poderia ministrar a aula em português e alemão ao mesmo tempo? Ou ele conseguiria explicar o conteúdo, primeiro em uma língua para a maioria da classe, e depois em outra, para o alemão? Ele teria tempo hábil para isso em sua aula? A resposta é negativa para todas as questões, pois o que aconteceria com o restante da classe enquanto o professor



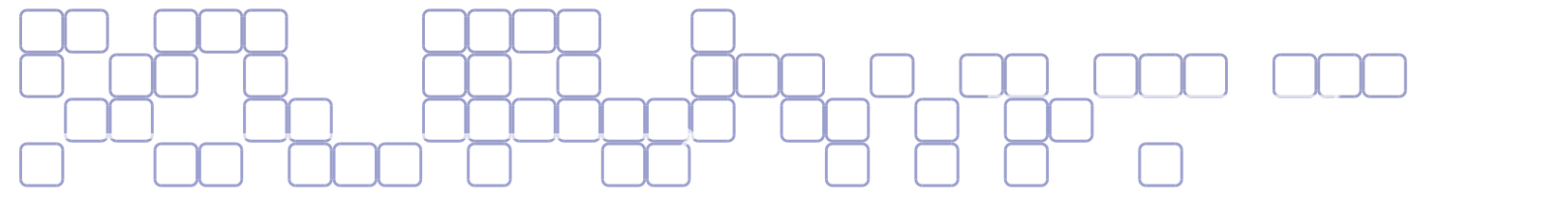
estivesse explicando o conteúdo ao aluno alemão? Haveria, além de uma falta de tempo para ministrar o mesmo conteúdo para dois grupos distintos, uma completa distração da parte a qual não está sendo dirigida a explicação.

Alguns, provavelmente, podem trazer o seguinte questionamento: mas a LS não usa a boca (a fala via oralidade) para se comunicar, então, não poderíamos explicar o conteúdo nas duas línguas ao mesmo tempo, falando e sinalizando, ou seja, por meio da oralidade (Português) e a da sinalização (Libras)? O que ocorre é que, ao falar e sinalizar ao mesmo tempo, a pessoa poderá recorrer ao bimodalismo (duas modalidades de línguas) e, como a LS apresenta estrutura sintática diferente da LP, torna-se impossível falar e sinalizar ao mesmo tempo.

O contexto de uma frase dita em português, por exemplo, não segue a mesma tradução simultânea em Libras, palavra por palavra, ou seja, não existe um sinal correspondente em Libras para cada palavra pronunciada em LP. Muitas coisas são entendidas pelos surdos apenas por meio da expressão facial; outras por sinais; outras por meio de datilologia (alfabeto manual – letra por letra). Ainda, ao se utilizar dessa modalidade (misturar Libras e LP), produz-se uma terceira modalidade, o ‘português sinalizado’ podendo, inclusive, dificultar ainda mais a compreensão do aluno surdo. Em Libras, para se ter uma ideia, conectivos (artigos, conjunções, preposições e certos tipos de verbos) não são sinalizados. Uma pessoa surda ao perguntar: “quantos anos você tem?” sinalizará apenas: “IDADE VOCÊ” ou simplesmente “IDADE” mais a expressão facial interrogativa (STREIECHEN, 2013).

Por isso, mesmo que o professor se torne fluente nessa língua, ele ainda dependerá do profissional TILS. Nesse caso, pode surgir o seguinte questionamento: então, por que os acadêmicos, futuros docentes, precisam ter a disciplina de Libras em seus currículos se eles não irão ensinar seus alunos surdos por meio da LS? Para respondermos a essa questão, trazemos a seguinte afirmação de Streiechen (2013, p. 106),

[...] não se pode chamar uma escola de ‘inclusiva’ apenas por ter um intérprete de língua de sinais presente na sala de aula. Não basta que apenas um indivíduo dentro de uma organização escolar saiba comunicar-se com surdos. O intérprete não está ‘colado’ ou ‘suturado’ ao surdo ou na sala de aula. Por alguns momentos, certamente, ele precisará ausentar-se. E aí, como ficam as necessidades comunicativas dos surdos?



Por um lado, conhecer de forma aprofundada a Libras, não dará ao professor o benefício de poder explicar todo o conteúdo ao surdo nessa língua em uma sala de aula em que a maioria é ouvinte. Por outro, a aprendizagem da LS favorecerá o conhecimento também da cultura, bem com as especificidades de aprendizagem desse aluno. Nessa mesma direção, Mercado (2012, p. 58) argumenta que:

Diante da singularidade linguística e de compreensão do mundo pelo surdo, o professor também necessita entender quem é o indivíduo surdo, como se processa sua cultura, sua aprendizagem, suas necessidades para a compreensão da sociedade que o cerca, que tipo de identidade desenvolveu ou encontra-se em desenvolvimento. Ou seja, precisa conhecê-lo para além de suas necessidades de comunicação.

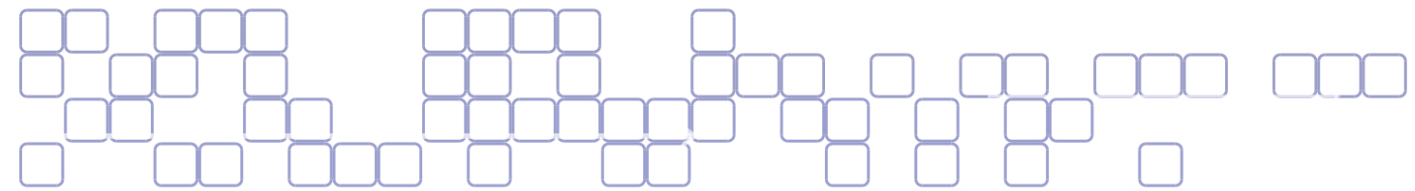
Dessa forma, o vínculo entre professor e aluno surdo poderá ser criado espontaneamente, pois o surdo notará imediatamente que o professor conhece sua língua e ficará muito satisfeito em assistir aulas com um mestre que lhe entende e se preocupa com ele. Isso poderá diminuir ou acabar de vez com as barreiras comunicativa se permitir uma interação de respeito e reciprocidade entre professor/aluno, com ou sem a presença do TILS em sala de aula.

Nesse sentido, a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura é fundamental para a formação de futuros professores, visto que esses farão parte da comunidade escolar e terão responsabilidades diretamente relacionadas com a escolarização desses alunos. Entretanto, é de extrema importância que a disciplina seja repensada especialmente no se refere à carga horária a ela dispensada pelas IES brasileiras, conforme argumentam os professores participantes desta pesquisa, nos excertos abaixo:

“O aumento da carga horária e aulas de Libras em todos os períodos ou seja de 1º ao último ano da faculdade” (P1).

“Eles precisam ir atrás de cursos de Libras e ter contato com a Comunidade Surda para poder estarem preparados para trabalhar com os surdos” (P4).

“Acredito que se a carga horária da disciplina for maior, ter em dois anos a disciplina e ainda em alguns casos, um estágio seria interessante, para ter a vivência de como é o trabalho com surdo, a preparação dos acadêmicos seria melhor” (P5).



Diante das expectativas dos acadêmicos e da realidade exposta pelos professores, provavelmente esses discentes ficarão desapontados diante do pouco que terão de uma disciplina da qual muito se espera, pois,

[...] o total de horas proposto para o desenvolvimento de todos esses saberes não permite ao professor em formação, conhecimentos satisfatórios para entender a língua, a cultura, as necessidades e especificidades do aluno surdo em seu processo de aprendizagem, a fim de que ocorra, satisfatoriamente, a interação professor/aluno surdo (MERCADO, 2012, p. 70).

A P3 informa que, em sua instituição, a Libras é ofertada como disciplina optativa aos cursos que não são de licenciatura, como: Ciências Biológicas, Enfermagem e Medicina. Isso se traduz em uma atitude bastante positiva, entretanto, nem todas as IES têm essa iniciativa. Elas, provavelmente, estão aguardando a publicação de outro decreto que torne obrigatório a Libras nos demais cursos, para começarem a se preocupar com os surdos que frequentam, além da escola, os consultórios (médicos, odontológicos, psicológicos etc.), os contadores, administradores e tantos outros profissionais espalhados pelo mercado, formados(as) pelas IES brasileiras.

Na questão em que se refere aos conteúdos que os acadêmicos consideram necessários e relevantes de serem abordados nas futuras aulas de Libras, percebe-se que, mesmo sem ainda ter tido contato com a disciplina, eles não fogem muito dos objetivos expostos nas ementas, mas, com a falta de tempo, não permite ao professor trabalhar esses conteúdos em toda a sua dimensão. Seguem alguns depoimentos dos acadêmicos, nessa direção:

*“Acredito que trabalhará a forma de nos comunicarmos com surdos. Acho de total importância, que tenhamos nesta disciplina aulas de **como tratarmos essas pessoas**⁶, para não os excluirmos e para não darmos atenção somente a elas” (A1-2).*

*“Acredita-se que irá ser trabalhado a forma de se falar em libras, e abordará como é a **vida socialmente de um surdo na sociedade**, e como ele é visto diante dela, em questões de estudo e trabalho” (A4-2).*

⁶ Todos os grifos são nossos.



*“Não tenho ideia de como será ensinado e de que maneira seja eficaz para ministrar uma aula para alunos surdos. Penso que **é algo complicado para ser compreendido em apenas um ano**” (A11-2).*

*“Acredito que a disciplina de Libras deve abordar **formas de interação entre professor e alunos (surdos) e alunos ouvintes com alunos surdos. Acho necessário isso, Não só aprender a Libras, mas a forma de incluir mesmo esses alunos na sala que estão**” (A12-2).*

*“**Acho que não irá só trabalhar o ensino de Libras**, ensinará como devemos aplicá-lo aos alunos, em termos compreensivos, **como incluímos o aluno na aula**, mostrando que apesar da deficiência ele é igual a nós e possui os mesmos direito” (A4-3).*

*“Acredito que irá trabalhar a expressão corporal para a comunicação sem a utilização de sons (fonemas). Deve abordar toda a **história de conquista de espaço da pessoa com deficiência** auditiva, novas estratégias de comunicação através de tecnologia visual” (A1-4).*

*“Irá abordar de forma clara e objetiva inúmeras formas de comunicação, **avaliações, conceitos e trabalhos a serem desenvolvidos com os alunos**, além de comunicação facilitada entre aluno/professor e vice versa” (A8-4).*

*“[...] é necessário utilizar **metodologias** que facilitem o aprendizado da LIBRAS” (A15-4).*

Identificamos que 67,4% dos acadêmicos destacaram a relevância de se ensinar outros conteúdos além dos sinais da Libras e 32,6% acreditam que a disciplina irá ensinar apenas os sinais, ou seja, a comunicação, sem entrar no mérito do ensino e aprendizagem ou em outros aspectos, acima mencionados. Vejamos:

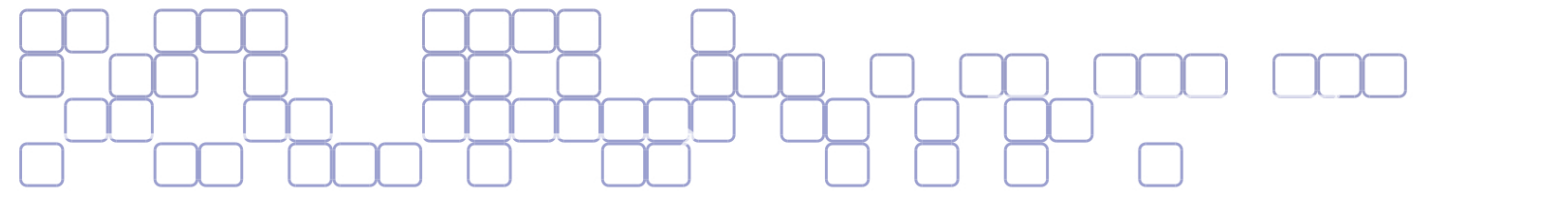
“Eu acho que iremos aprender os sinais, espero que o professor domine a disciplina e que ele pratique bastante com a gente” (A5-2).

“Formas de se comunicar sem usar a fala” (A6-3).

“Aprender a se comunicar com alunos surdos e mudo” (A18-3).

“Acredito que irá trabalhar pelo menos aspectos básicos para haver comunicação entre professor e aluno” (A18-4).

Observa-se, portanto, que a maioria das respostas demonstra que os acadêmicos, com muita clareza e coerência, entendem que a disciplina de Libras não se limita em apenas ensinar os sinais básicos dessa língua. Eles reconhecem que a disciplina precisa ir muito além para corresponder aos seus anseios, ou seja,



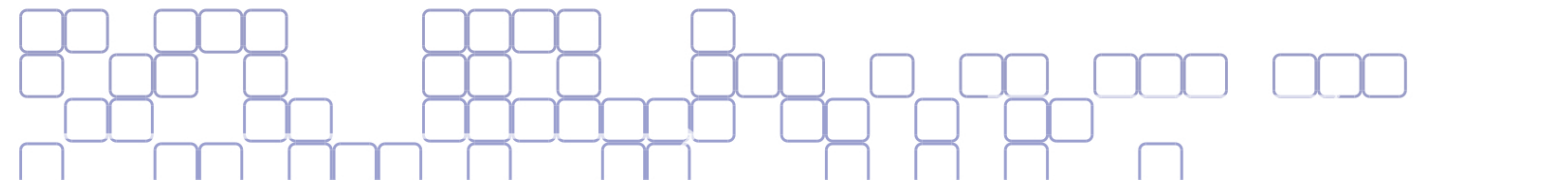
diminuir as possíveis barreiras e desafios que eles certamente encontrarão ao se depararem com surdos em suas salas de aula. Para isso, eles destacam e nós reafirmamos que, para aprender a Libras, torna-se fundamental compreender a história de luta dos sujeitos pelos quais a LS tornou-se reconhecida e oficializada na maioria dos países do mundo.

Assim, é perceptível que a carga horária da Libras é um dos principais eixos que precisam ser revisados pelas IES, a fim de que o papel dessa disciplina se cumpra conforme apontam os anseios dos acadêmicos, os quais aqui representam outros futuros docentes da educação básica do território brasileiro.

Contudo, o aumento da carga horária da disciplina impacta consideravelmente a grade curricular, por isso “cabe aos docentes de Libras e coordenadores dos cursos, a organização dos conteúdos relevantes que contemplem a aprendizagem da língua e questões educacionais sobre o aluno surdo” (ALMEIDA; VITALIANO 2012, p. 13).

Diante desse panorama, acreditamos que o debate precisa ser mais enfático, nesse sentido, e os cursos de formação de professores precisam refinar tal discussão nos departamentos responsáveis pela disciplina de Libras, em suas IES. Com a reformulação dos cursos de licenciatura - obrigatoriedade da Resolução nº 2/2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior - as IES precisaram inserir, em suas grades curriculares, disciplinas cujo objetivo é o de preparar os futuros professores para o trabalho com as diferenças em sala de aula. A referida Resolução, em seu Capítulo V, Art. 13, § 2º, estabelece o seguinte:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas sócio educativas. (BRASIL, 2015, p. 11).



Dessa forma, espera-se que essas disciplinas, ou pelo menos àquela que irá discutir a Educação Especial, esclareça aspectos também relacionados à inclusão e escolarização de alunos surdos, diminuindo, assim, a responsabilidade que, atualmente, recai e sobrecarrega a disciplina de Libras dentro das IES.

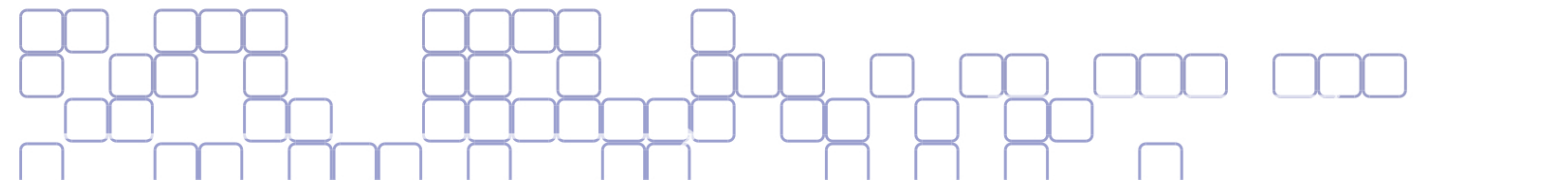
Nossas considerações

A partir desta pesquisa, compreendemos que a carga horária destinada à disciplina de Libras, pelas IES nos cursos de formação de professores, está há anos luz de distância de se efetivar uma comunicação sem barreiras e almejada pelos acadêmicos participantes, que ainda irão estudar a Libras e poderão se deparar com alunos surdos em suas salas de aula.

A disciplina de Libras não segue um planejamento padrão nas IES em relação à carga horária e conteúdos. As ementas são bastante diversificadas entre os cursos. A falta de discussão sobre a importância da Libras, bem como o conhecimento aprofundado sobre as especificidades dos alunos surdos, impede que o futuro docente exerça sua função de educador com excelência.

Se a LS, dentro das IES, é a alternativa para uma efetiva formação de um professor que seja capaz de efetuar uma comunicação, sem a dependência da mediação do intérprete, cada vez que precisar se dirigir ao aluno surdo, há que se pensar que a disciplina merece mais crédito e valorização por parte dos cursos de licenciatura. O passo inicial para isso é a ampliação da carga horária dessa disciplina, oportunizando ao professor trabalhar a LS e outros conteúdos (identidade, história, cultura, avaliação, aquisição da LS e da linguagem escrita etc.) que envolvem os surdos, de forma mais aprofundada. Para isso, torna-se necessário dividir os conteúdos em níveis básico, intermediário e avançado, organizados e distribuídos em todos os anos de duração da graduação.

O professor, mesmo adquirindo fluência na Libras, não poderá ministrar o conteúdo em duas línguas (LP/LS) ao mesmo tempo, mas isso não significa que a inclusão da Libras no Ensino Superior seja desnecessária. Os conhecimentos adquiridos pelos futuros professores, e repassados aos alunos, é o primeiro passo para a interação social. O surdo, ao saber que pode ser compreendido e que está conseguindo interagir com o professor, sentir-se-á valorizado como ser humano e esse é um dos principais pilares da inclusão.

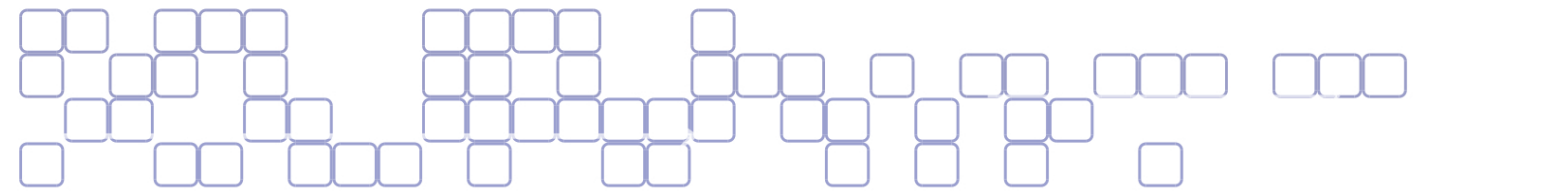


Entendemos, também, que acrescentar apenas a Libras nos cursos de licenciatura, sem determinar a carga horária necessária à disciplina, para que os futuros docentes possam adquirir todo conhecimento (língua e conteúdos afins), para trabalhar com o alunado surdo, incluído nas escolas comuns, talvez possa ser considerado um dos equívocos cometidos pelos legisladores do Decreto supracitado, uma vez que as IES não conseguiram, de forma autônoma, resolver essa questão.

Com a inserção da disciplina de Educação Especial, dentro das novas grades curriculares dos cursos de licenciaturas – obrigatoriedade da Resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015), espera-se que discussões sobre a inclusão dos surdos no contexto escolar seja repassado a essa disciplina e à Libras fiquem apenas os conteúdos referentes ao aprendizado da própria língua.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. J. F. & VITALIANO, C.R. A disciplina de libras na formação inicial de pedagogos: experiência dos graduandos. In *Anais da IX ANPED Sul. Seminário de pesquisa da região Sul. (s/p) Caxias do Sul, RS, 2016.*
- BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras - e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 25 abr. 2002.
- BRASIL. Decreto Federal Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2005.
- BRASIL. Resolução nº 2, de 1º julho de 2015. Ministério da educação. Conselho Nacional de educação, Conselho Pleno, 2015. Disponível em http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em 22 mai. 2018.
- BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Secretaria de Estado da Educação. – SEED/SUED, MEC, 2012. Superintendência da Educação. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em 11 ag. 2016.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP, Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em 15 jun. 2016.
- CRUZ, G. C., SCHNECKENBERG, M., TASSA, K. O. M. & CHAVES, L. Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos. *Educ. rev.* [online], 42(42), 229-243, 2014.
- CRUZ, G. C., GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. *Educar em Revista*, (52), p.257-273, 2014.



GUARINELLO A.C., BERBERIAN, A. P., EYNG, D. B., FESTA, P.S.V., MARQUES, J.M. & BORTOLOZZI, K.B. A disciplina de Libras no contexto de formação acadêmica em Fonoaudiologia. *Rev. CEFAC*. 15(2), 334-340, 2013.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos Cedes*, 26(69), 163-184, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>. Acesso em 27 out. 2016

LACERDA, C. B. F. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. *Revista Brasileira de Educação Especial*. [online]. 13(2), 257-280, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382007000200008>. Acesso em 27 out. 2016.

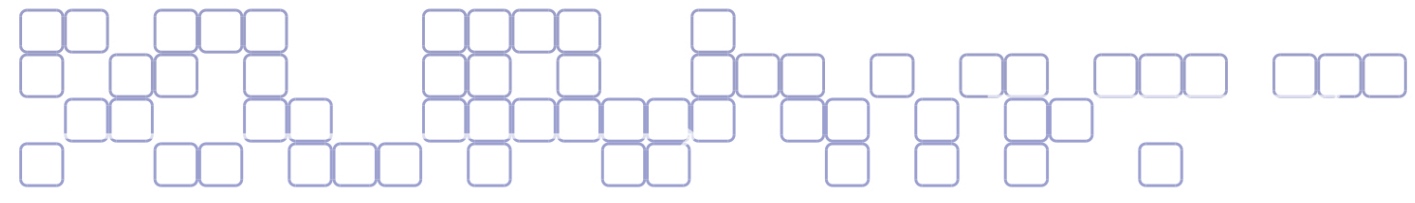
MERCADO, E. A. O significado e implicações da inserção de libras na matriz curricular do curso de pedagogia. In Albres, N. A. (Org.) *Libras em estudo: ensino-aprendizagem*. (p.57-78). São Paulo: FENEIS, 2012.

STREIECHEN, E. M. *LIBRAS: aprender está em suas mãos*. Curitiba: CRV, 2013.

STREIECHEN, E. M.; KRAUSE-LEMKE, C. Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. 14(4). 957-986, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820145557>. Acesso em: 20 out. 2016.

STREIECHEN, E. M.; KRAUSE-LEMKE, C. OLIVEIRA, J.P.; CRUZ, G.C. Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva. *Revista Acta Scientiarum de Educação*, v. 39, n.1, p. 91-101, Jan.-Mar., Maringá, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26066>. Acesso em 24 jul. 2018.





Aspectos culturais da comunidade surda: uma investigação acerca do desenvolvimento cognitivo em crianças a partir da análise de filmes

Cultural aspects of the deaf community: an investigation on cognitive children development from film analysis

Elizete Pinto Cruz Sbrissia Pitarch Forcadell¹
Fábio Oliveira Giacomini²
Luan Santos³

Resumo: O referido estudo foi desenvolvido no curso de Geografia da UNESPAR/Paranavaí, e é uma aplicação prática/reflexiva dos conteúdos trabalhados na disciplina de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS que teve seu reconhecimento na Lei 10.436/2002 e regulamentação no Decreto 5.626/05, o qual dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da Libras nos cursos de Licenciatura. O trabalho apresenta uma investigação acerca do desenvolvimento cognitivo em crianças surdas. É nesse viés que se faz importante trazer para o campo das discussões a análise de dois filmes intitulados de “O seu nome é Jonas” e “Black”, que nos permite constatar que os aspectos culturais e o convívio social influenciam diretamente no desenvolvimento do psiquismo da criança surda e este está diretamente ligado ao seu desempenho linguístico. A falta de acesso a diferentes acervos culturais pode restringir o desenvolvimento cognitivo do surdo, em contrapartida, o acesso aos diversos aspectos culturais poderá impulsionar positivamente em seu desenvolvimento, assegurar sua sobrevivência e afirmar suas identidades. Assim, concluiu-se que a análise de filmes é um importante instrumento de estudo, pois permitiu-nos ir além de ver retratados casos de crianças surdas que têm suas histórias duramente marcadas pela privação da sua identidade, da sua língua e do convívio social, fez-nos refletir sobre nosso real papel enquanto professores, e de como os sistemas educacionais, as famílias, e a sociedade em geral precisa galgar passos para que esses sujeitos não continuem a serem massacrados por uma cultura majoritariamente dominante ouvinte, mas que a inclusão de fato cumpra o seu objetivo, o de garantir que a igualdade, mesmo em meio a diversidade, seja a base para interação e desenvolvimento humano.

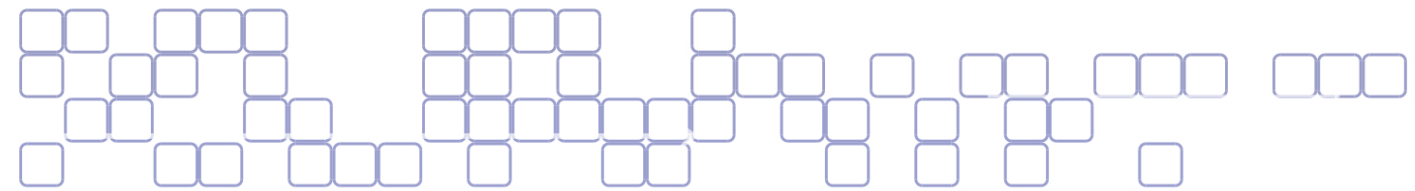
Palavras-chave: Cultura Surda. Convívio Social. Desenvolvimento Cognitivo e Linguístico.

Abstract: This study was developed in the Geography course at UNESPAR/Paranavaí, and is a practical/reflexive application of the contents worked in the Brazilian Sign Language – LIBRAS subject, which was recognized by 10.436/2002 Law and it was regulated by the 5.626/05 Decree, which provides the compulsory education of Libras in the teaching degree courses. The study presents an investigation about cognitive development in deaf children. In this way, it is important to bring to the discussion field the analysis of two films named “...And Your Name Is Jonah” and “Black” that allows us to verify that the cultural aspects and social interaction directly influence the development of the deaf child psyche and it is directly linked to their linguistic performance. On one hand, the lack of access to different cultural knowledge may restrict the deaf person's cognitive development. On the other hand, the access to different cultural aspects can positively boost their development, ensuring their survival and affirming their identities. Thus, it was concluded that the films analysis is an important instrument of study, because it allowed us to go beyond seeing some portrayed cases of deaf children who have their histories hard marked by the deprivation of their identity, their language and social life, it has made us reflect on our real role as teachers, and how education systems, families, and society in general need to go on for these

¹Mestre em Ensino. Especialista em Educação Especial Área da Surdez – Libras e Psicopedagogia Institucional e Clínica. Graduada em Pedagogia e Letras/Libras. Professora de Língua Brasileira de Sinais na Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/Paranavaí. Tradutora/Intérprete de Libras no Instituto Federal do Paraná, campus Paranavaí. Email: elizete.cruz@ifpr.edu.br

²Acadêmico do Curso de Geografia da UNESPAR/Paranavaí. Email: fabiogeografia@hotmail.com

³Acadêmico do Curso de Geografia da UNESPAR/Paranavaí. Email: luansantos4896@outlook.com



person do not continue to be massacred by a major predominantly listening culture, but when the inclusion fulfill its purpose, ensuring the equality, even in the middle of diversity, it is the basis for human interaction and development.

Keywords: Deaf Culture. Social Interaction. Cognitive and Linguistic Development.

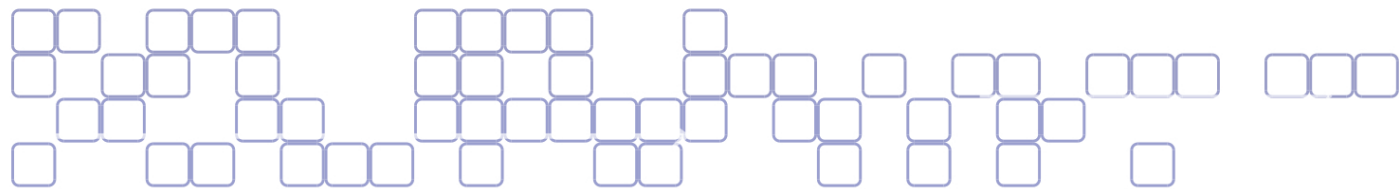
Introdução

A partir de estudos realizados na disciplina de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, ofertada na Universidade Estadual do Paraná, campus Paranavaí, surgiu-nos o interesse pela análise de dois filmes, o primeiro intitula-se, “O Seu Nome é Jonas”, um filme americano lançado em 1979, que mostra a realidade de um garoto surdo que vive em uma família de ouvintes e sem nenhum conhecimento em língua de sinais. O segundo filme, produzido em (2005), denomina-se “Black”, inspirado na vida da escritora indiana Helen Keller, em que conta a história de uma jovem chamada Michelle McNally, que ficou cega e surda, alguns meses depois do seu nascimento e enfrenta dificuldades de convivência familiar, de comunicação, de educação, e de aceitação social, tudo isso, culmina em um processo de desafios, sonhos e superação.

Toda a análise desses filmes possibilitou-nos trazer para o campo das discussões o processo de apropriação da cultura, e o desenvolvimento intelectual defendido pela teoria histórico-cultural, bem como o desenvolvimento da linguagem na criança surda.

Partimos do pressuposto de que tem se tornado cada vez mais constante nos espaços educacionais, estudos e pesquisas que tratam dos Estudos Surdos e os Estudos Culturais desses indivíduos, nos quais apontam para ótica da privação social, e esse fator ganha proporção, pois interfere diretamente nas questões do desenvolvimento psíquico desses indivíduos.

De acordo com Leontiev (2004), as crianças se apropriam da cultura historicamente produzida pela sociedade e esta cultura é transmitida de geração para geração por meio do convívio social. Assim, quando uma criança nasce encontra a sua volta um aparato de instrumentos e signos já produzidos pela sociedade, ao qual a criança irá se apropriar e a partir disto desenvolver-se enquanto homem. Leontiev (2004) assinala que quando uma criança é afastada do convívio social com outros de sua espécie, esta criança terá seu nível de desenvolvimento igual ao de animais, ou seja, não terá subsídios para desenvolver suas funções psicológicas superiores que o diferencia dos outros animais. Nas palavras do autor:



Está hoje estabelecido com toda certeza que se as crianças se desenvolverem desde a mais tenra idade, fora da sociedade e dos fenômenos por ela criados, o seu nível é o dos animais. Não possuem nem linguagem nem pensamento e os seus próprios movimentos em nada assemelham aos dos humanos: não adquirem mesmo a posição vertical (LEONTIEV, 2004 p. 284).

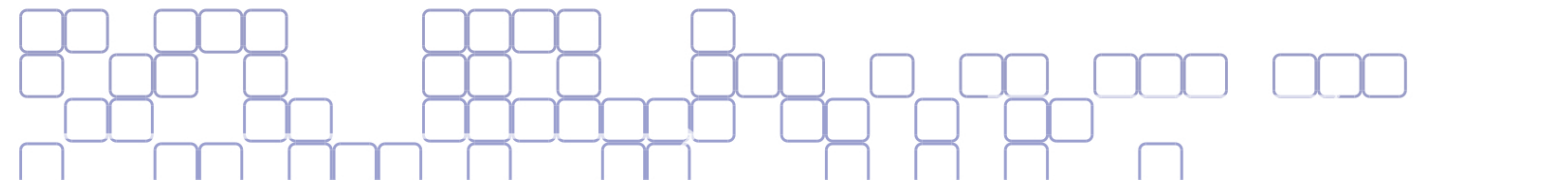
Nos últimos anos, tem-se ampliado o interesse em pesquisar a aquisição da linguagem e sua relação com o desenvolvimento cognitivo da criança surda. Esses estudos têm dado importância às interações sociais da criança em sua cultura surda, para que seu processo de aquisição da língua de sinais seja feito de forma natural, mediante sua inserção num ambiente apropriado para o estabelecimento de interação comunicativa e o consequente desenvolvimento linguístico cognitivo.

Na perspectiva histórico-cultural da aprendizagem, Vygotsky (2000) adverte que a criança, enquanto ser social que convive e interage com os seres adultos do seu próprio meio familiar, passa a se apropriar gradativamente dos instrumentos mentais, produzidos pelo próprio homem nas suas relações ao longo da sua história. A família passa a ser, então, o primeiro e o mais próximo grupo social com o qual essa criança manterá suas relações mais íntimas. Com referência às crianças surdas, em muitos casos, essa relação familiar será mantida por muito tempo como a única forma de interação desses indivíduos.

Glat (1996) registra que os horizontes socioafetivos dos indivíduos com necessidades especiais parecem mais limitados, porque acabam por passar a maior parte do seu tempo com a família que, por conta das limitações acessíveis no mundo social, acaba por ser a primeira e a única instância que proverá os valores dessas crianças, a sua concepção de mundo e a sua autoimagem. Para a autora, todo ser humano nasce em uma família específica, com características próprias, em uma cultura já existente, mas esse indivíduo também ocupará uma posição dentro dessa cultura familiar.

Com referência à criança surda, Schmid-Giovannini (1980) afirma que a integração dessa criança no meio familiar é o primeiro passo a ser dado, no sentido de integrá-la como membro ativo e participativo no seu contexto familiar. É essa relação de interação que possibilitará a integração da criança surda com a comunidade externa ouvinte na qual ela será inserida mais tarde. Para essa autora, as dificuldades na educação de uma criança surda podem ser minimizadas, se ela encontra na família o





apoio necessário para que possa conviver com as pessoas ouvintes sendo um ser ativo na sociedade. Privá-la desse contato não favorece a superação das dificuldades, pelo contrário limita o seu desenvolvimento, enquanto criança surda.

Para que essas relações e interações aconteçam, entretanto, é necessário que os sujeitos envolvidos em um processo educacional ocupem o mesmo território linguístico. Isso significa assumir a posição de que, o processo de ensino e de aprendizagem, de acordo com Rodriguero e Yegashi (2003, p. 47), tem início nas relações interpessoais da criança, pelo fato de ela necessitar da linguagem para que esse processo se efetive. Contudo, na maioria das vezes, ocorre um atraso no desenvolvimento linguístico da criança surda, uma vez que ela trilha caminhos diferentes dos percorridos por crianças ouvintes.

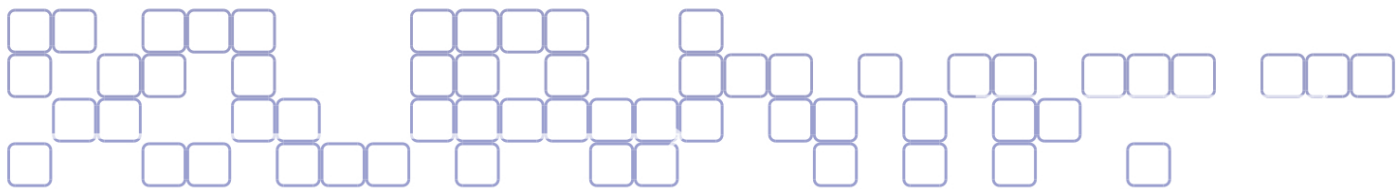
Sobre essa questão um importante aspecto é ressaltado por Goldfeld (1997, p. 42),

A pior realidade é que grande parte dos surdos brasileiros e seus familiares nem sequer conhecem a língua de sinais. Muitas crianças, adolescentes e até adultos surdos não participam da comunidade surda, utilizam a língua de sinais e também não dominam a língua oral.

A triste realidade apontada pela autora tem suas ramificações na forma como a própria sociedade se organiza em suas relações com o outro. As dificuldades em lidar com o diferente ou com a singularidade dos indivíduos é o que contribui para a formação de barreiras na convivência; barreiras essas que são facilmente percebidas no momento em que esses indivíduos têm que se relacionar num mesmo espaço social ou educacional.

Conforme descreve Jovchelovitch (1997, p. 42):

As representações sociais são uma estratégia desenvolvida por atores sociais para enfrentar a adversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente. Nesse sentido, elas são um espaço potencial de fabricação comum, onde cada sujeito vai além de sua própria individualidade para entrar em domínio diferente, ainda que fundamentalmente relacionado: o domínio da vida comum, o espaço público. Dessa forma, elas não apenas surgem através de mediações sociais, mas tornam-se, elas próprias, mediações sociais. E, enquanto mediação social, elas expressam por excelência o espaço do sujeito na sua relação com a alteridade, lutando para interpretar, entender e construir o mundo.



Face ao exposto, o que se pretende é apontar a necessidade de se respeitar a singularidade da constituição do sujeito, para que se possa, enfim, aprofundar o debate acerca da inclusão e do respeito às diferenças. Além disso, torna-se necessário que, por meio da cognição, do afeto e da ação sobre o mundo, possam-se constituir novos rumos em direção à integração, tanto do surdo em sua própria comunidade e no mundo ouvinte, quanto do ouvinte também em sua própria comunidade ouvinte no mundo surdo.

A partir desses interesses, apresenta-se cenas dos filmes analisados que serviram para ilustrar a triste realidade vivenciada por muitos surdos em famílias ouvintes onde a língua de sinais não é a língua de comunicação. Consideramos importante transcrevê-las de modo que se faça uma análise comparativa e reflexiva sobre o longo processo de humanização, aquisição da linguagem, busca por uma língua natural, desenvolvimento cognitivo e a integração familiar e social.

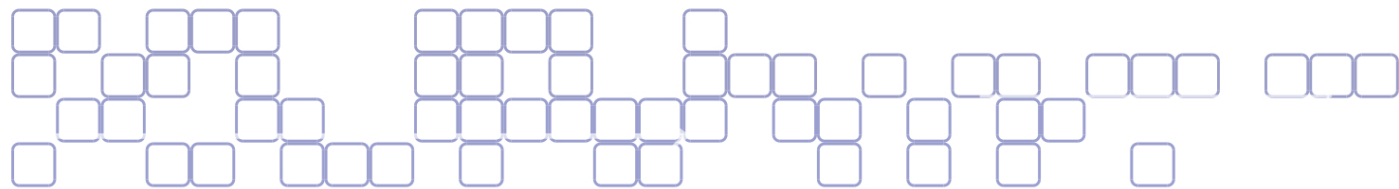
Análise dos filmes “O seu nome é Jonas” e “Black”

Ao analisar as primeiras cenas dos filmes, sob a ótica da psicologia histórico-cultural, compreende-se que tanto Jonas quanto Michelle agem por instinto, suas atividades estão voltadas exclusivamente para sua sobrevivência, não demonstrando desenvolvimento psíquico. A respeito do desenvolvimento psíquico humano por meio da apropriação cultural, Duarte (2006) acentua que para Marx o homem começou a se desenvolver a partir do momento em que deixou de utilizar os instrumentos que possui para sanar apenas suas necessidades biológicas momentâneas e que as conquistas culturais passaram a ser transmitidas de geração para geração, permitindo assim a continuidade do desenvolvimento histórico humano, possibilitando desta forma o desenvolvimento cognitivo daqueles que se apropriam dos aspectos culturais.

No filme “O Seu Nome é Jonas” destaca-se uma cena vivenciada em família:

- ...O menino é surdo, não entende uma palavra do que você está dizendo.
- Ele não sabe as palavras?... E ele pensa como?
- Eu não sei como ele pensa.
- Não ensinaram nada a ele lá no hospital?
- Sim ensinaram a amarrar os sapatos e a comer com uma colher
- ...aquelas crianças são retardadas.
- Meu garoto voltou do hospital...
- Quem? O retardado?





-Ele não é retardado, ele é surdo
-Surdo? É isso mesmo? E quanto tempo vai ficar em casa?
-Pra sempre
-Ele lê lábios, esse tipo de coisa?
-Não, não lê lábios, nem conhece as palavras
-E como você fala com ele?
-Eu não sei como eu falo com ele.

O mesmo acontece na família de Michelle, retratada no filme “Black”:

O médico disse que Michelle não pode ver nem ouvir. Nossa Michelle ficou cega e surda... Com Michele nunca poderemos ser felizes... Enviaremos ela para uma instituição... Eu a amo tanto quanto você, mas ainda assim quero manda-la embora... ela poderia causar danos irreparáveis... Não há outra solução, minha paciência acabou.

Abordando sobre o desenvolvimento cognitivo da criança surda, Fernandes (2000, p.51) prioriza o suporte linguístico na língua de sinais, pois:

[...] saber propiciar a aquisição da Língua de Sinais à criança surda, antes de tudo como respaldo e principal instrumento para o desenvolvimento dos processos cognitivos, é o primeiro grande e indispensável passo para a verdadeira educação deste indivíduo.

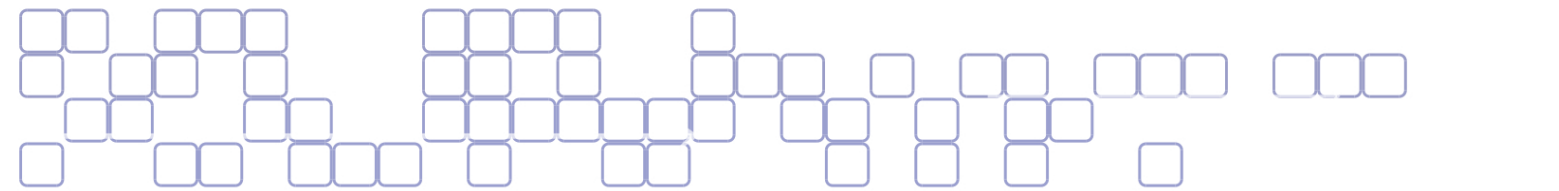
Ao considerar os efeitos dos atrasos da linguagem, seus estudos trazem, principalmente, as implicações da função organizadora da linguagem sobre o desenvolvimento cognitivo da criança surda, que muitas vezes é exposta tardiamente à sua língua nativa. E tais questões significam muito mais que uma simples dificuldade de comunicação.

Outras duas cenas familiares que nos chamam a atenção merecem ser destacadas:

-Deixe o prato aí.
-Deni, ele não entende o que você está dizendo
-Mas ele vai entender. Se continuar jogando comida no chão ele não vai comer, tem direito até para um cachorro
-Ele não é cachorro
-Mas come como um cachorro (cenas do filme: “O Seu Nome é Jonas”)

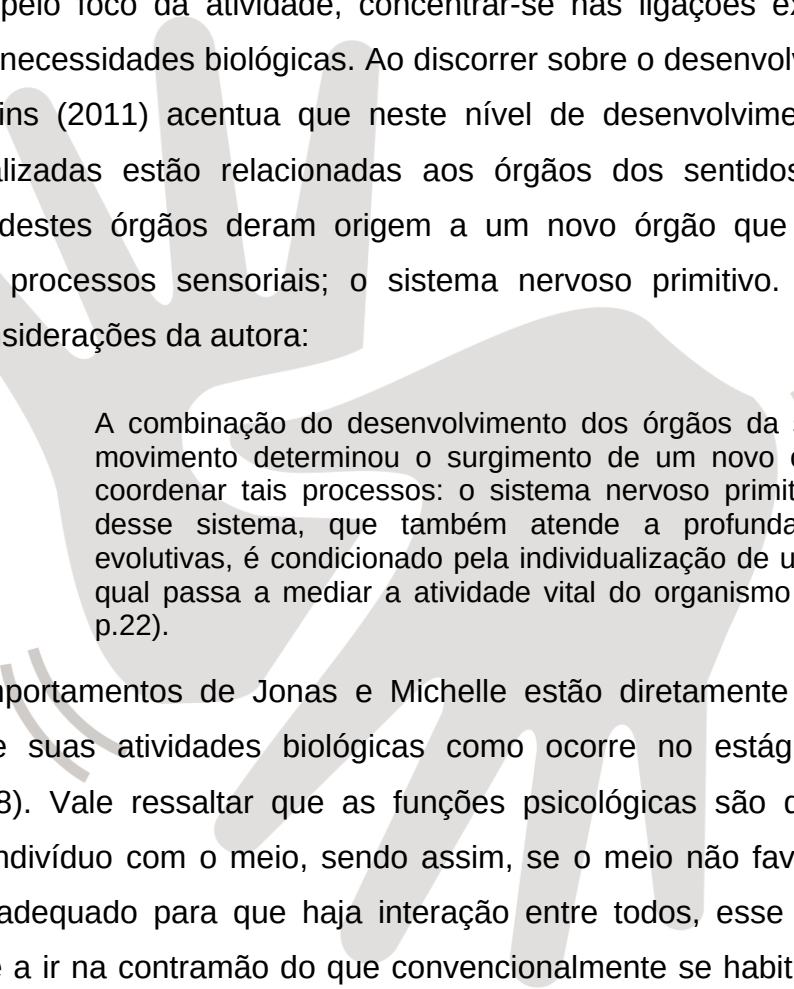
-Talvez haja um professor que seja mágico, um que traga luz para a vida de nossa Michelle...
-Se vocês acham que sua filha é um animal... o que esperam dos outros?
-É o seu trabalho torná-la humana. (cenas do filme: “Black”)





Ao analisar a teoria exposta por Leontiev (1978) sobre o desenvolvimento do psiquismo animal e o comportamento apresentado por Jonas e Michelle nos filmes aqui expostos, em ambos é possível presenciar características de desenvolvimento semelhante ao dos animais. Em suas pesquisas Leontiev (1978) pontua que existem três estágios do desenvolvimento psíquico, mas neste momento é necessário voltar a atenção ao estágio do psiquismo sensorial.

De acordo com Leontiev (1978), o estágio do psiquismo sensorial é caracterizado pelo foco da atividade, concentrar-se nas ligações existentes entre o animal e suas necessidades biológicas. Ao discorrer sobre o desenvolvimento cognitivo humano, Martins (2011) acentua que neste nível de desenvolvimento psíquico, as atividades realizadas estão relacionadas aos órgãos dos sentidos e motores, as combinações destes órgãos deram origem a um novo órgão que é utilizado para coordenar os processos sensoriais; o sistema nervoso primitivo. Assim podemos conferir as considerações da autora:

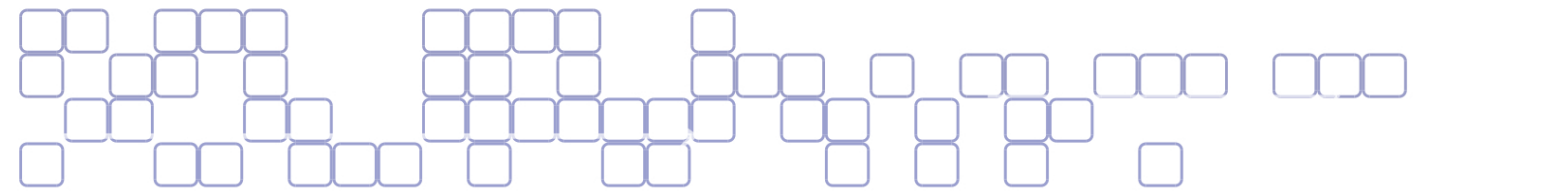


A combinação do desenvolvimento dos órgãos da sensibilidade e do movimento determinou o surgimento de um novo órgão destinado a coordenar tais processos: o sistema nervoso primitivo. O surgimento desse sistema, que também atende a profundas transformações evolutivas, é condicionado pela individualização de um órgão central, o qual passa a mediar a atividade vital do organismo (MARTINS, 2011, p.22).

Os comportamentos de Jonas e Michelle estão diretamente relacionadas ao suprimento de suas atividades biológicas como ocorre no estágio apontado por Leontiev (1978). Vale ressaltar que as funções psicológicas são desenvolvidas na interação do indivíduo com o meio, sendo assim, se o meio não favorece o estímulo necessário e adequado para que haja interação entre todos, esse desenvolvimento psíquico tende a ir na contramão do que convencionalmente se habituou a chamar de comportamento 'normal', e consequentemente, a privação social.

Vygotsky e Luria (1996) advertem que, não existem mais homens primitivos, ainda que seu desenvolvimento psíquico seja o mais selvagem encontrado perante o nível de desenvolvimento da humanidade. Na obra intitulada “Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança”, buscam discorrer sobre os estágios do desenvolvimento do comportamento. Nesta obra os autores pontuam que o primeiro estágio de desenvolvimento do comportamento é “representado pelas reações





hereditárias ou modos inatos de comportamento. *Estes são geralmente chamados de instintos*” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 55, grifos nossos).

Observa-se o fato da privação social interferir diretamente nas questões do desenvolvimento psíquico dos indivíduos.

Com o posicionamento dos autores voltamos a destacar com base na análise dos filmes, a privação social que Jonas e Michelle tiveram que vivenciar nos espaços educacionais,

Não permitimos em nossas sessões o uso de sinais de linguagens ou gestos, acreditamos que quando a criança começa a usar sinais se torna preguiçoso pra poder aprender a sua voz e ler os lábios, ele segue o curso de menor resistência, a senhora entende?...se ele usar sinais e não aprender a falar e ler os lábios, quando crescer ele só poderá falar com os surdos... Infelizmente é um mundo de sons, infelizmente para o surdo é. Por isso, não permitimos sinais e avisamos aos pais para não permitirem também em casa nunca, nunca, nunca. (cenas do filme: “O Seu Nome é Jonas”)

-Há escolas especiais para jovens como ela... onde ensinam muitas coisas.

-A fazer cestas, costura cobertores...

-Já ouviu falar de alguma jovem como Michelle sendo aceita em um colégio normal?

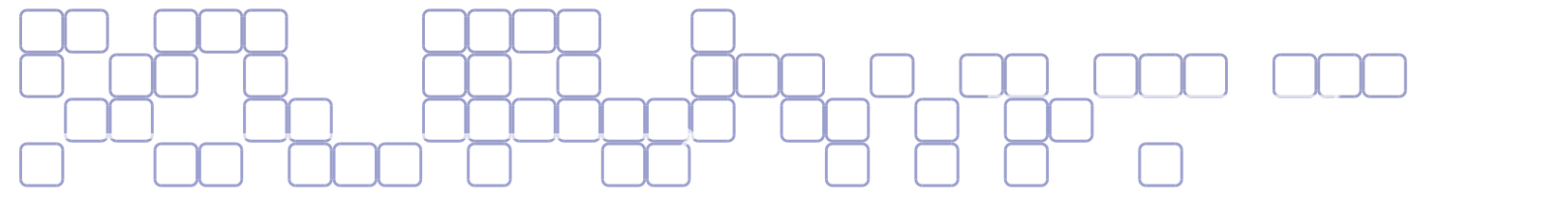
-Não, mas gostaria muito. (cenas do filme: “Black”)

Skliar (1997, p. 126-127), ao falar sobre a língua de sinais, chama a atenção para duas questões distintas da língua, “[...] uma coisa é a potencialidade expressiva de uma língua e outra, muito diferente, o estado cognoscitivo, informativo e cultural no qual se encontra quem usa essa língua”.

A partir daí, faz uma importante afirmação em relação à aprendizagem do surdo, que vem a fortalecer os pressupostos nesse estudo:

[...] se os surdos foram excluídos de aprendizagens significativas, obrigados a uma prática de atividades sensório-motoras e perceptuais, mas não de conteúdo de abstração, se foram impedidos de utilizar a Língua de Sinais em todos os contextos de sua vida, então nada têm a ver os surdos nem a Língua de Sinais com as supostas limitações no uso dessa língua, na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de seu pensamento.

O autor não vê na língua de sinais restrições que causem limitações aos surdos. Ao contrário, destaca as razões socioeducativas que pouco oportunizam aos surdos a utilização dessa língua ou até a impedem.



Vygotsky (2006) assevera que a aprendizagem promove o desenvolvimento intelectual da criança, ou seja, na medida em que a criança dá um passo na linha da aprendizagem dá dois na linha do desenvolvimento. Assim, aconteceu com Jonas e Michelle que, conforme se apropriavam dos aspectos culturais por meio da intervenção da mãe, no caso de Jonas e do professor, no caso de Michelle, passaram a apresentar desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores e a cada nova aprendizagem se aproximavam cada vez mais de suas características humanas, se afastando do comportamento do mundo animal. Neste momento acontece o que foi pontuado anteriormente, que Leontiev (2004) o que chamou de processo de humanização, que se dá por meio da apropriação da cultura humana.

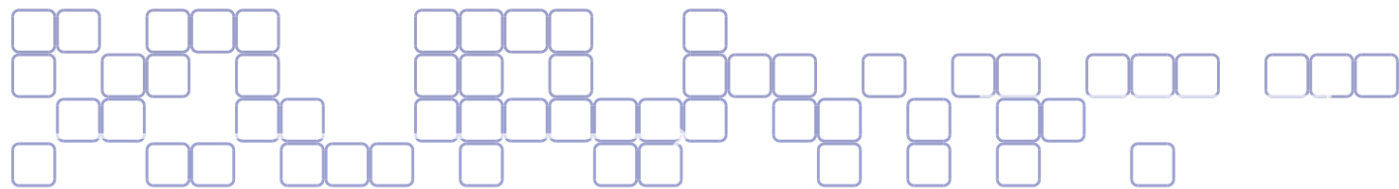
O processo de aquisição e desenvolvimento linguístico de uma criança, geralmente, é observado pelos pais, familiares e/ou pessoas ouvintes que convivem diariamente com ela. A língua materna do filho, normalmente, é a mesma dos pais e/ou do meio que a criança está inserida e, portanto, a estimulação da linguagem da criança ocorre de forma muito natural, assim como a percepção do comportamento linguístico dela.

Quando há alguma alteração nesse processo, como algum atraso no aparecimento da fala ou fala pouco inteligível em uma determinada faixa etária, usualmente, os pais ou as pessoas que convivem com a criança conseguem detectar que há alguma diferença no seu desenvolvimento, pois estabelecem comparações do processo de desenvolvimento linguístico dessa criança com outras da mesma faixa etária. Essa possibilidade de percepção de diferenças ou não no processo de desenvolvimento linguístico infantil está relacionada ao conhecimento da própria língua que os pais utilizam e do seu uso por indivíduos de diferentes idades.

Pode-se observar, nesses dois filmes, a importância de a família entender que ela também faz parte do processo de formação educacional de seus filhos:

Quer conhecer gente surda? ... poderia ir ao clube dos surdos? ... os surdos gostam de se encontrar, por isso temos nosso clube, gostaria de ir?...vai conhecer surdos bem diferentes, não somos todos iguais, magros, gordos, altos, baixos, inteligentes, burros...

Quero que Jonas aprenda a linguagem dos sinais. Eu quero aprender a linguagem dos sinais ...não acho que Jonas fracassou eu é que fui um fracasso... todo esse tempo eu fingia que ele não era surdo... fingia que ele poderia ser igual aos outros...acho que estamos querendo



transformá-lo numa coisa que não é... acho que cabe a nós que amamos Jonas, ajuda-lo a viver na surdez...preciso escolher o que é melhor para Jonas. (cenas do filme: "O Seu Nome é Jonas")

-Olhe esta moça. Não pode ouvir nem ver, e ainda assim... veja é simplesmente maravilhosa!

-Ela é Michelle... a moça de que eu falava

-Isto é impossível...

-Impossível é uma palavra que nunca ensinei a ela...

-Como ela vai entender as aulas?

-Me sentarei com ela na sala de aula. Aprenderá tudo através dos sinais, cada palavra, cada letra.

Michelle tem estudado na mesma classe durante dois anos. Assim, pensei em fazer algo para ajuda-la. O primeiro ano de Artes, todo em braille. (cenas do filme: "Black")

Conforme observado por Quadros (2008, p.79), as crianças surdas apresentam diferentes contextos de aquisição da linguagem relacionados com o meio em que estão inseridas. O primeiro que se apresenta é o do lar, onde os pais podem ser ouvintes que usam a língua de sinais ou não; ser surdos ou apenas um deles ser surdo; ter familiares surdos ou não; ter relações com outros surdos ou não, entre outros. O segundo contexto possível é o da escola, que pode oferecer um ambiente linguístico na língua de sinais por meio de surdos adultos, por meio de profissionais fluentes na língua e, até mesmo, garantir o contato com pares surdos. Por outro lado, há possibilidade de a criança estar em uma escola em que o único modelo de língua de sinais seja o intérprete, se houver.

Outro contexto possível é o clínico, no qual a criança pode ter atendimento especializado antes de ingressar ou paralelamente à escola, caso a abordagem seja exclusivamente oral. Há também atendimentos clínicos que apresentam uma abordagem bilíngue, considerando a língua de sinais como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Essas são algumas possibilidades de ambientes linguísticos em que a criança surda pode estar inserida. Dependendo das experiências nesses contextos, as crianças apresentarão implicações no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Ainda hoje, várias crianças têm acesso à língua de sinais somente em idade escolar, iniciando a aquisição da linguagem tardiamente, após o período crítico de





aquisição da linguagem e, conseqüentemente, apresentando um atraso significativo no seu desenvolvimento linguístico e possíveis dificuldades emocionais e na aprendizagem.

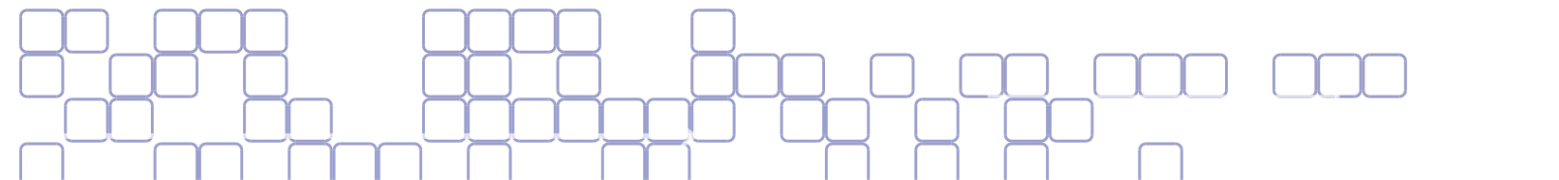
Na indicação da abordagem, é fundamental que seja permitida a aquisição de uma língua natural, ou seja, a língua materna da criança surda deve ser uma modalidade à qual ela tenha acesso completo (visual-espacial ou auditivo-oral).

A primeira língua não pode ser adquirida pela criança na puberdade com a mesma facilidade no período compreendido desde a infância até a senectude (velhice). No mesmo momento em que a lateralidade cerebral se estabelece solidamente (por volta da puberdade), os sintomas da afasia adquirida tendem a ser irreversíveis depois de cerca de três a seis meses de seu início. Os prognósticos de recuperação completa rapidamente se deterioram com o avanço da idade depois da adolescência. Em acréscimo, os limites da aquisição da primeira língua por volta da puberdade são demonstrados em pessoas com retardo mental, que frequentemente conseguem fazer progressos lentos e modestos na aquisição da linguagem até o início da adolescência, período em que status da sua fala e linguagem tornam-se permanentemente consolidados (LENNEBERG, 1967, p. 178).

Os pais, até receberem o diagnóstico da surdez, geralmente estabelecem uma comunicação oral e gestual com o filho surdo, mas com limitação linguística significativa. Após o diagnóstico, a forma de comunicação entre os pais e o filho surdo pode ou não se modificar.

O acesso às informações sobre a surdez e o desenvolvimento da criança surda, a conscientização da necessidade de a criança adquirir uma língua de sinais (viso/espacial), o reconhecimento da importância em aprender a língua de sinais para se comunicar com a criança, o conhecimento e a troca de experiências com pais de crianças surdas que utilizam língua de sinais, a possibilidade de receber apoio emocional, a abordagem terapêutica indicada pela fonoaudióloga (oral ou bilíngue), a indicação de aparelhos auditivos e a indicação de implante coclear são alguns dos fatores que podem exercer grande influência no processo de aquisição da linguagem da criança surda, contribuindo para que a criança tenha um processo de aquisição normal ou alterado.

A abordagem bilíngue considera a língua de sinais a primeira língua da criança surda, pois, atentando aos resultados das pesquisas em aquisição da linguagem, o acesso à língua de sinais permite o desenvolvimento da linguagem de forma natural e



espontânea, podendo ocorrer de forma análoga ao processo de crianças adquirindo quaisquer outras línguas.

Além disso, a aquisição da primeira língua de forma consciente em um período considerado normal oferece uma base linguística consolidada para a aquisição de uma segunda língua, assim como observado em outros contextos bilíngues (CUMMINS, 2000). Portanto, o processo de aquisição da linguagem por meio de uma língua natural em crianças surdas dependerá do acesso às informações que os pais receberão sobre a surdez e sobre a língua de sinais. A consciência da necessidade de a criança adquirir uma língua visual e o reconhecimento sobre a importância em aprender a língua de sinais para se comunicarem com o seu filho podem viabilizar um desenvolvimento linguístico mais educado.

Sobre as dificuldades no processo educacional, em decorrência da deficiência, merecem ser destacadas nas falas de Michelle:

-Pra que ela quer estudar?

-Quero estudar... e aprender... para poder viver com dignidade, com independência... e para estar viva...Novas portas se abriram pra mim... novos amigos, nova história, nova poesia, uma nova maneira de ver o mundo.

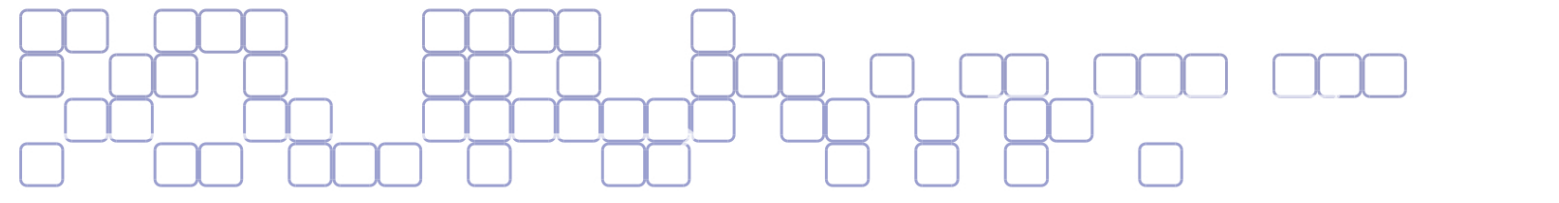
-O que você é o que sonha!

-Não, ela discorda do poeta...

-Os olhos não veem os sonhos, mas sim a mente. Eu não posso ver com meus olhos, mas, ainda assim, sonho, nosso sonho é que um dia eu me forme.

O contexto linguístico em que a criança surda está inserida poderá ser determinante no seu processo de aquisição da linguagem, pois mesmo apresentando condições internas de adquirir a linguagem de forma natural e normal, como as crianças ouvintes, há possibilidade de atraso linguístico e/ou sequelas devido à falta de *input* em língua à qual a criança tenha acesso completo o mais cedo possível. Informações e estudos referentes ao processo de aquisição normal na língua de sinais necessitam ser compartilhadas com os pais, que muitas vezes desconhecem essa possibilidade e deixam de entender e de serem entendidos pelos filhos por um longo tempo.

Os estudos apresentados sobre o processo de aquisição normal da linguagem por crianças surdas ressaltam a importância de os profissionais envolvidos no diagnóstico e na intervenção terapêutica com crianças surdas considerarem a língua de



sinais como uma possibilidade real para a aquisição normal da linguagem, mesmo que a língua oral seja indicada (como segunda língua), pois um processo normal de aquisição da linguagem contribui para que a criança surda seja incluída em sua família e para que tenha as oportunidades de aprendizagem que a criança ouvinte tem.

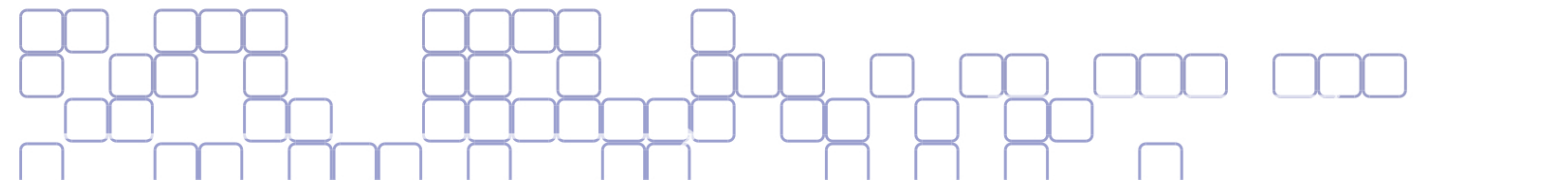
Depois de muitas tentativas...hoje eu Michelle, finalmente me formo, mas há uma diferença entre você e eu. O que a vocês custou 20 anos, a mim custou 40, mas, finalmente consegui... Quando eu era criança, sempre estava procurando algo, mas eu encontrava somente escuridão. Um dia, minha mãe me pôs naqueles braços desconhecidos. Ele era diferente de todos. Ele era mágico. Durante anos, ele foi me arrastando da escuridão para a luz...Quando se trata de Deus, somos todos cegos. Nenhum de vocês jamais o viu ou ouviu. Mas eu toquei em Deus. Senti a presença dele. Eu o chamo proo...Pra mim era tudo negro, mas meu professor me ensinou o novo significado de negro.Negro não é apenas escuridão e asfixia. É a cor da realização, a cor do conhecimento, a cor da roupa de graduação...Me custaram 40 anos para realiza seu sonho. E hoje pela primeira vez, sinto falta da minha visão. Porque queria ver meu professor... vendo-me realizar nosso sonho, orgulhoso. (cenas do filme "Black")

Em suma, o depoimento de superação vivenciado por Michelle permite-nos refletir sobre a responsabilidade que nós enquanto professores temos em relação aos processos de ensinar e de aprender para que possamos contribuir positivamente na formação de todos os nossos alunos.

Considerações Finais

Diante do exposto, compreende-se que somente por meio das relações sociais com outros que já se apropriaram dos aspectos culturais e desenvolveram suas especificidades humanas, uma criança poderá desenvolver-se como ser humano. Em outras palavras é por meio do contato com outras pessoas que desenvolvemos as nossas características humanas.

A criança começa se apropriar dos conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento muito antes da frequência à escola, pois já no seio familiar se apropria de aspectos culturais que irão propiciar o seu desenvolvimento intelectual. No caso de Jonas e de Michelle a especificidade patológica, a restrição do seu contato com outros e a privação de sua língua natural, influenciaram no atraso do desenvolvimento de suas funções intelectuais, comprometendo, assim, o seu



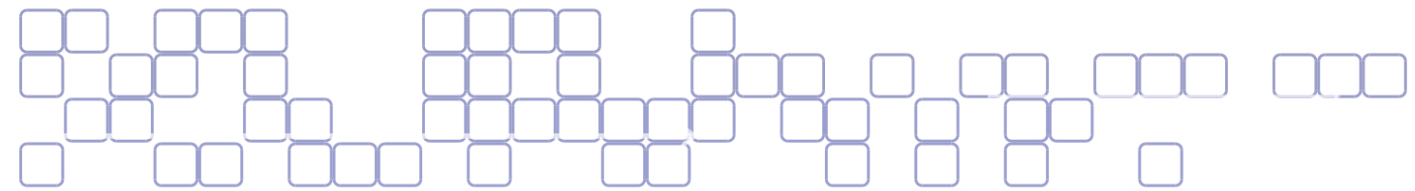
desempenho educacional, mas mesmo todos esses fatores interferindo negativamente no seu desenvolvimento, esses não puseram fim ou limites aos seus sonhos.

De acordo com os autores da psicologia Histórico-Cultural, a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança e este estado só pode ser determinado revelando-se seus dois níveis de desenvolvimento. A aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam. Portanto, a linguagem surge, a princípio, como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas de seu ambiente.

Na perspectiva de Quadros (1997), deve-se criar um ambiente linguístico apropriado, ou seja, oportunizar o acesso à língua de sinais, sendo a única possível de ser adquirida de forma espontânea e sem intervenção sistemática e formal. Esse ambiente possibilitaria à criança o desenvolvimento socioemocional íntegro e a formação de sua personalidade, sendo que o mesmo também deve ser garantido na relação com os pais, ou seja, deve-se oferecer à criança a oportunidade de conceber sua própria teoria de mundo a partir de suas experiências com o meio que a cerca.

REFERÊNCIAS

- CUMMINS, J. *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: MultilingualMatters. 2000.
- DUARTE, N. *Vygotsky e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós modernas da teoria vigotskiana. 4 ed. campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- FERNANDES, E. *Língua de sinais e desenvolvimento cognitivo de crianças surdas*. Espaço: informativo técnico-científico do INES. Rio de Janeiro, n. 13, jun. 2000. P. 48-51.
- GLAT, R. O papel da família na integração do portador de deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. II, n.4, p. 111-118, 1996.
- GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.
- JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo humano*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2011. 250 f. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Ciências de Bauru. Departamento de Psicologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011.



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

QUADROS, R. M. de. (Org) *Teorias de aquisição da linguagem*. 1 ed. Petrópolis: Editora da UDSC, 2008, v. 1, p. 45-82.

RODRIGUERO, Celma Regina Borghi; YEGASHI, Solange Franci Raimundo. *A família e o filho surdo: uma investigação acerca do desenvolvimento psicológico da criança segundo a abordagem histórico-social*. 1 ed. Curitiba, Pr. CRV, 2003.

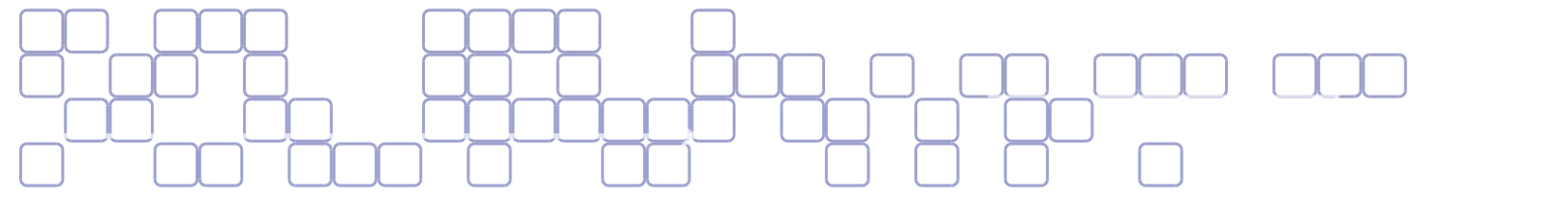
SCHMID-GIOVANNINI, S. *Habla conmigo: método para que padres y educadores enseñen a hablar a niños com transtornos auditivos (de 0 a 7 años)*. Buenos Aires: Sapeusz, 1980.

SKLIAR, C. (Org.). *Educação & Exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. Cadernos de Autoria. Porto Alegre: Mediação/ Programa de Pós-Graduação UFRGS, 1997a.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006, pp, 103-117.

VYGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.



Um olhar sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa para surdos

A look at English language teaching-learning for deaf students

Yohanna Hemilly Katleen Kühl¹
Didiê Ana Ceni Denardi²

Resumo: Este artigo apresenta uma pesquisa qualitativa-etnográfica (CLARETO, 2003; MOREIRA, 2008) cujo principal objetivo foi o de observar e discutir o processo de ensino-aprendizagem de inglês de um aluno surdo incluso no terceiro ano do ensino médio de um colégio estadual localizado em uma cidade do sudoeste do Paraná, em 2015. O estudo baseou-se nos aspectos educacionais, sociais e pedagógicos referentes à educação inclusiva discutidos por Quadros (2008), Witkoski (2012) e Streiechen (2013), bem como nos fundamentos da Lei Federal Nº 7.853, que trata da integração da pessoa portadora de deficiência na educação básica. Os dados foram gerados por meio de observações de seis aulas de inglês e aplicação de um teste de compreensão textual a um aluno surdo e a uma aluna ouvinte. Os resultados da análise apontaram vários fatores que comprometem o ensino-aprendizagem da língua inglesa para surdos, tais como: a) o despreparo do professor de Inglês para lidar com realidades diferentes das idealizadas para alunos ouvintes; e b) o mal uso de material didático de inglês nas aulas observadas. Acredita-se que o olhar relatado, somado a outras pesquisas desta área, poderá contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem de inglês para alunos surdos seja aprimorado.

Palavras-chave: Inclusão; Aluno surdo; Ensino-aprendizagem; Língua Inglesa.

Abstract: This article presents an ethnographic-qualitative research (CLARETO, 2003; MOREIRA, 2008), which main aim was to observe and discuss the English language teaching-learning process of a deaf student included in a third year of high school of a state public school located in southwestern Paraná, in 2015. The study was based on educational, social and pedagogical aspects of inclusive education discussed by Quadros (2008), Witkoski (2012) and Streiechen (2013), as well on the basis of the Federal Law Nº 7.853, that is related to the integration of the disabled person in basic education in regular education. Data were generated by means of six observed classes and a reading test applied to a deaf and a listener students. The results of the analysis pointed out to several factors that impact on the English language teaching-learning for deaf people, such as: a) the English teacher's lack of understanding to deal with different realities out of the idealized one for listener students; and b) the misused of the English didactic material in the observed classes. It is believed that this reported look, together with other research in this area, may contribute to the improvement of the English language teaching-learning process for deaf students.

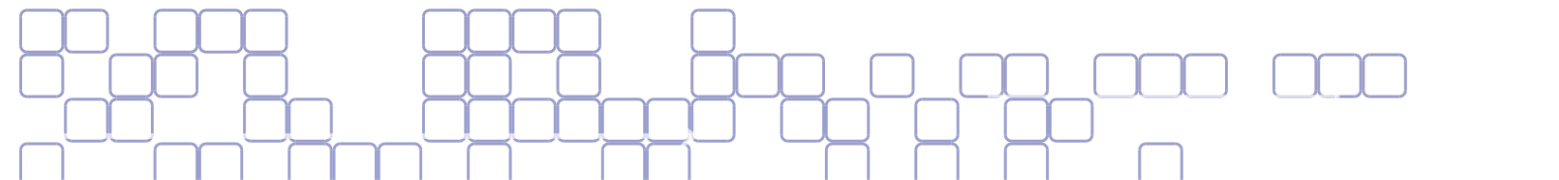
Keywords: Inclusion; Deaf student; Teaching-learning; English language.

Introdução

Com a oficialização da Língua Brasileira de Sinais pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentação da mesma pelo Decreto nº 5.626/2005, a educação dos surdos em seu aspecto pedagógico vem cada vez mais alcançando espaço em nossa sociedade.

¹Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Pato Branco.

²Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Pato Branco.



Ademais, estratégias, métodos, atividades e recursos didáticos vêm sendo discutidos de forma que esse público possa ter suas necessidades educacionais atendidas de forma eficiente, nas escolas regulares, dentro da perspectiva da educação inclusiva.

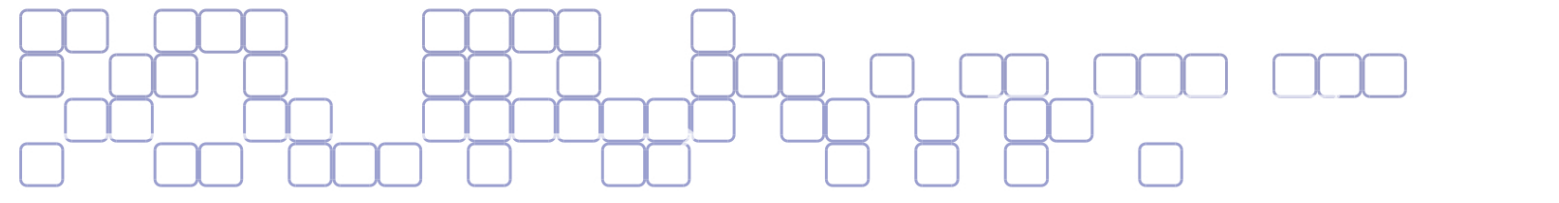
Por outro lado, se faz necessário investigar o cenário de cada escola, bem como compreender as atitudes, posicionamentos e ações dos alunos surdos e ouvintes presentes nesses contextos a fim de obter informações relevantes para a tomada de decisões e elaboração de políticas educacionais referentes ao processo de ensino-aprendizagem da educação inclusiva, em geral, e de língua inglesa, em específico. Com base nesses pressupostos, em 2015 realizamos uma pesquisa qualitativo-etnográfica (CLARETO, 2003; MOREIRA, 2008), cujo objetivo principal foi observar e descrever o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para alunos surdos inclusos no ensino regular, de um colégio estadual em uma cidade do sudoeste do Paraná. Teoricamente, o estudo baseou-se nos aspectos educacionais, sociais e pedagógicos referentes à educação inclusiva discutidos por Quadros (2008), Witkoski (2012), Streiechen (2013), dentre outros. Foram também observados os fundamentos da Lei Federal nº 7.853 que trata da integração da pessoa portadora de deficiência na educação básica no ensino regular.

Neste sentido, neste artigo propomos apresentar e discutir as observações realizadas em aulas de língua inglesa, bem como as respostas de um aluno surdo (incluso) e uma aluna ouvinte a uma questão de compreensão textual extraída da prova de língua estrangeira-inglês do ENEM-2013³⁴. Dessa forma, procuramos apresentar nossas representações sobre o contexto de diversidade linguística e sociocultural no âmbito escolar, uma vez que esse contexto influencia diretamente no processo educacional de cada sujeito e também uma análise do desenvolvimento de leitura em inglês dos alunos surdo e ouvinte, representantes do contexto investigado.

Quanto a sua organização textual, o presente artigo se divide em: introdução, para a contextualização da pesquisa realizada; revisão de literatura sobre ensino-aprendizagem de inglês e sua relação com a inclusão, abordando questões que cerceiam o contexto escolar inclusivo para o aluno surdo em sala de aula de inglês;

³Exame Nacional do Ensino Médio - prova realizada com o objetivo de avaliar a qualidade do Ensino Médio no Brasil.

⁴A questão retirada do ENEM de 2013 pode ser encontrada em documento eletrônico disponível na URL: <<http://www.vestibulandoweb.com.br/enem/vestibular-provas-enem.asp>>. Acesso em 06 abr. 2015.



aspectos metodológicos que nortearam o estudo na geração, a apresentação e sistematização dos dados analisados e, por fim, considerações finais sobre a pesquisa em si e sobre a temática em questão.

Pressupostos sobre a educação inclusiva no Brasil, a Libras e o direcionamento do ensino de Inglês no ensino regular brasileiro

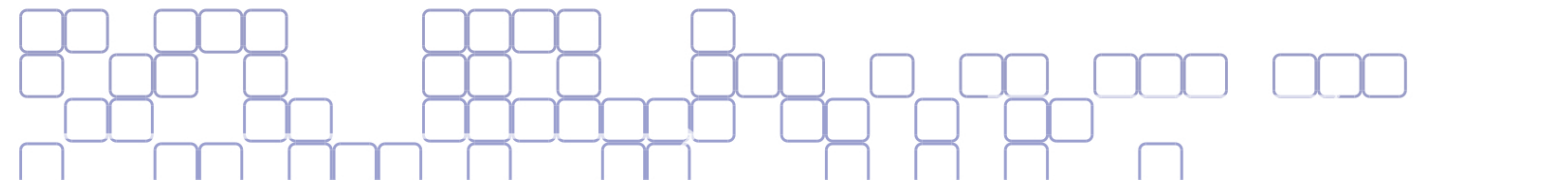
A história sobre o “ser surdo” na sociedade mostra que é preciso compreender o processo de conquistas e avanços que ocorreram através de lutas para combater o preconceito em prol da igualdade de direitos dos surdos e ouvintes.

Conforme Streiechen (2013, p. 18), na antiguidade por falta de recursos e de informações, pouco se sabia sobre a vivência do surdo, de modo que até mesmo soluções médicas e tecnológicas, as quais eram escassas, ajudavam minimamente para que se desenvolvesse um conhecimento profundo a respeito da surdez, assim a “deficiência auditiva”⁵ era vista como fator para segregação dentro da sociedade. Streiechen ainda relata que:

Por muito tempo, os surdos foram considerados seres incapazes e incompetentes. Acreditava-se que o pensamento não podia se desenvolver sem a linguagem e que a fala não se desenvolvia sem a audição, portanto, quem não ouvia também **não falava e não pensava**. Os surdos não tinham possibilidade de desenvolver faculdades intelectuais, por isso eram impedidos de frequentar a escola e proibidos de conviver com outras pessoas (STREIECHEN, 2013, p. 19 – grifo das autoras).

Portanto, a batalha dos surdos não passou apenas pela luta do reconhecimento de suas faculdades mentais plenas, asseguradas por fatores que não estivessem ligados à possibilidade do ouvir ou do falar, mas sim pela possibilidade do raciocínio lógico desenvolvido através dos outros sentidos. A luta dos sujeitos surdos foi muito além e muito mais árdua para chegarmos às conquistas que temos na educação brasileira hoje. Como o Decreto nº 6.094, de abril de 2007, no Art. 2º, que estabelece: “IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais

⁵Deficiência auditiva está entre aspas em respeito à preferência dos surdos em não colocar a surdez como deficiência, tendo em vista que “A surdez como deficiência pertence a uma narrativa assimétrica de poder e saber (...) se fixam exclusivamente no fenômeno físico” (GESSER, 2009, p. 67), dessa forma deficiência auditiva será sempre colocada como “deficiência auditiva”.



especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (BRASIL, 2005).

Dessa forma se viabilizou melhorias para a educação do surdo no Brasil, porém, ainda há muito a se discutir a respeito da melhor maneira sobre como deve ocorrer as adaptações dentro da sala de aula, para que haja uma adequação satisfatória tanto para os alunos inclusos ou não quanto para o professor em sala de aula.

Com relação à inclusão do aluno surdo na escola, a LIBRAS, a Língua Brasileira de Sinais, é um instrumento potencial de promoção de aprendizagem. Todas as línguas conhecidas na atualidade possuem as suas funcionalidades próprias com o objetivo de estabelecer a comunicação entre duas ou mais pessoas, e assim, como as línguas possuem estruturas gramaticais diferentes, como o português diferencia-se do inglês, a língua de sinais irá se diferenciar do português em sua estrutura formal, de modo que ela se afirma como língua por meio de seu sentido comunicativo.

Gesser (2009), Quadros e Karnopp (2004) debatem amplamente questões sobre a legitimidade da Libras, e apontam que ela é uma língua natural, por ter uma estrutura própria além de se dividir em níveis fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. No Brasil ela é formalmente reconhecida como língua e como segunda língua oficial brasileira, pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. De forma a confirmar essa informação lemos em seu Art. 1º que a Libras

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

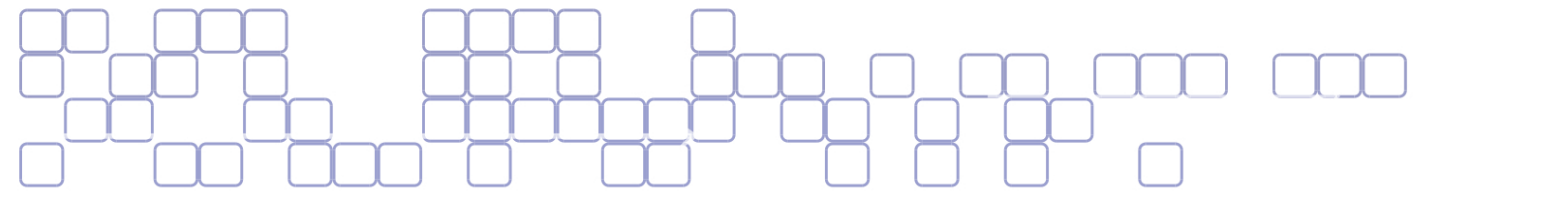
Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas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

No caso das crianças surdas, a Libras muitas vezes pode ser reconhecida como sua língua materna, e isso interferirá no processo de aprendizagem da criança, pois a diferença linguística em sala de aula não tem sido bem recebida, e o próprio professor pode não ter conhecimento dos níveis de diferença entre uma língua e outra, portanto o processo de aprendizagem de uma terceira língua para o surdo se torna difícil.

Gesser(2009) afirma que “O funcionamento da esfera cognitiva, linguística e afetiva no indivíduo surdo se desenvolve a partir do acesso a uma língua que não

RE-UNIR, v. 5, nº 2, p. 136-156, 2018. ISSN – 2594-4916



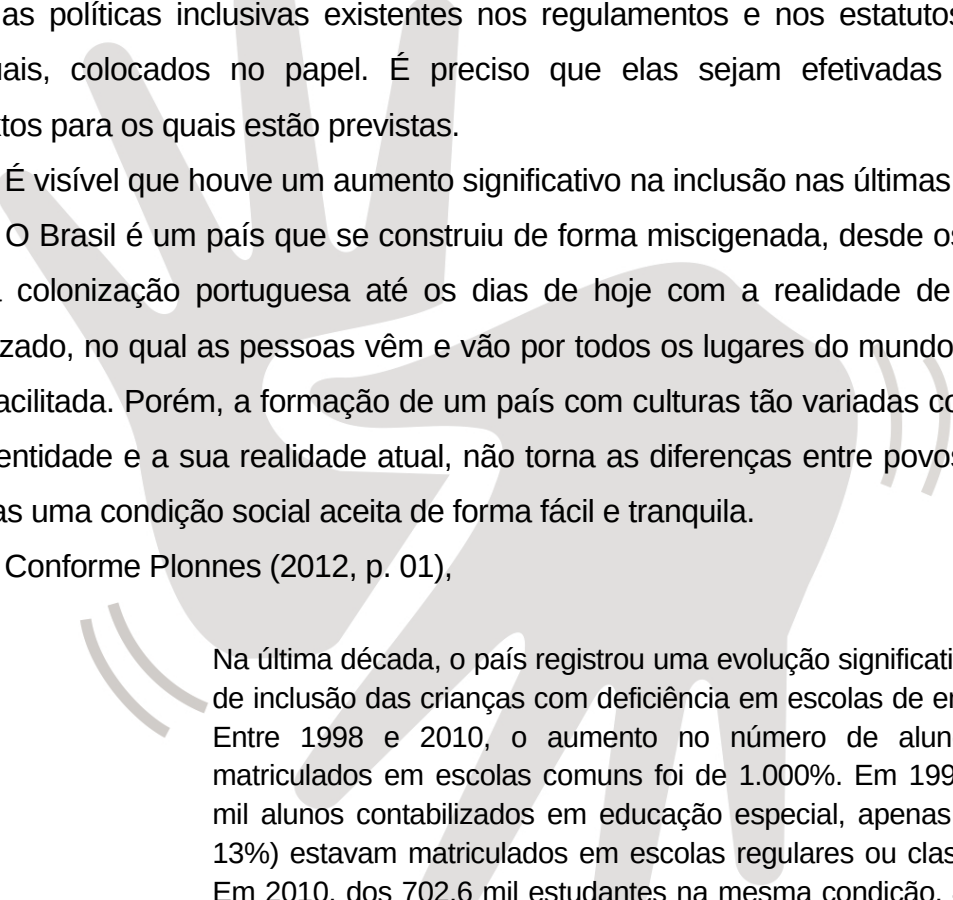


dependa do recurso da audição” (2009, p. 78). Isso transforma a realidade do sujeito surdo, que tem o atravessamento das línguas orais em sua própria vivência, para que se torne um sujeito capacitado para os demais desenvolvimentos, inclusive para o desenvolvimento de uma terceira língua, como o inglês.

Com relação à inclusão, Mittler (2003) afirma que esse conceito “envolve um **repensar** radical da política e da prática e reflete um jeito de **pensar fundamentalmente diferente** sobre as origens da aprendizagem e as dificuldades de comportamento.” (2003, p. 25 – grifo das autoras). De modo que não basta apenas haver as políticas inclusivas existentes nos regulamentos e nos estatutos federais e estaduais, colocados no papel. É preciso que elas sejam efetivadas dentro dos contextos para os quais estão previstas.

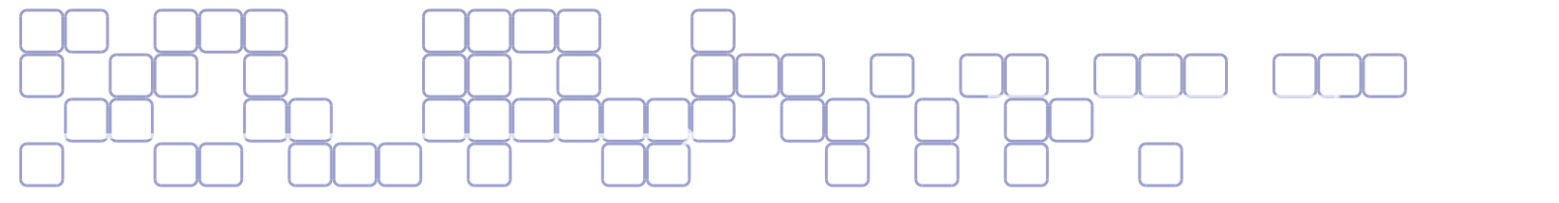
É visível que houve um aumento significativo na inclusão nas últimas décadas no Brasil. O Brasil é um país que se construiu de forma miscigenada, desde os primórdios com a colonização portuguesa até os dias de hoje com a realidade de um mundo globalizado, no qual as pessoas vêm e vão por todos os lugares do mundo de maneira mais facilitada. Porém, a formação de um país com culturas tão variadas constituindo a sua identidade e a sua realidade atual, não torna as diferenças entre povos e pessoas distintas uma condição social aceita de forma fácil e tranquila.

Conforme Plonnes (2012, p. 01),



Na última década, o país registrou uma evolução significativa na política de inclusão das crianças com deficiência em escolas de ensino regular. Entre 1998 e 2010, o aumento no número de alunos especiais matriculados em escolas comuns foi de 1.000%. Em 1998, dos 337,3 mil alunos contabilizados em educação especial, apenas 43,9 mil (ou 13%) estavam matriculados em escolas regulares ou classes comuns. Em 2010, dos 702,6 mil estudantes na mesma condição, 484,3 mil (ou 69%) frequentavam a escola regular. Em contrapartida, o percentual de estudantes matriculados em escolas especializadas e classes especiais caiu no período. Se, em 1998, 87% (o equivalente a 293,4 mil) se enquadravam nesse perfil, a taxa foi reduzida a 31% (o que corresponde a 218,2 mil) do universo total de 2010 .

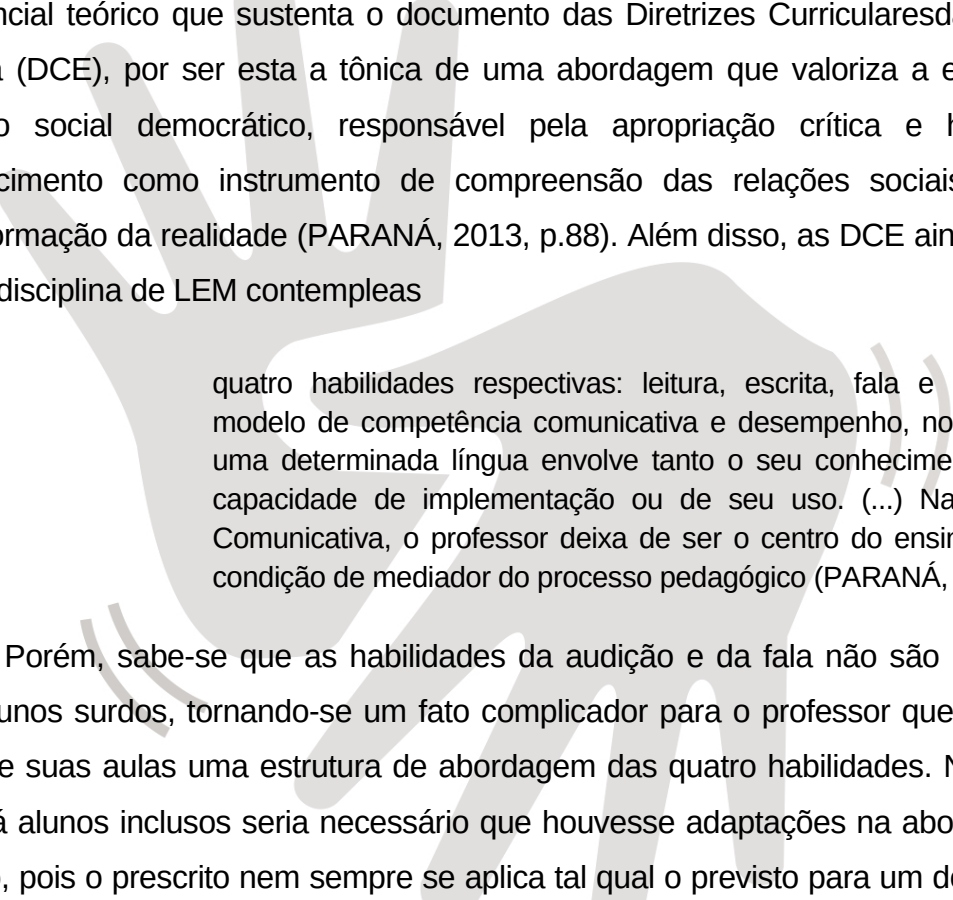
Dessa forma, não apenas temos um visível crescimento relacionado à inclusão, como vemos que ela tornou-se realidade na grande maioria das escolas da rede pública de educação básica, na qual os alunos devem vivenciar essa experiência, não apenas



pelo convívio social ao qual estão submetidos na escola, como também é preciso que seu aprendizado seja correlato com essa realidade que lhe é proposta.

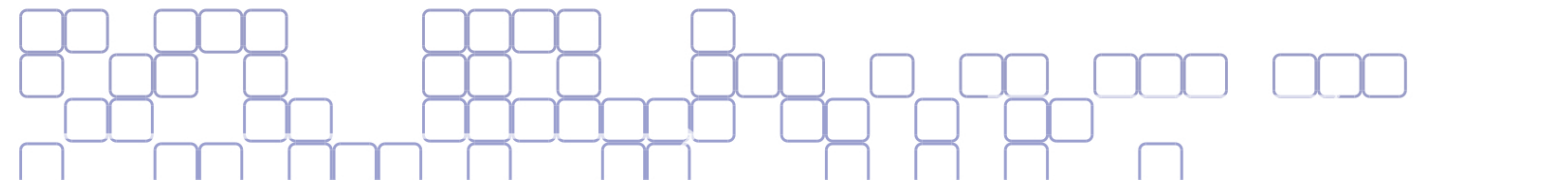
Para isso, os documentos oficiais de ensino orientam o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, inclusive da disciplina de Língua Estrangeira Moderna, doravante LEM, neste caso o Inglês. Com o passar do tempo, novas tendências foram surgindo e, com isso, esses documentos foram sendo modificados e adaptados, principalmente pelas questões que envolvem a inclusão.

Neles é possível identificar que a Pedagogia Crítica (FREIRE, 1979) é o referencial teórico que sustenta o documento das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE), por ser esta a tônica de uma abordagem que valoriza a escola como espaço social democrático, responsável pela apropriação crítica e histórica do conhecimento como instrumento de compreensão das relações sociais e para a transformação da realidade (PARANÁ, 2013, p.88). Além disso, as DCE ainda preveem que a disciplina de LEM contemple as



quatro habilidades respectivas: leitura, escrita, fala e audição. (...) modelo de competência comunicativa e desempenho, no qual uso de uma determinada língua envolve tanto o seu conhecimento quanto a capacidade de implementação ou de seu uso. (...) Na Abordagem Comunicativa, o professor deixa de ser o centro do ensino e passa à condição de mediador do processo pedagógico (PARANÁ, 2013, p. 88).

Porém, sabe-se que as habilidades da audição e da fala não são pertinentes aos alunos surdos, tornando-se um fato complicador para o professor que tem como guia de suas aulas uma estrutura de abordagem das quatro habilidades. Nas turmas que há alunos incluídos seria necessário que houvesse adaptações na abordagem de ensino, pois o prescrito nem sempre se aplica tal qual o previsto para um determinado contexto, principalmente com o aumento significativo da inclusão, em que cada aluno apresentará uma necessidade diferente. Dessa forma, nota-se que o processo de ensino e aprendizagem de LEM necessita de mais adaptações, além disso, ainda não há políticas linguísticas sólidas no Brasil. O que há são documentos que auxiliam os professores na organização do seu trabalho pedagógico na escola pública, e esse auxílio é que precisa ser bem pensado para que o professor em sala de aula consiga alcançar a todos os seus alunos, sem distinção.



Aspectos metodológicos da pesquisa

Conforme já mencionado, na Introdução deste artigo, a pesquisa a ser aqui apresentada refere-se a uma pesquisa qualitativa-etnográfica(MOREIRA, 2008, CLARETO, 2003), uma vez que permitiu explorar aspectos sociais e culturais da educação inclusiva em um contexto público de educação básica que não se pode descrever numericamente. Tendo como objetivo observar e descrever o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para alunos surdos incluídos no ensino regular, o contexto da pesquisa foi o Colégio Estadual Castro Alves do município de Pato Branco em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio do período matutino no ano de 2015. A turma observada contava com trinta e quatro alunos ouvintes e um aluno surdo. A escolha pelo Colégio Estadual Castro Alves foi devido a grande presença de alunos surdos incluídos que frequentam as aulas no ensino regular, como também pela presença do Centro de Atendimento Especializado na Surdez (CAES), no mesmo prédio. Por seu atendimento especializado, o referido colégio tem se tornado referência de ensino para alunos surdos.

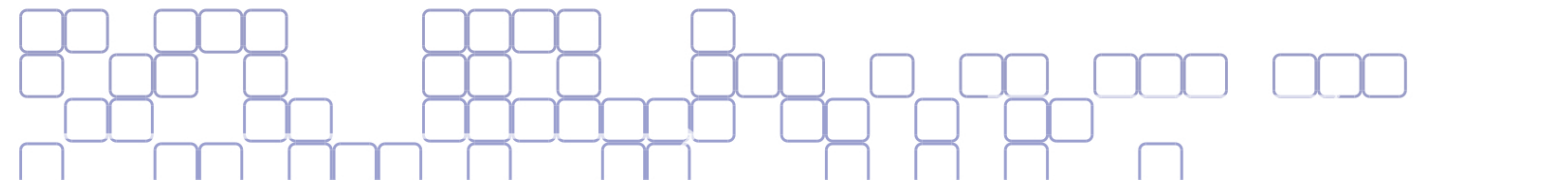
É importante mencionar que esta pesquisa tem seu protocolo de registro no Comitê de Ética de Pesquisa (CEP) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná sob o número 303.284 de 13 de junho de 2013. Assim, conforme o código de ética, no primeiro contato com a diretoria do colégio, bem como com a turma do terceiro ano para as observações, foi apresentada a proposta de pesquisa e o termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) impresso. Após os esclarecimentos sobre o documento, todos os envolvidos na pesquisa concordaram em participar assinando o documento para a realização da mesma.

Os participantes focais da pesquisa foram quatro pessoas, sendo elas distintas em suas construções históricas e sociais, a saber: dois alunos, João e Maria, a professora de inglês, Joana e a professora-intérprete de Libras, Samara. Todos os participantes receberam nomes fictícios de forma a preservar suas identidades.

Passamos agora a apresentar o perfil dos participantes na época da geração de dados para a pesquisa. João tinha 18 anos, nasceu surdo, não é oralizado e reconheceu a Libras como sua língua materna. Estava regularmente matriculado no terceiro ano do Ensino Médio e sempre morou na cidade de Pato Branco. Maria tinha 17 anos, é ouvinte, não tinha conhecimento de Libras, reconheceu a Língua

RE-UNIR, v. 5, nº 2, p. 136-156, 2018. ISSN – 2594-4916





Portuguesa como sua língua materna. Estava regularmente matriculada no terceiro ano do ensino médio e residia na cidade de Pato Branco desde seus seis anos de idade.

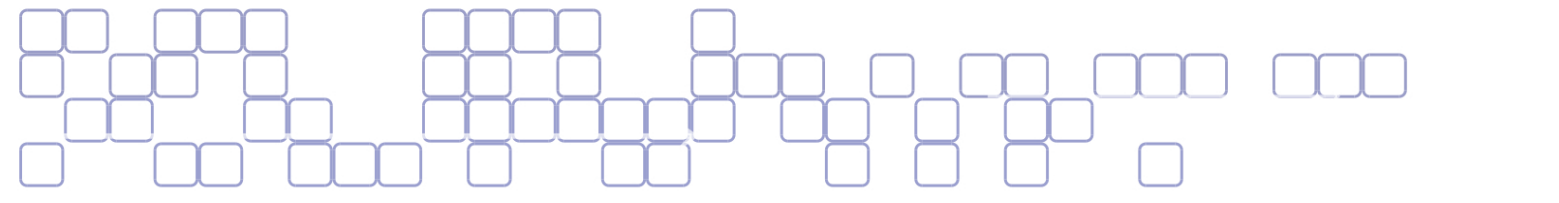
A professora Samara tinha 49 anos, é ouvinte, tem pouco conhecimento de Libras, reconhece a Língua Portuguesa como sua língua materna, teve contato com a Libras por meio de cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná (SEED – Paraná) para os professores da rede estadual. Residia na cidade de Pato Branco há 21 anos, já tendo morado na Grécia durante alguns anos de sua vida, trabalhava como professora de Língua Inglesa há 23 anos.

A intérprete Joana tinha 36 anos, é ouvinte, tem um bom conhecimento de Libras, reconhece a Língua Portuguesa como sua língua materna, tinha pouco conhecimento de Inglês. Morava na cidade de Pato Branco há dois anos, já tendo morado em outras cidades como Campo Mourão, na qual também trabalhava como intérprete. Trabalhava como intérprete há 13 anos.

Os procedimentos utilizados para a geração de dados foram objetivos e claros a fim de facilitar a análise. Para tal, nos utilizamos da observação de seis aulas. Nas observações acompanhamos e tomamos notas do interagir dos alunos entre si, das formas de trabalho da professora em sala de aula, das abordagens dos assuntos, assim como dos recursos didáticos utilizados. Após as observações das aulas, foi solicitado ao aluno surdo e a aluna ouvinte, João e Maria respectivamente, que resolvessem uma questão de compreensão de leitura, extraída do caderno de prova de língua estrangeira inglês do ENEM de 2013. A questão corresponde a uma tira de Calvin e Hobbes (WATTERSON, 2012).

A partir dos dados gerados⁶, iniciamos o processo de análise de conteúdo à luz dos pressupostos teóricos abordados na seção 2 deste artigo, bem como consideramos a consonância do que fora observado nas aulas com as respostas dos participantes à questão de compreensão da questão do ENEM 2013, língua inglesa.

⁶Ainda com relação à geração de dados, um questionário com questões descritivas sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa foi aplicado aos alunos surdo e ouvinte e as professoras, porém por limitações de espaço não será possível apresentar a análise de suas respostas neste artigo. Essa análise pode ser encontrada no Trabalho de Conclusão de Curso da primeira autora do artigo (KÜHL, 2015).



Análise e Discussão dos Dados

O que revelam as observações das aulas de Inglês

De forma breve, podemos dizer que as seis aulas de Língua Inglesa observadas apresentaram uma metodologia de ensino de exposição do conteúdo de forma oralizada, sem que ao menos houvesse anotações de palavras, expressões ou conceitos no quadro branco. Essa abordagem de ensino de Inglês como língua estrangeira (para o aluno ouvinte uma L2 e para o surdo L3) não nos parece eficaz tanto para alunos ouvintes e surdos. Essa maneira de ensinar pode contribuir para a ineficácia no aprendizado, bem como para o desinteresse dos alunos pelo conteúdo. Especificamente, com relação ao aluno surdo, Carvalho (2014) afirma que:

pode-se notar o desinteresse de alguns alunos surdos em estudar a L3, bem como a L2, justificando-se através da complexidade dessas duas línguas em relação à L1, tanto no que se refere à memorização da grafia das palavras em inglês e português, quanto a suas estruturas gramaticais (CARVALHO, 2014, p. 8).

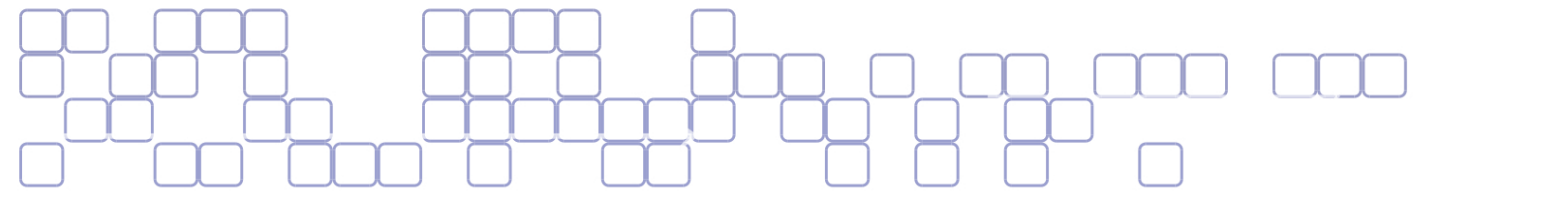
Observa-se que as L2 e L3 diferem imensamente do habitual da L1 do surdo. Portanto, usar apenas a oralização na exposição dos conteúdos aos alunos surdos pode causar um agravamento do desinteresse para com uma nova língua.

Ainda sobre as aulas observadas, chamou-nos a atenção o fato de que a maioria dos alunos não prestava atenção na matéria quando a professora apenas apresentava e repetia o conteúdo com os alunos de forma oral, e sua fala por vezes era demasiadamente rápida para a compreensão geral do que era explicado, de forma que nos momentos de explicação os alunos se dispersavam facilmente e trocavam conversas paralelas sem prestar atenção no que era explicado nas aulas.

A questão das conversas paralelas assumiu relevância ao observarmos que a interação existia entre os alunos ouvintes apenas. Esses trocavam informações, dúvidas, explicações relativas à atividade a ser desenvolvida, bem como falavam de assuntos gerais. O mesmo não era diferente com o aluno surdo, porém a sua interação era muito limitada, já que poucos alunos tinham conhecimento de Libras, e muitas das dúvidas de João eram diretamente direcionadas à Joana, a

RE-UNIR, v. 5, n° 2, p. 136-156, 2018. ISSN – 2594-4916





tradutora/intérprete, o que de certa forma dificultava o desenvolvimento social do aluno surdo.

A interação aluno surdo - alunos ouvintes é necessária, e deve ser incentivada com ordem e disciplina, para que haja respeito por todos para com todos. Nas observações foi possível constatar que além da intérprete, apenas dois alunos possuíam algum conhecimento de Libras para poder comunicar-se com João. Isso parecia gerar nele algum desconforto em relação a sua curiosidade de compreender o que estava acontecendo em sala de aula em certos momentos.

Um exemplo foi o momento em que os alunos falavam sobre o texto que a professora explicava oralmente e, naquela aula, a intérprete Joana não esteve presente por motivos de saúde. Nessa aula a professora Samara trabalhou em grupos sobre um texto da apostila, porém o aluno João ao se sentar com um colega ouvinte que sabia Libras, pouco interagiu, pois o aluno não tinha paciência para explicar tudo que era necessário para realizar os exercícios da apostila. Dessa forma João apenas copiava as respostas colocadas no quadro pela professora.

De acordo com Mittler (2003, p. 186), “as percepções e as atitudes dos professores são obviamente fundamentais às suas respostas para novas políticas de inclusão, afetando o modo como as políticas reagem como um todo”. No entanto, nas aulas observadas, bem como na referida aula, poucas vezes a professora utilizou gestos ou expressões faciais e corporais para direcionar-se ao aluno surdo, e quando o fazia os direcionava a intérprete ou ao aluno que conhecia Libras. Ademais os gestos que fazia eram diferentes da Libras e isso confundia João ainda mais. Nota-se aqui a importância de capacitar em Libras professores de todas as áreas de saber.

Voltando à descrição das aulas, essas muitas vezes pareciam tornar-se cansativas e repetitivas para João, pois observamos que em vários momentos em que a professora trabalhava a oralidade (*speaking, listening*) com a turma, ela solicitava à intérprete que João revisasse a tabela com os verbos irregulares nos modos infinitivo e particípio e tempo passado simples, assim o aluno acabava não participando dos exercícios orais. Dessa forma, parecia haver uma distinção no tratamento entre o aluno surdo e o restante da turma.

Os fatos acima parecem reforçar a afirmação de Carvalho (2004, p. 7) de que “é difícil atender a dois grupos com necessidades tão diferentes”. Parece-nos que isso pode levar a uma exclusão dentro da inclusão, uma vez que apesar das atividades

RE-UNIR, v. 5, n° 2, p. 136-156, 2018. ISSN – 2594-4916





terem sido adaptadas para tentar atender a todos, houve pouco uso do material visual, ferramenta de extrema importância para o desenvolvimento do surdo em sua aquisição de conhecimentos, tanto linguísticos quanto provenientes de qualquer outra área de sua formação.

Com essas observações foi possível constatar que o papel da professora em sala de aula é fundamental no posicionamento ao aluno surdo, fazendo significativa diferença para o seu aprendizado, assim como para com os demais alunos ouvintes. A interação do docente no desenvolvimento de suas práticas poderia criar um clima mais favorável, para que a inclusão obtivesse êxito dentro da escola de ensino regular.

Sabe-se que hoje há recursos diferenciados para esse trabalho, dessa forma tudo que pode ser utilizado a favor da aprendizagem será bem recebido, pois estimula o interesse pela língua. Diferentes pontos de vista podem facilitar a compreensão de um determinado conteúdo, porém é preciso ressaltar que os recursos diferenciados, bem como a atuação do intérprete em sala de aula não substituem em nada a presença e a prática do professor. Sua forma de posicionar-se perante os conteúdos ministrados é de extrema relevância. É necessário flexibilizar-se e sensibilizar-se com as necessidades do seu público alvo, no caso os educandos.

Desse modo, o educador precisa: a) refletir sobre suas práticas pedagógicas; b) desenvolver trabalho conjunto com o intérprete, cada qual com sua especialidade; c) a escola também precisa adotar uma abordagem reflexiva, no sentido de acompanhar o desenvolvimento cognitivo e social do aluno surdo, procurando influenciar a forma como a inclusão é desenvolvida, pois prover espaço para que isso aconteça é muito divergente do que ocorre na realidade se ela não proporcionar meios para que as múltiplas habilidades individuais de cada aluno sejam desenvolvidas de modo a aceitar as diferenças e aprender com elas.

Na próxima subseção, discutiremos o teor das respostas dos alunos participantes focais deste estudo.

O que revelam as respostas do questionário aplicado a João e Maria

Conforme já mencionado, solicitou-se a João e Maria a resolução de uma questão de compreensão textual do ENEM, uma vez que ambos se encontravam em vias de participar desse exame no ano da realização da pesquisa. Antes de passar

RE-UNIR, v. 5, n° 2, p. 136-156, 2018. ISSN – 2594-4916



para a análise das respostas dos alunos, apresentamos a seguir a Figura 1, referente ao texto verbo-visual, tira de humor de Calvin e Hobbes.

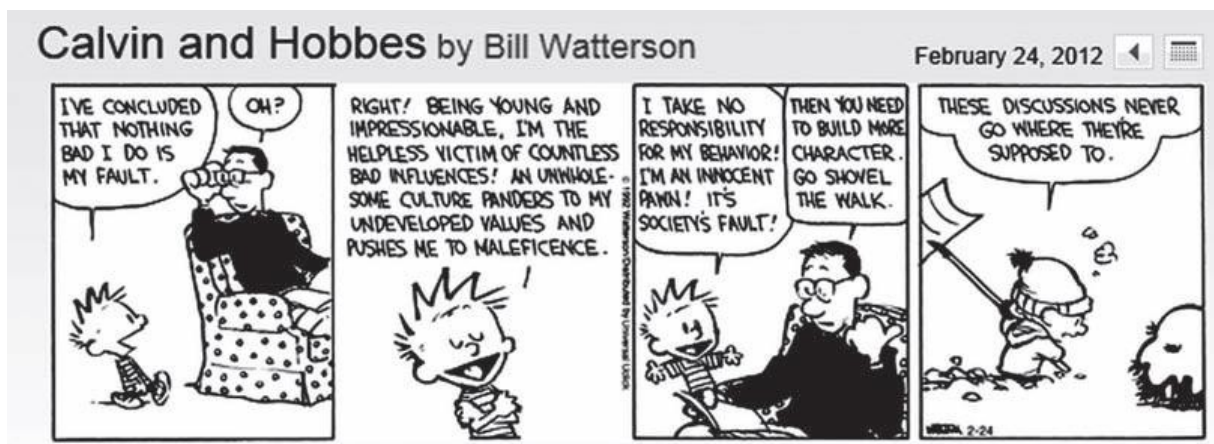


FIGURA 1: Calvin& Hobbes (WATTERSON, 2012)⁷

O diálogo da tirinha segue abaixo transcrito e traduzido para facilitar a compreensão:

Calvin: Cheguei à conclusão de que nada de ruim que eu faço é minha culpa.

Pai de Calvin: Oh?

Calvin: Sim! Ser jovem e impressionável, eu sou a vítima indefesa de inúmeras influências ruins! Uma doença cultural intrigante aos meus valores subdesenvolvidos que me empurra para a maleficência.

Calvin: Eu não tenho responsabilidade pelo meu comportamento! Eu sou um peão inocente! A culpa é da sociedade!

Pai de Calvin: Então você precisa construir mais sua personalidade. Vá limpar a calçada.

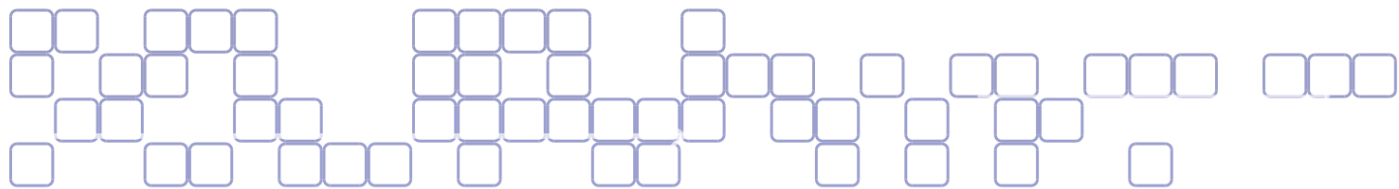
Calvin: Essas discussões nunca vão para onde deveriam ir. (Tradução livre das autoras).

A seguir, apresentamos a questão de número 91 da prova de língua inglesa do ENEM-edição 2013:

91) A partir da leitura dessa tirinha, infere-se que o discurso de Calvin teve um efeito diferente do pretendido, uma vez que ele:

- A) decide tirar a neve do quintal para convencer seu pai sobre seu discurso.
- B) culpa o pai por exercer influência negativa na formação de sua personalidade.

⁷Fonte disponível de forma digital na URL: <<http://www.gocomics.com/calvinandhobbes/2012/2/24>>. Acesso em 18 abr. 2015.



- C) comenta que suas discussões com o painão correspondem às suas expectativas.
- D) conclui que os acontecimentos ruins não fazem falta para a sociedade.
- E) reclama que é vítima de valores que o levam a atitudes inadequadas.

As respostas de ambos os alunos a questão acima foi a alternativa (E), sendo que a correta é a alternativa (C). Disso, depreendemos que tanto do aluno surdo quanto o aluno ouvinte conseguiram captar a ideia geral do texto, não se aprofundando em relação ao que pode ser subentendido pelo contexto geral somado à significação das palavras e suas formas de uso e objetivo do texto.

Outras quatro perguntas de interpretação e de formação de opinião dos alunos se seguiram baseadas na tirinha e na questão retirada da prova do ENEM. Para a primeira pergunta: “Como Calvin descreve a si mesmo?” obtivemos as seguintes respostas dos participantes:

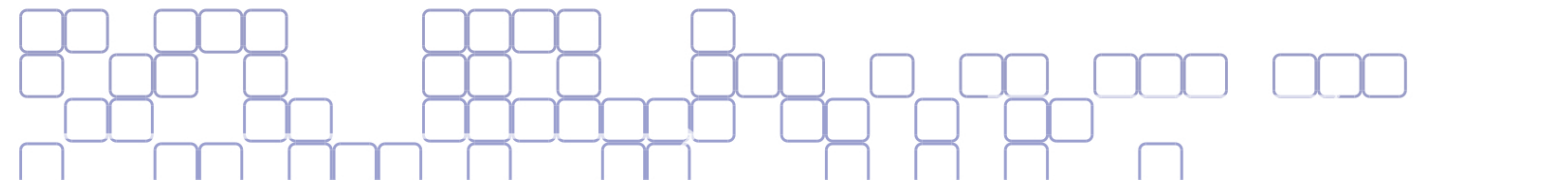
João: Ele culpa sociedade coisa errado.

Maria: Se descreve como influenciado pela sociedade por isso se julga inocente diante de seus atos errados.

Em sua resposta, João tomou a ideia geral do texto sem relacioná-la a significação da palavra “descrever” ao fato de Calvin direcionar a si como inocente na expressão “*I’m na innocent pawn*”. A construção de sentido que faz é ligada diretamente com o contexto geral da ideia que o quadro transmite. Com relação à linguagem usada, entendemos que João expressou-se de forma objetiva tendo em vista que o seu desenvolvimento linguístico na escrita ocorre de acordo com a sua composição linguística em Libras – L1, e devido a este fator muitas palavras são deixadas de fora, refletida na objetividade de sua fala.

Em relação à participante Maria, sendo ela ouvinte, sua resposta desenvolve-se de forma mais completa, elaborada e complexa, ligando diretamente com os seus atos de fala. O aluno ouvinte parece construir o sentido do texto não só a partir da significação das palavras contidas na tirinha, mas também pelo seu conhecimento de mundo com as palavras utilizadas, enquanto que o aluno surdo faz relaciona sua resposta diretamente às imagens que ele





percebe no contexto daquele texto e não tanto à significação das palavras como um todo, mas sim no contexto geral.

Na segunda questão: “A quem Calvin atribui a culpa por seu mal comportamento?” Obteve-se:

João: sociedade.

Maria: A sociedade.

João mostrou ter compreendido o contexto geral, e de forma sucinta, ambos os participantes responderam à pergunta dois de forma acertada. A diferença entre eles está ligada ao uso do artigo *a*, que apenas a aluna Maria, ouvinte, utiliza em sua resposta. Esse fato está ligado à forma como a gramática da Libras é estruturada pelo surdo. João não faz uso do artigo *a*, pois, em sua língua materna o uso dos artigos é quase inexistente.

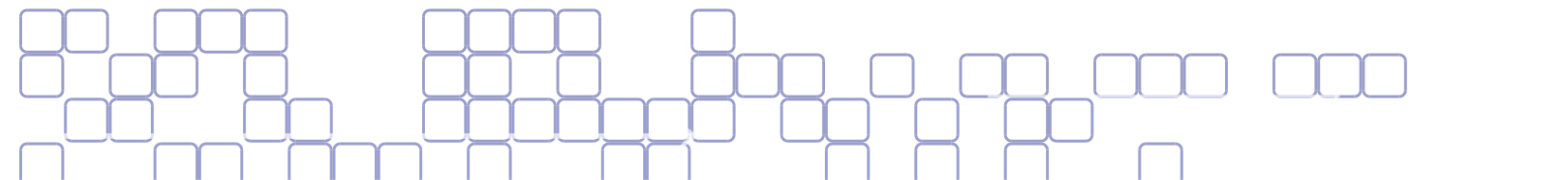
Outro ponto também recorrente é a variação na ordem das palavras dentro da frase que o aluno João, surdo, constrói para suas respostas, ou mesmo a própria grafia das palavras.

As repostas à terceira pergunta: “Que crítica social Calvin constrói?” foram respondidas por João e Maria, como a seguir:

João: sociedade cupla errado porque influencia ruim.

Maria: Que a sociedade presciona as pessoas, por exemplo os amigos ou até mesmo os políticos influenciando no voto.

Na resposta de João, observamos que a sua construção escrita não utiliza artigo ou mesmo pronomes, enquanto a construção que a participante Maria faz, além de ser mais complexa e citar exemplos, tenta expor realidades – o exemplo dos políticos. Todavia ao analisar melhor as respostas, vemos que a ideia geral que ambas tentam transmitir refere-se à influência da sociedade nas atitudes dos cidadãos. Já quanto à construção frasal de João, essa não é completamente clara e isso pode ser novamente explicado por sua ligação a sua L1. Segundo Quadros e Karnopp (2004) “há várias possibilidades de ordenação das palavras nas sentenças **[de libras]**, mas que, apesar dessa flexibilidade, parece haver uma ordenação mais básica que as demais, ou seja, a ordem Sujeito-Verbo-Objeto.” (p. 139 – grifo das autoras), utilizando a forma básica da língua escrita para transmitir



a sua ideia geral, por esse motivo suas respostas podem parecer também repetitivas. Esse tipo de construção também pode ser observado na resposta à última questão de compreensão de leitura da tirinha de Calvin e Hobbes (2012): “Você concorda com Calvin? Por quê?”:

João: Não, Por que sociedade influencia ruim é errado.

Maria: Não, acho que cada um é livre com as suas atitudes sabendo do que é certo e do que é erra em contra posição concordo que somos prescionados pela sociedade em certas ocasiões mais cabe a nós decidirmos o que fazer.

A construção linguística da resposta de Maria é muito mais complexa e explicativa se comparada com a resposta dada por João. O aluno surdo passa a ideia central de seu entendimento captando apenas o superficial, enquanto a aluna ouvinte constrói sua resposta de forma mais ampla, procurando responder às perguntas de modo a explicá-las da maneira que melhor consegue.

É possível ainda identificar nas respostas dadas que ambos os alunos apresentam algumas trocas na grafia, como o que João escreve: “culpa >cupla”. Trata-se de uma troca comum tendo em vista que para os alunos surdos a língua alfabética escrita é mais complicada, pois esta não é a sua primeira língua. A língua escrita que o aluno surdo aprende na escola de ensino regular é a Língua Portuguesa – L2, o que dificulta muito a transcrição correta de algumas palavras, pois para o surdo o significado primeiro das palavras encontra-se em seus sinais, ligados a sua L1. Segundo Quadros e Karnopp (2004) o significado das palavras, para o surdo, está associado ao mecanismo gramatical da topicalização, ou seja, associação às expressões faciais que são feitas no momento de sinalização da palavra, e dessa forma o seu significado está ligado ao sinal/ conceito, não diretamente com a grafia da palavra.

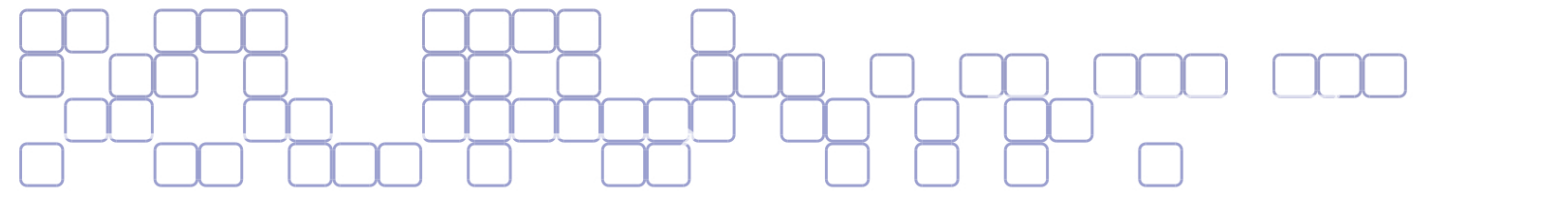
Quanto à troca nas palavras escritas por Maria: “pressiona >presciona” e “pressionados >prescionados”, há uma explicação muito diferente, a troca do sc por ss está ligada aos fonemas, pois o som produzido pelo aparelho fonador por ambas /sc/ ou /ss/ é similar, pois seus fonemas soam de mesma forma. Quadros e Karnopp lembram que são os “fonemas que constituem os morfemas nas línguas orais” (2004, p. 49), por isso às vezes os ouvintes confundem a sua grafia nas palavras, pois ligam a escrita ao som produzido ao falar.

Dessa forma, é possível perceber que ambos mostram suas ideias de maneira ampla e geral ao transcrevê-las na forma escrita. É visível como a produção escrita realizada pelo participante surdo e pelo ouvinte em muito se diferem, em suas construções de sentido e estão ligadas a fatores diferentes, pois o surdo é muito mais visual e também é comum que ele apresente em sua escrita, os verbos no infinitivo, pois, não há conjugação verbal em Libras. Porém ambos conseguem responder as questões que lhes foram apresentadas, e ambos fazem referências ao que estava ligado à tirinha de Calvin – FIGURA 1 (p.12).

Para melhor visualização dos dados obtidos a seguir apresentar-se-á um quadro resumo que aponta os aspectos analisados como também o nível de interpretação entre o aluno surdo e a aluna ouvinte da mesma série. Ressalta-se que as dificuldades apresentadas pelo sujeito surdo quanto ao significado de algumas palavras nas questões tiveram mediação da tradutora/intérprete que o auxiliava para que o mesmo pudesse compreender o contexto geral das perguntas. Dessa forma, a Tabela 1 apresenta uma síntese da compreensão textual da tirinha Calvin e Hobbes (WATTERSON, 2012) pelos participantes nessa parte da pesquisa.

TABELA 1 – síntese da análise da compreensão textual da tirinha Calvin e Hobbes (WATTERSON, 2012)

Análise		
Participantes	Categorias de Análise	Língua
João	a) Composição linguística	Libras – Língua Brasileira de Sinais
	b) Entendimento geral da questão do Enem – gênero textual: tirinha	Superficial
	c) Entendimento específico das questões de interpretação	Apresenta dificuldades
	d) Relação coesa entre a construção das respostas com o que as perguntas pedem	Apresenta limitações em estabelecer as relações, além de apresentar dificuldades em construir respostas
Maria	a) Composição linguística	Língua Portuguesa
	b) Entendimento geral da questão do Enem	Superficial
	c) Entendimento específico das questões de interpretação	Tem boa compreensão, porém apresenta dificuldades no entendimento de alguns vocábulos da Língua Inglesa
	d) Relação coesa entre a construção das respostas com o que as perguntas pedem	Existe, porém apresenta dificuldades de transmitir a ideia central



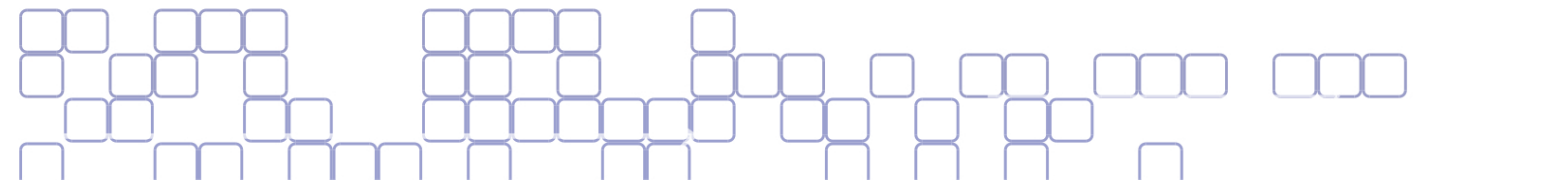
Em suma, podemos concluir que ainda há inúmeras lacunas no processo que comprometem o ensino-aprendizagem da língua inglesa para alunos surdos. A análise aqui apresentada aponta para: a) o despreparo do professor de Inglês para lidar com realidades diferentes das realidades idealizadas para o ouvinte; e b) o mal uso de material didático no ensino de alunos surdos e ouvintes.

Estas lacunas provavelmente podem ser justificadas pelo processo de educação inclusiva ter sido construído como um processo às avessas, no sentido do surdo precisar buscar seu espaço dentro da escola regular e de não haver este espaço anteriormente preparado, e com isso, a partir do momento em que a inclusão se tornou lei, muito ainda havia e há de ser preparado, conhecido para que esse processo fosse adequado e eficaz. No caso de ensino-aprendizagem de língua inglesa, a principal lacuna centra-se na formação insuficiente do professor para atuar em contextos de inclusão e dentro desse ponto o entendimento da necessidade de utilizar o material e recursos didáticos com ênfase no visual.

Por meio deste trabalho e de forma geral, também foi possível estabelecer algumas reflexões a respeito das medidas que se fazem necessárias no âmbito da educação inclusiva, pois toda mudança exige esforço, empenho, envolvimento e comprometimento de todos os envolvidos. Desde a discussão, o planejamento, o orçamento, a execução, a conscientização, até a aplicação de fato da lei que regulamenta e sustenta o ideal de uma sociedade, que se diz em busca da justiça e da igualdade.

Dessa forma, não apenas pelos dados levantados bibliograficamente, como também através do observado na realização da pesquisa e neste texto relatado e discutido, comprovou-se que a inclusão na atualidade percorre um processo que demanda trabalho, investimentos e muito preparo, para que a longo prazo seja frutífero para todos. Acreditamos que o olhar relatado, somado a outras pesquisas desta área⁸, poderá contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem de inglês para alunos surdos seja aprimorado. Porém, também acreditamos que é necessário aprofundar ainda mais este estudo em futuras pesquisas por ser a educação inclusiva para surdos um campo bastante complexo e abrangente.

⁸A pesquisa de Carvalho (2013) *Desafios do Ensino da Língua Inglesa para Surdos*.



Considerações Finais

É notório o crescimento da inclusão dentro das escolas. Diante de seus diversos aspectos optamos por investigar o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa para um aluno surdo incluso, o qual possui como L1 a Libras e como L2 a Língua Portuguesa, tecendo comparações entre o nível de compreensão da língua inglesa entre um aluno surdo e uma aluna ouvinte. A análise desenvolvida por meio das respostas de ambos os alunos a uma questão do ENEM 2013 revelou a necessidade do reconhecimento da Libras como L1 do surdo dentro da sala de aula por ser a sua língua natural, e por ter pontos tão diferentes ao da língua inglesa em sua forma sintática, fonológica e morfológica. Tendo suas próprias regras se faz necessário respeitar o desenvolvimento da Libras como ponte entre novas aquisições linguísticas, sejam ela o português ou o inglês.

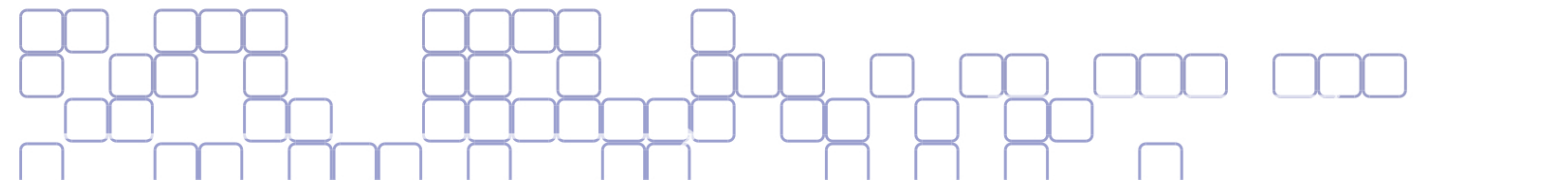
Foi possível verificar que a Libras é benéfica para o surdo, possibilitando maior desenvolvimento e novos conhecimentos não apenas restrito ao currículo escolar, mas também abrindo os horizontes no que diz respeito a sua visão de mundo. Além disso, constatou-se a importância de conhecer outra língua que não apenas a sua, uma vez que a nova língua traz novas oportunidades de crescimento profissional e acadêmico; assim como maior conhecimento de mundo, sobre outras culturas, novos olhares. Isso torna uma sociedade mais tolerante, pois ao conhecer o outro e respeitá-lo por sua própria identidade estabelecemos uma conexão de igualdade.

Ao final da análise dos dados coletados e das observações feitas, foi possível compreender que a dificuldade apresentada pelo aluno surdo em relação à Língua Inglesa é grande. Ademais, não é só o aluno surdo, mas também o aluno ouvinte apresenta suas dificuldades. Dessa forma, é necessário encontrar um intermédio para que ambos sejam considerados nos contextos nos quais coexistem e estão inseridos.

Por fim, o avanço do aluno surdo dentro do contexto regular é notório, havendo lacunas sim, e que precisam ser mais estudadas e melhor pensadas para que sejam preenchidas de novas maneiras, nas quais o recurso visual é de extrema importância, pois geralmente no momento da explicação, o professor se dirige ao intérprete e não ao aluno surdo, pois não domina o código da língua de sinais. É preciso trabalhar considerando as necessidades de todos e utilizando metodologias e práticas adaptadas e adequadas, só assim se fará cumprir o que prevê a lei, tornando a

RE-UNIR, v. 5, n° 2, p. 136-156, 2018. ISSN – 2594-4916





realidade da inclusão não apenas teoria, mas uma prática para o aluno surdo que está neste contexto. Assim, acredita-se na validade do trabalho para o meio educacional, uma vez que a investigação aponta para melhorias e buscas de novos recursos pedagógicos principalmente aqueles ligados ao ensino-aprendizagem da Língua Inglesa para alunos surdos.

REFERÊNCIAS

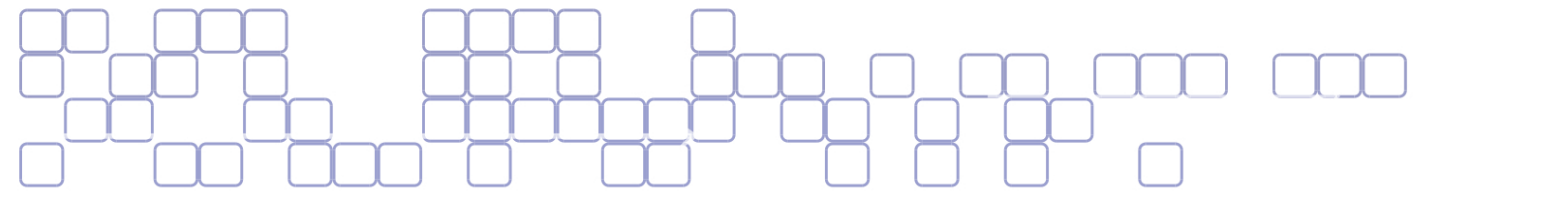
BRASIL, *Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989*, dispõe sobre a Política Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Documento eletrônico disponível na URL: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm> Acesso em 26 abr. 2015.

BRASIL, *Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF. D.O.U. de 25.4.2002. Documento eletrônico disponível na URL: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm> Acesso em 20 abr. 2015.

BRASIL, *Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF. D.O.U. de 23.12.2005. Documento eletrônico disponível na URL: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em 20 abr. 2015.

BRASIL, *Decreto nº 6.094, de 24 de Abril de 2007*. Dispõe sobre a Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF. D.O.U. de 24.4.2007. Documento eletrônico disponível na URL: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em 20abr. 2015.

CARVALHO, Raquel Araújo Mendes de. *Desafios do Ensino da Língua Inglesa para Surdos*. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Goiás, 2013, 110 f.



CLARETO, Sônia Maria. Etnografias e Pesquisas Interpretativas: crises da modernidade e encontros de seus impactos / Sônia Maria Clareto. Juiz de Fora, MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2003. Documento eletrônico disponível na URL: <http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/mr1/mr1_6.pdf> Acesso em 26 abr. 2015.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GESSER, Audrei, 1971 – *Libras? : Que língua é essa? : crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda* / AudreiGesser; [prefácio de Pedor. M. Garcez]. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KÜHL, YohannaHemillyKatleen. Um Olhar sobre o Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa para Alunos Surdos. 2015. Dissertação (Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Letras Português-Inglês) – Faculdade de Letras Português-Inglês, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2015, 97 f. – Não publicado.

MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva: contextos sociais* / Peter Mittler; trad. WindyzBrazão Ferreira. – Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, Herivelto. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador* / Herivelto Moreira, Luiz Gonzaga Caleffe. – 2. ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. Inclui bibliografia.

PLONNES, Camila, *O impasse da inclusão*, *Revista Educação*.ed. 177. São Paulo: Segmento, jan. 2012. Documento eletrônico disponível na URL :<<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/177/o-impasse-da-inclusaomudanca-na-meta-4-do-plano-nacional-243674-1.asp>>. Acesso em 18 abr. 2015.

QUADROS, Ronice Müller de. Estudos Surdos III/ Ronice Müller de Quadros–Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008).

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos* / Ronice Müller de Quadros e Lodenir Becker Karnopp. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

STREIECHEN, ElizianeManosso, *Libras: aprender está em suas mãos* / ElizianeManosso Streiechen – 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2013.

WITKOSKI, Sílvia Andreis.*Educação de surdos, pelos próprios surdos: uma questão de direitos* / Sílvia Andreis Witkoski – 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2012.

RE-UNIR, v. 5, n° 2, p. 136-156, 2018.

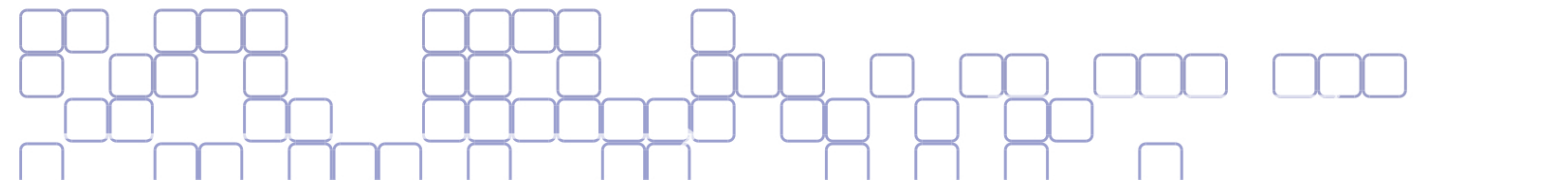
ISSN – 2594-4916





WATTERSON, Bill. *Calvin and Hobbes*. Vinculado ao site *GoComics.com* publicado em 24 de fevereiro de 2012. Documento eletrônico Disponível de forma digital na URL: <<http://www.gocomics.com/calvinandhobbes/2012/2/24>>. Acesso em 18 abr. 2015.





Práticas e discursos aplicados pelo regime nazista sobre surdos na Segunda Guerra Mundial¹

Nazi's practices and discourses about the deaf in the second world war

Danilo da Silva²
Germano Weniger Spelling³

Resumo: Este artigo tem como objetivo investigar as práticas e discursos aplicados pelo regime nazista sobre pessoas surdas durante a Segunda Guerra Mundial, no período de 1939 a 1945. A abordagem metodológica adotada teve caráter qualitativo e foi realizada através de revisão da literatura bibliográfica, considerando, principalmente, os autores americanos Biesold (1999) e Ryan & Schuchman (2002). Os estudos relatam que durante o período do nazismo, milhares de pessoas surdas foram submetidas a Eugenia, Eutanásia e esterilização, causadas pela política de higiene ou limpeza raciais, na expectativa de que não comprometessem as futuras gerações arianas. Examinando reportagens e materiais de escolas da época, descobriu-se que os professores e diretores destas instituições foram os principais colaboradores para encontrar e identificar os candidatos ao extermínio, pois era considerado desperdício educar aqueles tidos como "inferiores". Cerca de 2.000 crianças surdas morreram por injeção letal ou de fome durante o Holocausto. Os nascidos surdos eram separados de seus pais e levados para salas especiais onde eram mortos por gás venenoso. Abortos forçados também foram feitos em mulheres suspeitas de poderem estar gerando crianças surdas. E os casamentos entre surdos não eram permitidos. Com base nestas informações, os resultados estudados permitem um conhecimento histórico do passado do sujeito surdo durante a Segunda Guerra Mundial, mas que necessitará ser ampliado.

Palavras-chave: Surdo. Regime Nazista. História.

Abstract: This article aims to investigate Nazi's practices and discourses about deaf people during World War II, from 1939 to 1945. The methodological approach adopted here was a qualitative one and it was carried out through a review of the bibliographical literature, mainly considering the American authors Biesold (1999) and Ryan & Schuchman (2002). Studies report that during the Nazi period, thousands of deaf people were subjected to eugenics, euthanasia and sterilization, caused by racial hygiene or cleansing policy, hoping they would not compromise future Aryan generations. Examining news stories and school materials of the time, it was discovered that the teachers and principals of these institutions were the main contributors to finding and identifying candidates for extermination, as it was considered wasteful to educate those people, perceived as "inferior". About 2,000 deaf children died from lethal injection or starvation during the Holocaust. The deaf-born were separated from their parents and taken to special rooms where they were killed by poisonous gas. Forced abortions have also been done on women suspected of being deaf children. Marriages between the deaf were not allowed. Based on this information, our results offer some historical knowledge about deaf people's past during World War II. More research is needed, though.

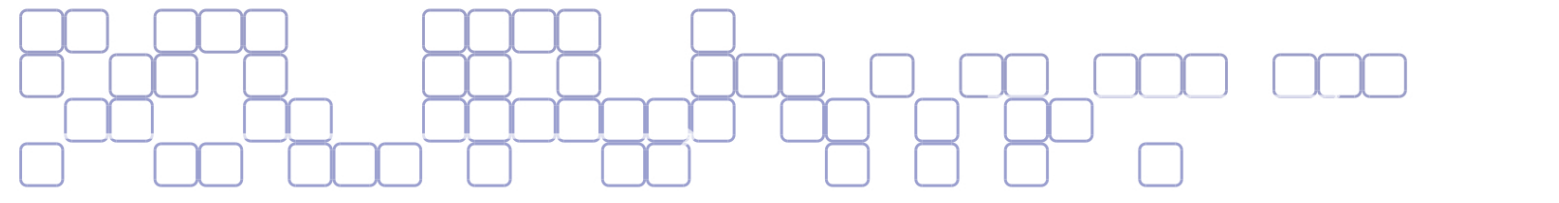
Keywords: Deaf. Nazi. History.

Palavras iniciais: Contextualização histórica sobre ascensão e queda do regime nazista na Segunda Guerra Mundial

¹ O presente trabalho é resultado final do projeto de iniciação científica que está vinculada ao projeto institucional "História dos Surdos: investigação e resgate da memória esquecida nos registros históricos ao longo do tempo" da Universidade Federal do Paraná - UFPR. (IC-UFPR, 2017-2018).

² Doutorando em Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Professor Professor do curso de Letras Libras, do setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná. danilo.silva@ufpr.br

³ Graduado em Ciências Biológicas. Acadêmico de curso de Letras Libras da Universidade Federal do Paraná. gespelling@hotmail.com



A análise da situação da Alemanha durante a Segunda Guerra Mundial deve ser feita com base na evolução social e econômica ocorrida depois da Primeira Grande Guerra (1914 a 1918). Com a derrota alemã nessa ocasião, a moral nacional foi abalada, e com a Grande Depressão de 1929 e a queda da Bolsa de Nova Iorque, a fraca economia sofreu um forte baque.

Esse pano de fundo foi o suficiente para o surgimento do Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães, de extrema direita, sob o comando de Adolf Hitler, em contraponto aos comunistas, com fortes ligações com a União Soviética, um dos maiores adversários e vencedores do primeiro grande conflito armado mundial.

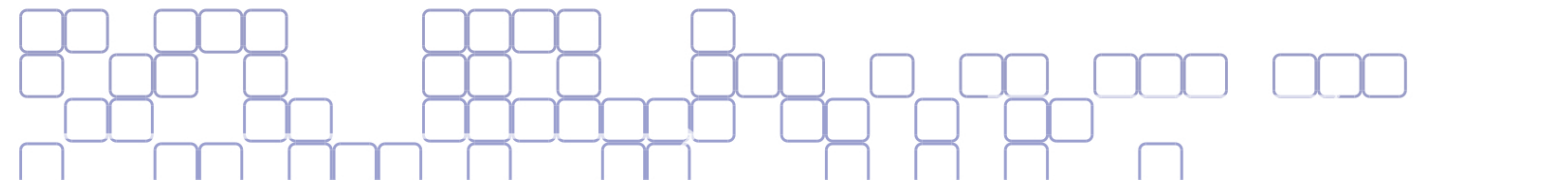
Após o final da Primeira Guerra, a República de Weimar⁴ era um país devastado. As precárias condições econômicas da população proporcionaram protagonismo político ao Partido Nacionalista, muito em razão do carisma, da oratória e da eloquência do seu *führer*⁵, Adolf Hitler. Tal destaque fez com que seu partido fosse o vencedor de eleições legislativas, dominando o Congresso alemão. Consequentemente, foi proclamado chanceler alemão em 1933, iniciando, assim, suas políticas territorialistas e de supremacia ariana, e criando leis racistas e antissemitas. A definição de “raça ariana” era suprema em todos os territórios, subjugava os demais grupos tais como judeus, ciganos, deficientes físicos e intelectuais, além de outras minorias, como a dos homossexuais, e tratava-os como dispensáveis.

O Holocausto, idealizado e perpetrado pelos nazistas, foi o genocídio de milhões de judeus pela Europa. Foi chamado de “solução final” e, neste período, cerca de seis milhões foram mortos pelo regime. As mortes ocorreram, também, em toda a Alemanha nazista ocupada. Os métodos utilizados foram asfixia por gás venenoso, fuzilamentos, enforcamentos, trabalhos forçados, fome, experiências pseudocientíficas, tortura médica e espancamentos.

Hitler instituiu sua política segregacionista contra a comunidade judaica polonesa, estimada antes de 1939, em três milhões de pessoas, inicialmente por

⁴ República de Weimar foi o nome dado ao governo alemão, no período entre o fim da Primeira Guerra Mundial (1918) e o início da Alemanha nazista (1933).

⁵ *Führer* é um termo de origem alemã que foi usado para apontar quem era o líder a guiar um grupo de pessoas ou uma nação.



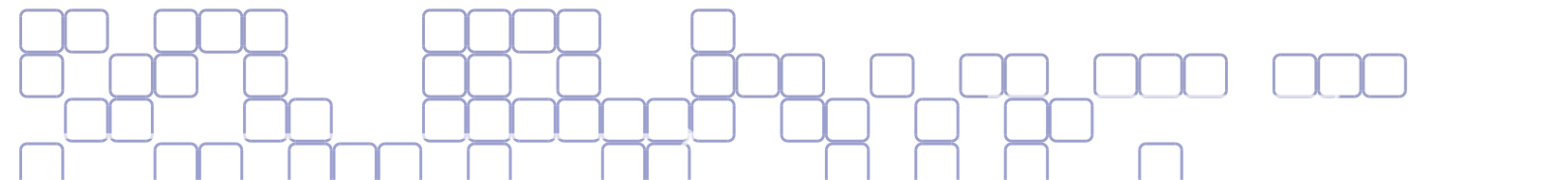
meio de execuções. Em 1940 passou à construção de guetos, os quais eram essencialmente partes de bairros degradados, murados, sem condições sanitárias adequadas. O maior destes guetos foi o instalado em Varsóvia no mesmo ano, com uma população que chegou a 380.000 pessoas, equivalente a 30% da população, confinados em um ambiente que ocupava apenas 2% do território da cidade. Posteriormente, ordenou a construção de campos de concentração e extermínio, passando assim para a fase de industrialização da morte.

Vários fatos importantes se sucederam na época. A entrada dos Estados Unidos na guerra, após o ataque japonês em *Pearl Harbor* em 1941, a derrota alemã na frente soviética, a unificação dos ataques dos Aliados a oeste e o desembarque de tropas na Normandia em junho de 1944. Associados a estes, o suicídio de Hitler e a tomada de Berlim pelas tropas soviéticas fizeram com que os alemães se rendessem em maio de 1945, pondo fim à guerra em sua frente europeia. Em agosto do mesmo ano, os japoneses assinaram os termos de rendição após as duas bombas nucleares americanas devastarem Hiroshima e Nagasaki.

No Julgamento de Nuremberg, com a derrota do Eixo, diversos criminosos nazistas, entre eles muitos oficiais, foram julgados pelos países vitoriosos ao final de 1945, e se utilizaram da teoria do “domínio do fato”, através da qual o indivíduo responde pela sua ação ou omissão em relação a determinado fato, e não por sua posição social ou cargo exercido, pois, conforme alegavam, apenas cumpriam ordens superiores.

Tais “ordens superiores” geraram um total aproximado de 58 milhões de mortes, entre civis e militares. Em relação aos civis, o foco nazista era a eliminação de minorias como judeus (6 milhões de mortos), ciganos (1,5 milhão), homossexuais (15 mil), pessoas com deficiências (250 mil), entre outros. Este último grupo é o foco deste trabalho, que tem como objetivo levantar, acerca dos surdos durante o período da Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945), a forma como eram tratados e o destino destes frente às políticas de erradicação de todos aqueles não considerados como “arianos”.

Para tanto, foi feita uma revisão de literatura envolvendo os acontecimentos sociais e políticos que culminaram no surgimento do regime nazista, seu apogeu, suas políticas segregacionistas e seu declínio.



Discursos e práticas sobre pessoas surdas durante o regime nazista na Segunda Guerra Mundial

Durante a Segunda Guerra Mundial, ocorrida entre 1939 e 1945, o governo alemão estabeleceu três frentes principais: (I) territorial, com a dominação de países da Europa, (II) política, como contraponto aos comunistas ao leste, na União Soviética, e (III) definição da “raça ariana” como suprema. Dentro deste contexto, ficaram em evidência conceitos como Darwinismo social, Eugenia e Eutanásia⁶.

Por meio da divulgação do conceito de Darwinismo social, cresceu a ideia de que os fortes são os mais preparados e vão sobreviver, e que os fracos deveriam ser dizimados, sendo impedidos de, assim, propagar seus gens e se alastrar. Desta forma, muitos seres humanos passaram a ser não só menos valiosos como destinados a desaparecer.

Pesquisadores começaram, então, a estudar a melhoria da humanidade por meio de casamentos seletivos, com a ideia de que desta forma haveria evolução física, moral e intelectual das raças superiores. Esta nova ciência foi, então, em 1881, chamada de Eugenia e introduzida pelo naturalista e matemático, Francis Galton. Uma ciência que estuda as possibilidades de aprimorar a espécie humana do ponto de vista genético. E este conceito foi um dos principais pilares utilizados na Alemanha para a construção de uma nação exclusiva para a raça ariana pura.

Em seu livro *Crying hands: eugenics and deaf people in nazi Germany*⁷, o americano Horst Biesold (1999) afirma que, com a chegada de Hitler ao poder, surgiu o crescimento do número de crentes e de seguidores da Eugenia positiva, ou o aumento da procriação dos grupos mais desejáveis de seres humanos, como os arianos, processo que ficou conhecido como “higiene da raça”. Mas este, ao invés de apoiar a criação de uma raça suprema, levou à busca da erradicação do indesejável, a denominada Eugenia negativa.

As pessoas surdas fizeram parte do alvo do plano de extermínio da política nazista. Junto com os judeus e os ciganos, as pessoas com deficiência física ou mental, chamadas de impróprias, deveriam ser eliminadas da comunidade alemã. Assim que assumiu o poder, Hitler decretou uma Lei de Prevenção de Filhos com

⁶<http://www.bbc.co.uk/ouch/minisites/1207/fact/the_holocaust_and_disabled_people_faq_frequently_asked_questions.shtml>.

⁷ Mãos que choram: eugenia e surdos na Alemanha nazista. (Tradução nossa).



Doenças Hereditárias⁸, emitida em 14 de julho de 1933 e voltada para pessoas com deficiências (BIESOLD, 1999). Esta lei determinava que qualquer pessoa que sofresse de uma doença hereditária diagnosticada por médico poderia ser eliminada, e foi estabelecida para garantir que o gene surdo não fosse transmitido aos bebês.

Ryan & Schuchman (2002) dizem, ainda, que tal lei afirmava que qualquer pessoa poderia ser esterilizada por cirurgia, quando a ciência médica indicasse que existia forte probabilidade de a prole sofrer graves defeitos físicos ou mentais hereditários, reiterando o objetivo proposto de alcançar a pureza da raça.

Biesold (1999) referiu, também, que ouvintes nazistas diziam, muitas vezes, aos surdos que eles deveriam ser esterilizados e aceitar esse processo como positivo porque seria "melhor não ter filhos do que ter um filho cego ou surdo ou epilético". Outros afirmavam que "seria uma coisa boa para a pessoa esterilizada que ela não tivesse filhos. A vida destes, provavelmente, seria suficientemente difícil sendo como os pais". Pais ouvintes ficavam surpresos com o fato de alguém querer passar um obstáculo tão horrível para seus próprios filhos.

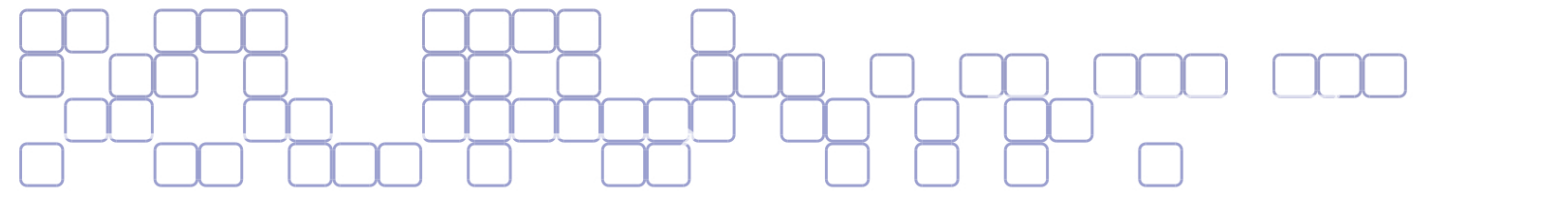
Esta lei foi confirmada pelos tribunais de magistrados que eram acompanhados pelos recém-criados tribunais de saúde hereditários. Em cada um dos 220 tribunais existentes, havia três membros: um juiz do tribunal de magistrados, um médico do serviço de saúde pública e outro médico com conhecimento especializado sobre as leis da hereditariedade, e que decidiam o destino do acusado. Como esses membros eram todos leais ao regime nazista, só se poderia esperar a decisão padrão que era tomada em relação a qualquer surdo. Entre dezesseis e dezessete mil alemães surdos foram esterilizados (RYAN & SCHUCHMAN, 2002).

E, assim, um ano após a lei ser decretada, estima-se que foram exterminadas em torno de 32 mil pessoas. Acredita-se que, em média, 1% desta população no primeiro ano foi de pessoas surdas (RENWAND, 2012).

As pessoas surdas eram, certamente, estigmatizadas como pessoas com deficiência que estariam transmitindo um traço tão incapacitante e indesejável para seus filhos e, portanto, deveriam ser interrompidas. Os nazistas usaram a ideia de Eugenia para justificar suas ações implacáveis.

A abordagem nazista da higiene racial tornou-se mais brutal com o tempo. Começou com a esterilização de surdos hereditários e terminou com

⁸ Law for the Prevention of Offspring with Hereditary Diseases.
RE-UNIR, v. 5, n° 2, p. 157-168, 2018.



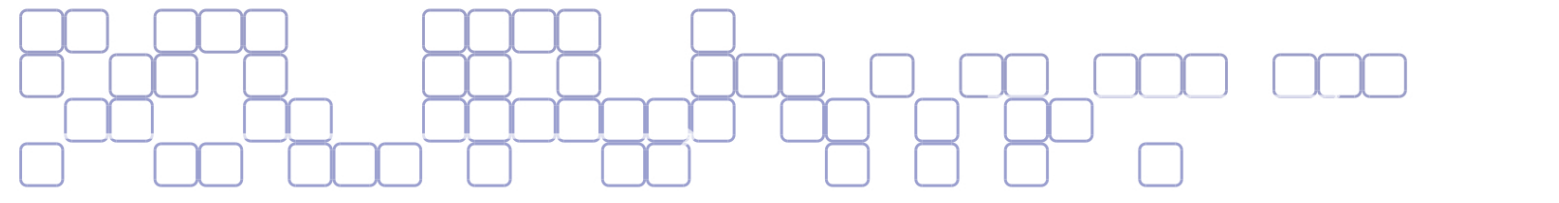
assassinatos brutais de pessoas escolhidas aleatoriamente, mesmo que fosse difícil estabelecer alguma conexão com alguma pessoa surda.

A esterilização era realizada por meio de uma cirurgia muito dolorosa em que homens e mulheres tinham seus canais reprodutivos amarrados ou parte de seu sistema reprodutor removido. No entanto, era mais comum que os médicos removessem completamente os testículos ou os ovários para impedir chances de reversão. A idade média para esterilização era de dezoito anos; no entanto, a pessoa surda esterilizada mais nova de que se teve notícia, estava com nove anos de idade (BIESOLD, 1999).

Bielsold (1999) afirmava que a esterilização era vista como um dos atos menos ferozes da prevenção da descendência surda; mas, obviamente, não se poderia dizer que isso era humano. Na verdade, em alguns aspectos, era mais invasivo e doloroso do que a própria morte. Eram muito comuns as cicatrizes físicas e emocionais, e a dor física, uma batalha contínua durante o resto de suas vidas. Quando homens e mulheres com surdez hereditária eram encontrados, era emitida uma carta endereçada a eles ou a seus pais, solicitando que comparecessem ao hospital mais próximo nas duas semanas seguintes para se submeter a processo de esterilização. Se a ordem não fosse cumprida, eram caçados e levados de casa à força. Essas pessoas eram, então, mais propensas a serem maltratadas durante a cirurgia, porque eram vistas como difíceis e merecedoras de uma lição punitiva.

Ryan & Schuchman (2002) mencionaram uma história contada por surdos sobreviventes. Um dos pacientes contou que sofreu uma cirurgia sem anestesia e foi forçado a assistir à operação em um espelho. Segundo autores afirmam, era extremamente raro o uso de qualquer tipo de anestesia, o que causou muito sofrimento.

Em uma pesquisa, uma mulher de nome de Gertrude Jacob foi entrevistada por Biesold (1999). Explicou que grandes absurdos eram cometidos para se criar uma raça pura. Ela relatou que quando tinha menos de 3 anos de idade, sofreu um acidente que lhe causou surdez. E, quando adulta, passou a receber cartas indicando que ela deveria ser levada a um hospital para esterilização, o que lhe parecia ridículo pelo fato de que, obviamente, ela não era surda hereditária. Seu pai enviou uma carta confirmando esse fato, mas os oficiais de saúde persistiram. Ela foi



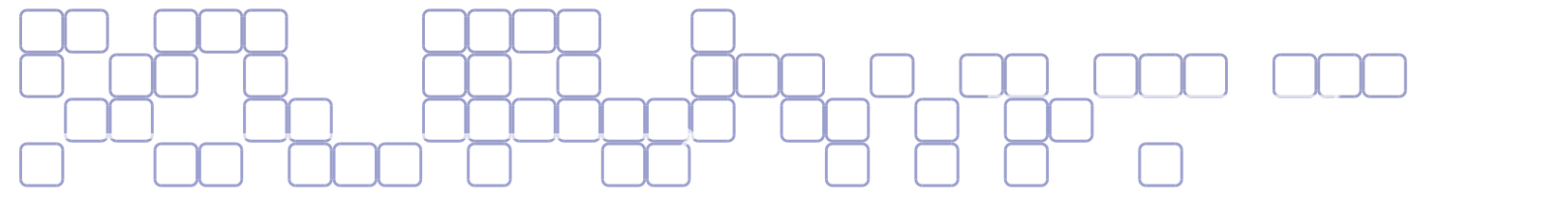
forçada a criar uma árvore genealógica para provar suas objeções, e mesmo com a ajuda de outros, ela teve pela frente uma batalha difícil. As autoridades ainda insistiam que ela fosse esterilizada e, quando perdia a esperança, encontrou uma informação que afirmava que a tal lei não era aplicável a pessoas que tinham noivos com cidadania estrangeira. Rapidamente escreveu para um amigo que residia em outro país, pedindo que se casasse com ela. Esta foi a única maneira de escapar à perseguição porque, aparentemente, os fatos não foram suficientes para deter, no seu caso, a intenção de limpeza racial.

Apesar da falta de evidência de conexão hereditária, as pessoas foram continuamente esterilizadas sem qualquer consentimento. Biesold (1999) registra que, em um caso, a mãe de uma menina que estava sendo convocada para esterilização, escreveu uma carta dizendo: "Não consigo assinar este formulário de consentimento", o que foi completamente ignorado, pois eles fizeram a cirurgia da mesma forma. Na maioria dos casos, os pais foram informados sobre a esterilização de seus filhos após o fato, e ainda era comum que a criança não fosse informada.

Aborto para mulheres surdas

Outro tipo cruel de procedimento era contemplado na Lei de Prevenção de Filhos com Doenças Hereditárias. Dizia respeito às mulheres surdas que ficaram grávidas antes de serem capturadas para esterilização. Elas podiam dar origem a bebês potencialmente surdos, o que era contra os objetivos da higiene racial do Terceiro Reich. Então, em 26 de junho de 1935, a lei foi ampliada para incluir o término da gravidez de qualquer mulher surda.

Os estudos de Biesold (1999) apontavam que, conforme registros da época, das seiscentas e sessenta e duas (662) mulheres que foram esterilizadas, cinquenta e sete (57) foram vítimas de abortos forçados. Assim como as esterilizações, tais abortamentos foram feitos sem consentimento. As mulheres grávidas eram levadas para um hospital onde eram feitos os abortos e, posteriormente, as cirurgias de esterilização. As sobreviventes contavam que, ao acordar, sentiam uma dor excruciante e grande choque ao perceber sua barriga cicatrizada e vazia (BIESOLD, 1999). Pelos registros, o período de gravidez em que mais ocorriam os



abortos induzidos era entre o quarto e o sexto mês; no entanto, não importava se a criança era recém-concebida ou se estava prestes a nascer.

Outra forma de prevenção foi aprovada em 18 de outubro de 1935. Foi uma lei adicional chamada Lei de Casamento. Esta exigia que para que duas pessoas pudessem se casar, deveriam levar sua história genealógica ao tribunal para provar que não corriam o risco de ter um bebê surdo; em caso contrário, o casamento não seria permitido (BIESOLD, 1999).

Biesold (1999) aponta a gravidade dessas operações. Eram um massacre que causava tanto sofrimento entre os surdos, que algumas pessoas preferiam a morte, buscando-a pelo suicídio em vez de serem desumanizadas de maneira tão terrível.

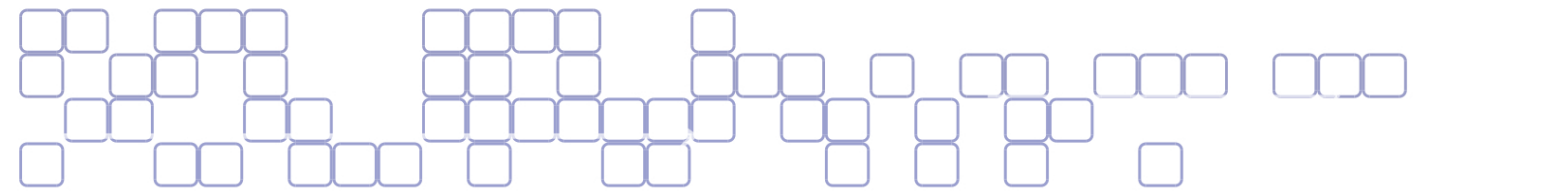
Educação dos surdos no regime nazista

A educação surda antes da Segunda Guerra Mundial estava em seu ponto alto. Segundo Ryan & Schuchman (2002), em 1926, havia 73 escolas e 707 professores especializados em surdez e 6.149 alunos surdos em toda a Alemanha. O Oralismo foi uma filosofia educacional bastante utilizada na época. A ideia de que o surdo deveria aprender a falar para parecer normal no mundo ouvinte estava aumentando progressivamente durante esse período.

Biesold (1999) menciona que, em 1932, um documentário intitulado *Verkannte Menschen*⁹, escrito por Willhelm Ballier e produzido por Alfred Kell, foi lançado pela comunidade surda alemã. Era um filme mudo, com legendas para que todos pudessem apreciá-lo e exibia o Oralismo e a Língua de Sinais. Ele retratava os surdos com uma luz muito positiva e mostrava os sucessos e os avanços que obtiveram na sociedade. Também falou sobre injustiças e a discriminação que eles enfrentavam.

Quando Hitler percebeu isso, proibiu o filme e qualquer outra atividade que mencionasse as pessoas surdas que tinham sucesso. Passaram a aparecer filmes com intenção de criminalizar e degradar os surdos e as pessoas com deficiência, para justificar seu programa de esterilização e Eutanásia. Para isso, Hitler decidiu fechar a maioria das escolas bem como muitos outros programas para surdos. Os

⁹ Pessoas incompreendidas.



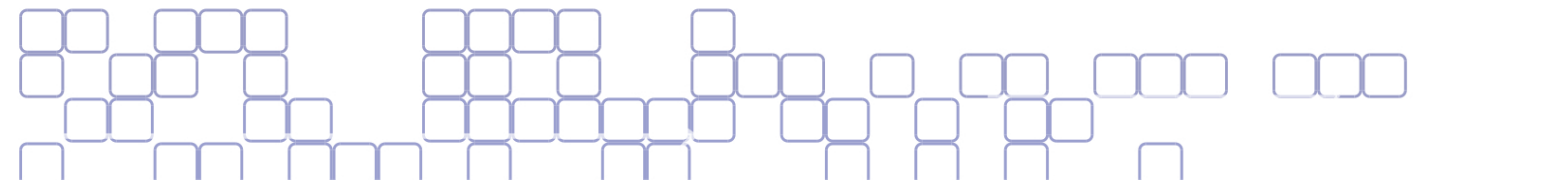
professores especializados foram reduzidos a menos de 10% da força de ensino geral e, em números tão pequenos, pouco conseguiram lutar contra o inevitável (BUCHANAN, 2002).

Poucas escolas para surdos na Alemanha não foram fechadas. E estas escolas foram o único aspecto positivo para esta comunidade naquele momento. Mas, infelizmente, elas também foram responsáveis por canalizá-los para o sofrimento. Na verdade, os professores e administradores, nessas instituições, eram responsáveis por informar sobre seus alunos surdos para o regime nazista.

No estudo de Biesold (1999), ele registra que trinta e quatro por cento (34%) das vítimas surdas que enfrentaram esterilização, foram denunciadas pelos seus professores ou pela instituição em que estudavam. As autoridades de saúde foram responsáveis por mais quarenta e seis por cento (46%) das esterilizações, e o partido nazista, por mais trinta por cento (35%). Ele também aponta para o fato de que, nas cidades onde a maioria dessas pessoas foi esterilizada, havia uma escola para surdos. Ryan & Schuchman (2002) examinaram as reportagens e materiais das antigas escolas da época. Também encontraram informações que confirmam que os professores e diretores das escolas foram os principais colaboradores para encontrar e identificar os candidatos ao extermínio.

A influência dos ideais oralistas e do regime nazista afetou severamente muitos professores dos surdos. Eles se sentiram responsáveis pela implementação do trabalho do *Führer* e por ajudar na limpeza racial. Os alunos que mostravam sinais de dificuldades de aprendizagem, incluindo aqueles que tinham problemas para aprender a falar, eram considerados candidatos perfeitos para a esterilização. (BIESOLD, 1999).

O mesmo autor apresentou o caso do homem que escreveu uma carta ao ex-diretor de sua escola, Edwin Singer, quando descobriu que este, vinte e cinco anos antes, o havia indicado para a esterilização, uma cruel forma de abuso. E ele perguntou: "Por que você ficou em silêncio e não me disse que a esterilização significava matar meu corpo e que foi um erro e é um crime que eu não possa ter filhos? A esterilização faz um corpo sem valor. Já não me sinto como uma pessoa real. Não estava certo e foi uma tragédia" (BIESOLD, 1999). Infelizmente, ele foi um dos poucos que encontrou forças para enfrentar seu opressor.



Programa T4

Possivelmente, Hitler não estava mais satisfeito com a Eugenia e a Eutanásia aplicadas. Optou, então, em 1939, pelo extermínio completo do "impróprio" e do "indesejável".

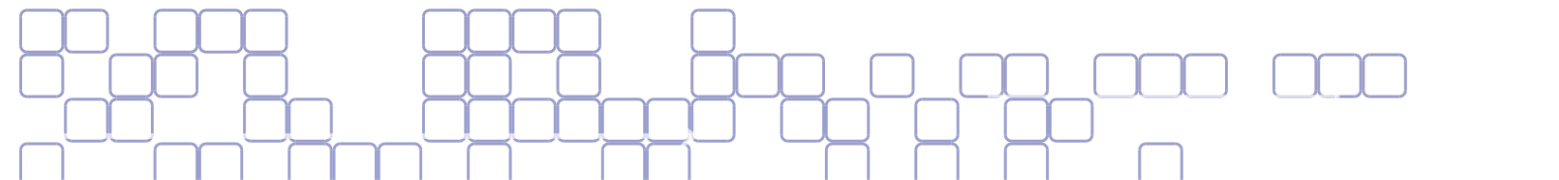
Com a guerra, Hitler encontrou a oportunidade de começar uma operação secreta chamada T-4. Refere-se ao *Tiergartenstrasse 4*, que foi idealizado pelos médicos Karl Brandt, Viktor Brack e Philipp Bouhler. Em agosto do mesmo ano, o governo nazista colocou em prática um programa para eliminar as pessoas indesejadas.

Na época, muitas pessoas surdas tinham dificuldade de acesso às notícias, e eram privadas de informações. Desta forma não tinham conhecimento da política nazista e, muitas vezes, eram manipuladas pela imprensa. (BIESOLD, 1999).

Por medo de chamar a atenção para os assassinatos crescentes, Hitler buscou limitar o conhecimento do programa T-4. Ele exigiu que os professores inscrevessem seus estudantes surdos junto aos tribunais de saúde. Os inscritos eram levados, discretamente, em furgões para serem mortos. As vítimas eram reunidas em uma sala para um "exame médico", mas em vez disso estavam presas em uma sala cheia de gases tóxicos. E os corpos eram prontamente eliminados nos crematórios onde as evidências eram destruídas (BIESOLD, 1999).

Aqueles que, por ventura, sobreviviam, eram recolhidos nos guetos e forçados a trabalhar para os nazistas sob condições horríveis, como em temperaturas muito baixas ou em torno dos corpos de seus amigos e familiares, já em decomposição. Eles eram autorizados a usar apenas camadas finas de roupa e comer apenas pequenas rações de comida podre. Muitas pessoas surdas morreram de frio ou de fome (BIESOLD, 1999).

O autor mencionou, ainda, que cerca de duas mil crianças surdas foram mortas por inanição ou injeção letal e que, muitas vezes, seus pais não eram informados previamente. Raramente houve alguma simpatia nazista pelos detidos que mostravam alguma forma de fraqueza. Se a pessoa fosse simplesmente surda, receberia uma "morte por misericórdia" por meio de doses letais de morfina ou outras drogas, mas se também fosse judia, lhe era negada a misericórdia, pois era considerada "indigna de bondade".



As pesquisas mostram que os judeus surdos foram os primeiros excluídos da comunidade surda da época, após serem segregados da sociedade, sendo levados, por fim, aos campos de extermínio (BIESOLD, 1999).

O último nível de destruição dos surdos foi a sua incorporação à “solução final” dos judeus. Este programa estendeu-se até agosto de 1941, quando, após a invasão da União Soviética, Hitler percebeu que o final da guerra estava próximo e que a Alemanha estava perdendo a batalha. Preocupou-se em agir para que nada atrapalhasse a sua ideia de supremacia da raça pura (RENWAND, 2012).

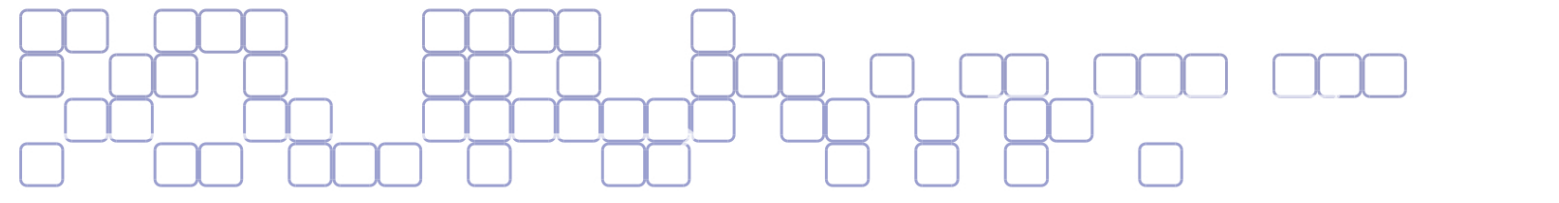
Considerações finais

O Holocausto foi um genocídio sem precedentes na história. Baseado em teorias para a construção de uma raça pura e na superioridade de determinados grupos considerados “melhores e perfeitos”, este foi, sem dúvida, o mais radical movimento de extermínio em massa já visto na história do mundo.

O que vimos com esta revisão de literatura é que, apesar de muitas informações sobre o tratamento brutal das minorias serem divulgadas logo após o final da guerra, o verdadeiro horror da tortura vem aparecendo aos poucos e até hoje muitos dados ainda não foram esclarecidos.

Durante o Holocausto, as ações contra as pessoas surdas e pessoas com outras deficiências foram consideradas como dirigidas a grupos minoritários. Entretanto, podemos ver pela literatura que não foi bem assim. Os surdos morreram de frio, de fome, por injeções letais e sufocadas em câmaras de gás, assim como os outros grupos perseguidos durante este regime.

A perseguição contra os surdos ainda não foi totalmente pesquisada, sendo, portanto, pouco conhecida. É difícil determinar o número exato de pessoas surdas que foram exterminadas pelo regime nazista, principalmente porque muitos dos registros foram destruídos e porque recolher o número exato destas vítimas seria uma operação delicada. Os surdos nunca foram oficialmente designados como sujeitos do projeto de Eutanásia, porém atualmente sabemos, pelas pesquisas, que crianças e adultos surdos foram exterminados neste período. E por tudo isso, a história dos surdos na Segunda Guerra Mundial não deve ser ignorada.

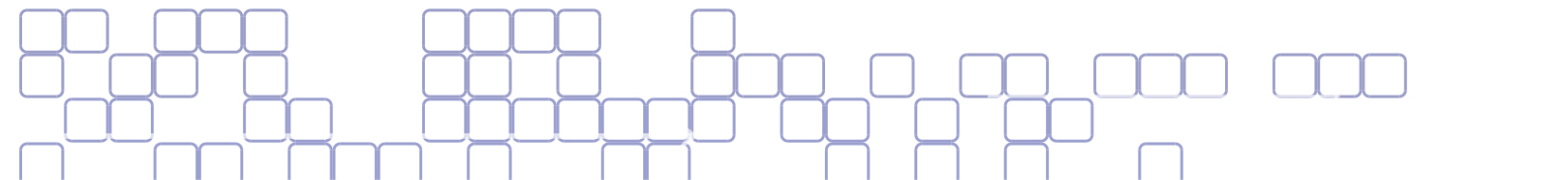


A pesquisa sobre este tema está apenas começando, e ainda necessita de mais investigação para que se possa descrever a vida da população surda durante a Segunda Guerra Mundial. Poucos sabem, até hoje, que durante o regime nazista muitos homens, mulheres e crianças surdas foram exterminados por assassinato, nas mais diversas formas. Ser judeu e surdo não foi fácil na Alemanha Nazista e era raro, como um milagre, um deles sobreviver.

Apesar de existirem especulações questionando a perseguição e o genocídio dos surdos na política de Hitler, as evidências que aparecem na revisão de literatura sobre as perseguições são esmagadoras e, portanto, a comunidade surda deve e pode ser reconhecida como um grande grupo vitimado nesta época. E novos estudos e maiores pesquisas devem ser realizados para que nenhuma investida contra os surdos ocorra novamente na história.

REFERÊNCIAS

- BIESOLD, H. *Crying hands: eugenics and deaf people in nazi Germany*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1999.
- BUCHANAN, R. M. *Illusions of equality: deaf americans in school and factory, 1850-1950*. 'Conspiracy of silence': Contesting exclusion and oral hegemony. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2002, capítulo 6.
- RENWAND, G. *The experience of the deaf during the holocaust*. Northern Michigan University. Disponível em: <http://www.nmu.edu/english/sites/DrupalEnglish/files/UserFiles/Files/Renwand.pdf>. Acesso em: 30 out. 2017.
- RYAN, D. F. & SCHUCHMAN, J. S. (Eds.). *Deaf people in Hitler's Europe*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2002.



Libras no Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina

Libras em el Curso de Licenciatura em Teatro em la Universidad del Estado de Santa Catarina

Natália Schleder Rigo¹

Resumo: Este artigo possui como tema central a Língua Brasileira de Sinais (Libras) enquanto componente curricular na formação de professores de Teatro. Objetivou-se realizar uma análise comentada da disciplina de Libras do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e a partir dessa análise, propor alterações no que tange aspectos curriculares e pedagógicos, considerando a reforma curricular vigente dos cursos de licenciatura exigida pelo Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (MEC). Trata-se de uma pesquisa documental de análise descritiva e abordagem qualitativa. Além dos pontos de alteração propostos para a disciplina obrigatória de Libras, os resultados dessa investigação contemplaram a criação da disciplina optativa: "Artes e Libras" como componente curricular inédito voltado especificamente à área do conhecimento do curso.

Palavras-chave: Libras; Componente Curricular; Currículo; Licenciatura; Teatro.

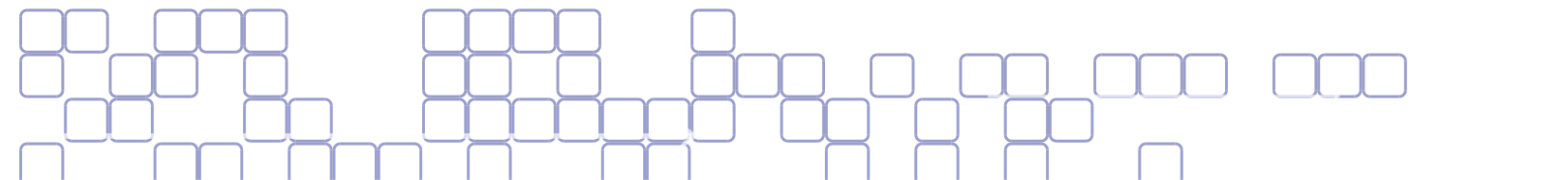
Resumen: Este artículo aborda como tema central la Lengua de Signos Brasileña (Libras) como materia curricular en la formación de profesores de Teatro. El objetivo del trabajo fue realizar un análisis comentado de la asignatura de Libras en el curso de Licenciatura de Teatro de la Universidad del Estado de Santa Catarina (UDESC); a partir de dicho análisis, se propusieron modificaciones en lo que atañe a aspectos curriculares y pedagógicos, teniendo en cuenta la reforma curricular vigente de los cursos de licenciatura exigida por el Consejo Nacional de Educación del Ministerio de Educación (MEC). Se trata de una investigación documental de análisis descriptivo y de enfoque cualitativo. A parte de las modificaciones propuestas para la asignatura obligatoria de Libras, los resultados de este estudio contemplaron la creación de la asignatura optativa: "Artes y Libras" como materia curricular inédita dirigida específicamente a la área de conocimiento del curso.

Palabras llave: Libras; Materia Curricular; Currículo; Licenciatura; Teatro.

Introdução

O presente trabalho tem como temática central a Língua Brasileira de Sinais (Libras) enquanto componente curricular dos cursos de formação docente, em especial, do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). O objetivo deste estudo foi realizar uma análise comentada de como se apresenta a disciplina de Libras ofertada no curso em questão e, a partir dessa análise, propor sugestões de reformulação. Essa proposta de reformulação é feita não apenas pela importância da disciplina de Libras em compreender um foco de formação docente

¹ Mestre e Doutoranda em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora-pesquisadora da Universidade do Estado de Santa Catarina. nataliarigo@gmail.com



dos licenciandos em Teatro, mas também em função da própria reforma curricular vigente dos cursos de licenciaturas das instituições de ensino superior do Brasil exigida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC).

A temática para essa discussão surge a partir da atuação da autora desse estudo enquanto professora da área de Libras e Artes atuante no ensino, pesquisa e extensão na UDESC, campus Florianópolis/SC. Buscou-se com esse estudo verificar como se apresenta a disciplina de Libras no curso de Licenciatura em Teatro da instituição em questão, desde sua inclusão na grade curricular do curso em 2010. A partir dessa análise, pensou-se em como a disciplina pode ser apresentada em novo formato por meio de sugestões de reformulação ao considerar o caráter de formação docente e o perfil do próprio curso de Licenciatura em Teatral do qual faz parte.

Esse artigo se justifica a partir de sua efetiva contribuição para uma discussão sobre a Libras dentro das universidades e instituições de ensino superior, uma vez que em algumas licenciaturas ela é ofertada sem levar em consideração as especificidades do próprio curso do qual faz parte. Também se justifica ao propor pensar a disciplina de Libras para além da abordagem comum de ensino da língua. É importante que os profissionais da área que atuem nas instituições de ensino estejam atentos a essa questão considerando seus desdobramentos.

Libras nos Currículos do Ensino Superior

A Lei Nº 10.436 de 2002 e o Decreto Nº 5.626 de 2005 foram essenciais para os avanços da área de Libras no Brasil. Esses avanços refletem o crescimento expressivo dos contextos onde a Libras e seus falantes passaram a se inserir. A crescente presença de falantes deste idioma nas mais diferentes esferas implica um movimento de reconhecimento e visibilidade para a área e os profissionais que nela se inscrevem. A Libras deixou de ocupar somente contextos escolares ou de educação especial e alcançou o contexto acadêmico, o ensino superior e as universidades.

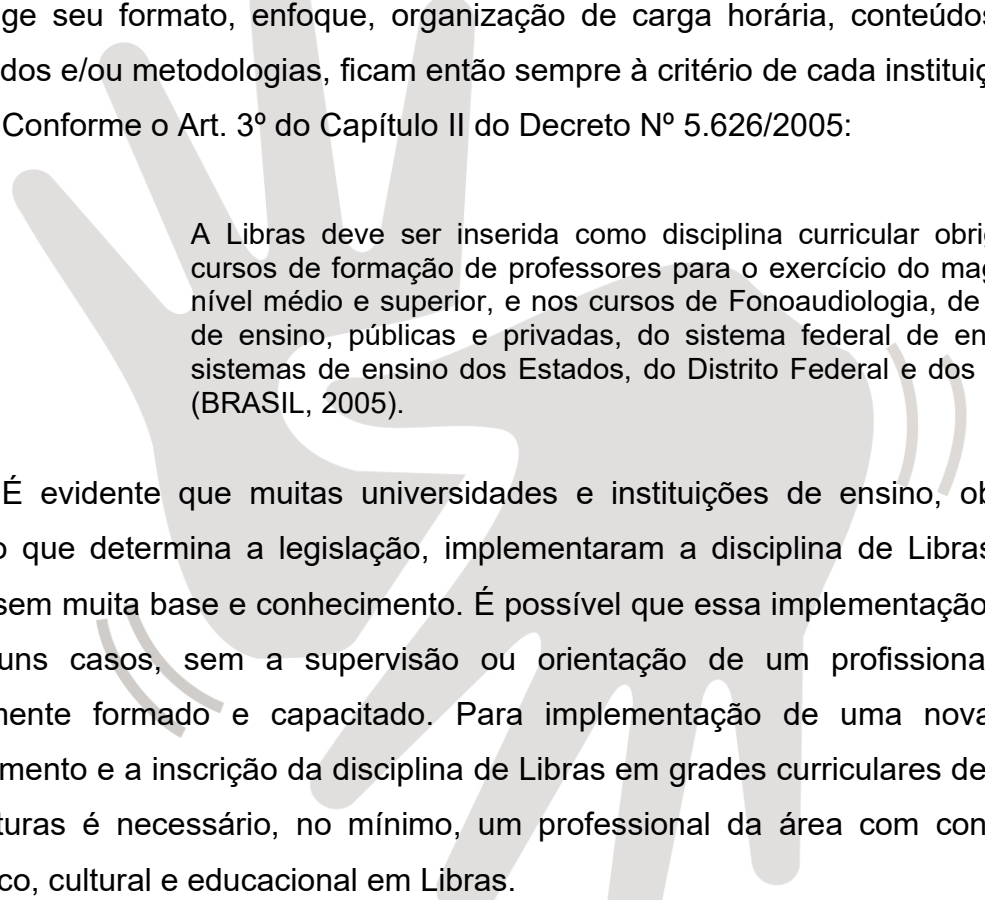
Conforme preconiza o Decreto acima citado em seu Capítulo II, a disciplina de Libras passou a ser implementada de forma obrigatória nos cursos de licenciatura nas



instituições de ensino superior. Essa exigência, naturalmente, gerou iniciativas e novas perspectivas para a língua e seus falantes dentro das universidades.

No entanto, no Decreto Nº 5.626/2005 – assim como em nenhum outro documento legal relacionado – não há menção ou orientação sobre como a disciplina de Libras deve ser apresentada ou, pelo menos, ser ofertada nas instituições. As universidades e instituições de ensino superior não são orientadas sobre como implementar a Libras como objeto de ensino e pesquisa e extensão em suas realidades. Assim, o perfil da Libras enquanto componente curricular, por exemplo, no que tange seu formato, enfoque, organização de carga horária, conteúdos a serem ministrados e/ou metodologias, ficam então sempre à critério de cada instituição:

Conforme o Art. 3º do Capítulo II do Decreto Nº 5.626/2005:

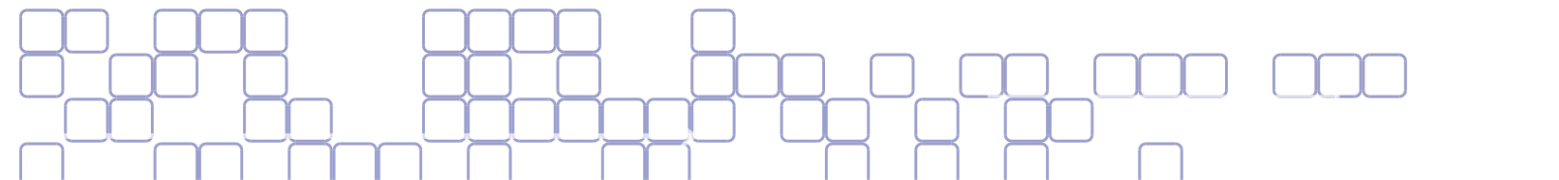


A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005).

É evidente que muitas universidades e instituições de ensino, obrigadas a seguir o que determina a legislação, implementaram a disciplina de Libras em seus cursos sem muita base e conhecimento. É possível que essa implementação seja feita, em alguns casos, sem a supervisão ou orientação de um profissional da área devidamente formado e capacitado. Para implementação de uma nova área do conhecimento e a inscrição da disciplina de Libras em grades curriculares de cursos de licenciaturas é necessário, no mínimo, um profissional da área com conhecimento linguístico, cultural e educacional em Libras.

É diante desse cenário que se reitera a importância e urgência de uma discussão responsável sobre como se apresenta a Libras dentro das universidades e, da mesma forma, como ela pode ser organizada em sua oferta nos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior do país.

Levando em conta os novos patamares acadêmicos que a área dos Estudos Surdos e dos Estudos Linguísticos das Línguas de Sinais alcançam, compreende-se



ser indispensável reformas curriculares com alterações na disciplina de Libras no que tange aspectos do currículo em si e, também, questões pedagógicas. Considera-se que a disciplina de Libras deveria ter não apenas o ensino básico e introdutório da língua como segunda língua (L2) para aprendizes ouvintes como foco, mas principalmente a formação e instrumentalização de estudantes para um ensino adequado e responsável para com seus futuros alunos Surdos no exercício da docência (COSTA e LACERDA, 2015).

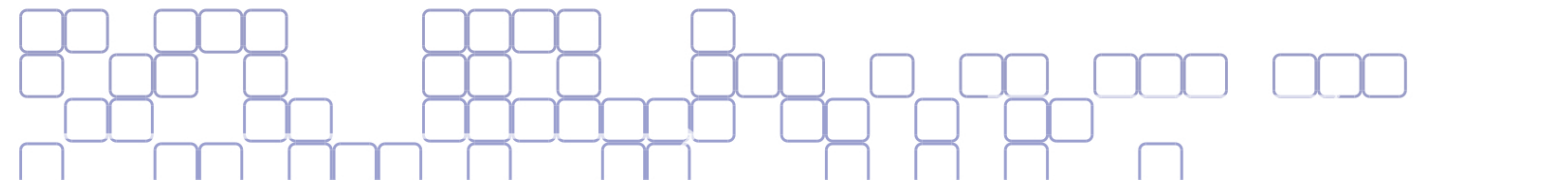
Pensando a disciplina de Libras como um componente curricular que dialoga com as demais disciplinas do currículo de Licenciatura em Teatro e que precisa, portanto, ser oferecida considerando, por exemplo, o contexto dos estudantes; suas bases e perfis acadêmicos; as fases cursadas; os conteúdos já abordados em outras disciplinas, bem como os recursos e a estrutura física do curso, busca-se apresentar aqui a proposta de reformulação da disciplina de Libras na Universidade do Estado de Santa Catarina, campus Florianópolis, no intuito de buscar um melhor aproveitamento da Libras como campo do saber e objeto de ensino, pesquisa e extensão que contribui significativamente não apenas com os estudantes da instituição, mas também com a equipe docente, cursos e com a universidade de forma geral.

Procedimentos Metodológicos

Esse estudo envolve uma pesquisa documental compreendida pela análise de documentos como: decreto, resoluções, portarias, ofícios e documentos institucionais diversos e, principalmente, documentos relacionados à disciplina de Libras dentro do curso de licenciatura em Teatro da UDESC, tais como: programa da disciplina, ementário, grade curricular do curso de Licenciatura em Teatro e Projeto Pedagógico do Curso. Essa pesquisa documental foi realizada usando o site da instituição como fonte de coleta atualizada dos dados, em especial, a página² do curso de Licenciatura em Teatro do Centro de Artes (CEART) da UDESC.

Os documentos coletados foram analisados e as informações que concernem os aspectos curriculares e pedagógicos da disciplina em questão são aqui

² Disponível em: <http://www.udesc.br/ceart/artescenicas>. Acesso em: fevereiro de 2018.



compartilhadas e comentadas de forma descritiva. As análises dessas informações são embasadas a partir de uma abordagem qualitativa. Com base na análise feita foi realizada uma proposta de reformulação da disciplina de Libras considerando pontos a serem complementados e atualizados na ementa e no programa do componente curricular.

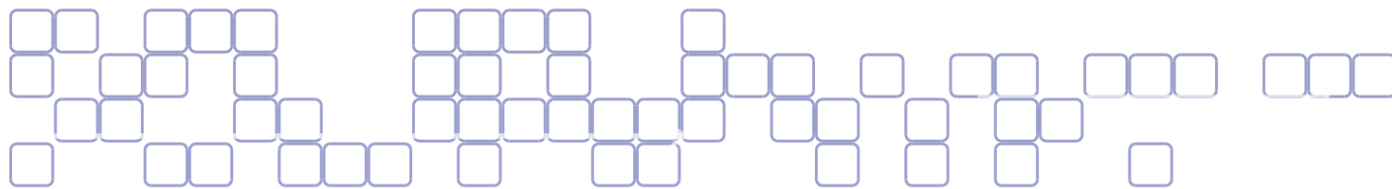
Parte dos dados coletados na análise é compartilhada aqui: ementa, carga horária, fase do curso em que a disciplina de Libras é ofertada. Esses pontos foram discutidos e são apresentados seguidos de sugestões de reformulação. Para além desses pontos, há também breves considerações sobre aspectos pedagógicos no que concerne a disciplina e, ainda, considerações sobre a proposta de criação de uma disciplina complementar optativa com temática direcionada.

Curso de Licenciatura em Teatro da UDESC

O curso superior de graduação em Teatro oferecido pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), vinculado ao Centro de Artes (CEART), foi implantado nos anos 80 com o nome de Educação Artística Habilitação em Artes Cênicas. Em 2006, por meio de uma reforma curricular, o curso passou a ser denominado Licenciatura em Teatro e estabeleceu uma nova matriz curricular em conformidade com os parâmetros curriculares estabelecidos em todo Brasil para as graduações na área.

Embora o Decreto Nº 5.626/2005, que obriga a disciplina de Libras ser inserida enquanto componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura, tenha sido promulgado em 2005 (com tempo de implementação de 01 ano após a determinação legal), o curso de Licenciatura em Teatro da UDESC passou a oferecer a disciplina em questão em sua grade curricular somente no ano de 2010. Conforme a Resolução Nº 12/2010 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade do Estado de Santa, em seu Artigo 1º:

Fica incluída a disciplina *Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS*, de natureza obrigatória, com 36h/aula, nas fases e cursos a seguir indicados: [...] II - Na 2ª fase do curso de Licenciatura e Bacharelado



em Teatro, do Centro de Artes – CEART, aprovado pela Resolução Nº 08/2008/CONSUNI. (UDESC, 2010).

O curso de Licenciatura em Teatro da UDESC não conta em seu quadro de docentes professores de Libras, nem o Centro de Artes (CEART) da instituição. Desde 2010, portanto, a disciplina de Libras vem sendo oferecida sob responsabilidade do Centro de Educação a Distância – CEAD conforme a mesma Resolução em seu Artigo 3º:

A disciplina Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, será ofertada por meio do Centro de Educação a Distância – CEAD/UDESC, sendo 80% da carga horária ministrada a distância e 20% em encontros presenciais. (UDESC, 2010).

Nesse mesmo documento institucional a ementa da disciplina de Libras foi definida e padronizada passando a ser inserida nos cursos de Licenciatura em Teatro, Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Música e Licenciatura em Matemática.

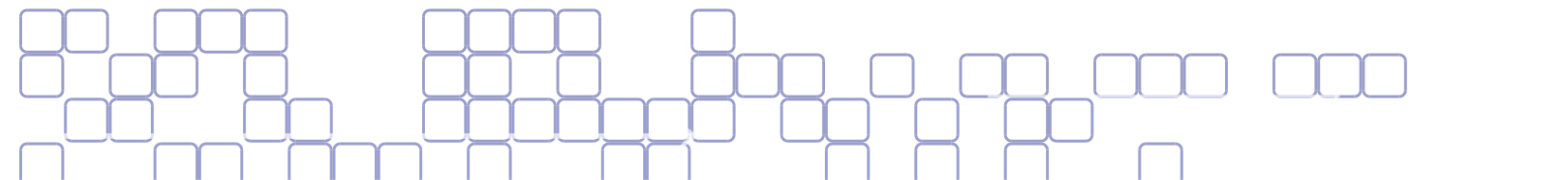
Embora 20% da carga horária da disciplina de Libras seja prevista para acontecer via modalidade a distância, o curso de Licenciatura em Teatro como um todo e seus respectivos componentes curriculares são oferecidos no formato presencial. O ingresso para o curso é sempre realizado no primeiro semestre de cada ano por meio de vestibular de verão.

O curso conta atualmente com 3.942 horas e visa formar profissionais para atuar nas diferentes áreas das cênicas, articulando três eixos formativos complementares e interdependentes: Pedagogia do Teatro, Prática Teatral e Teoria Teatral. Essa articulação visa à formação de um professor/artista, isto é, um profissional preparado para exercer a função de professor, artista, pesquisador e instructor no campo do Teatro.

Disciplina de Libras no Curso de Licenciatura em Teatro da UDESC

A esfera do saber que compreende discussões sobre a Libras e seus falantes está ligada ao campo científico dos Estudos Surdos e dos Estudos Linguísticos das





Línguas de Sinais. Trata-se de uma área do conhecimento relativamente nova se comparada às demais áreas do saber, sobretudo as já antigas e consolidadas nas universidades. Mesmo sendo uma área recente, seu crescimento no cenário acadêmico brasileiro é bastante expressivo. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por exemplo, em razão da expressiva atuação e implementação (desde 2005) de importantes políticas linguísticas por profissionais da área, é considerada hoje como instituição referência da área. Esse crescimento da área de Libras na UFSC e nas demais universidades brasileiras implica avanços significativos no que tange a formação e qualificação de profissionais com conhecimento aprofundado e específico, bem como o reconhecimento científico e valorização desse campo do saber.

A medida em que a área cresce e alcança novos níveis de discussão prática e teórica, emerge a necessidade de um pensar mais responsável e atento às questões sobre a Libras dentro dos cenários universitários, uma vez que ela deve se apresentar não apenas no ensino (como componente curricular obrigatório), mas também na pesquisa, na extensão e nas políticas linguísticas que, por sua vez, precisam ser efetivadas no ensino superior considerando a diversidade social, o direito linguístico e o reconhecimento dos falantes de Libras.

Uma vez oportunizada uma nova reforma curricular no curso de Licenciatura em Teatro na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), é imprescindível que essa reforma também contemple alterações na disciplina de Libras visando um componente curricular melhor alinhado com o perfil do curso em si e constituído a partir de um programa com ementário e bibliografia atualizada, bem como carga horária suficiente para um trabalho efetivo e que cumpra todos os conteúdos programados.

Para além de uma disciplina que tenha como foco somente o ensino da língua, é fundamental que esse componente curricular assuma um caráter de formação. Formação do futuro professor/artista de Teatro. Assim, a disciplina de Libras não deve limitar-se aos aspectos linguísticos, pois o processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua não acontece de forma efetiva e satisfatória em apenas um único semestre.

Cabe pontuar que, a partir do ano de 2016 a disciplina passou a ser oferecida aos estudantes do curso de Licenciatura em Teatro da UDESC visando a formação



docente e a formação artística prioritariamente, e não mais uma (tentativa) de formação linguística. Assim, desde então, o objetivo geral, os objetivos específicos, o conteúdo programático e a bibliografia complementar – por se tratarem de aspectos que são flexibilizados de acordo com cada professor ministrante – foram reelaborados a partir do perfil do curso de Teatro no qual a disciplina se inscreve e considerando a formação docente dos licenciandos.

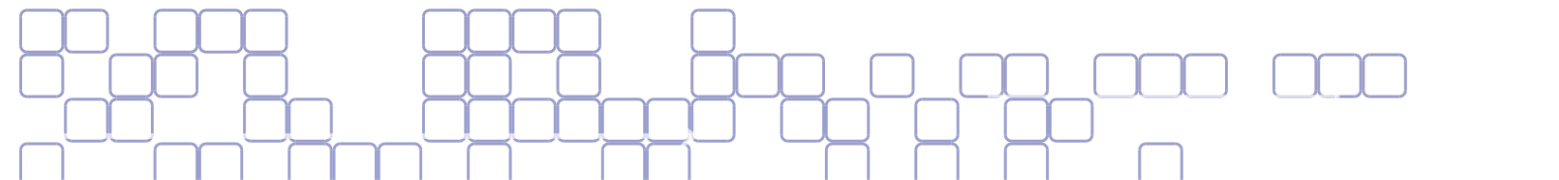
O objetivo geral da disciplina vem desde 2016 sendo o de *facilitar o conhecimento teórico-prático sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e seus desdobramentos, de modo a instrumentalizar os estudantes para um ensino adequado e responsável para com seus futuros alunos Surdos no exercício da docência do Teatro*. Já os objetivos específicos, por sua vez, passaram a ser pensados no sentido de: *estimular a reflexão crítica; promover o reconhecimento da Libras e do universo Surdo; desmistificar crenças; desconstruir visões patológicas, paternalistas e ouvintistas e, principalmente, oportunizar imersão no universo linguístico, cultural e artístico dos Surdos preparando os estudantes para a prática e o ensino do Teatro na Educação de Surdos, assegurando e reiterando sobre a importância do respeito às metodologias, didáticas e pedagogias Surdas*.

Ementa e Bibliografia

Conforme o programa da disciplina de Libras empregado no curso de Licenciatura em Teatro da UDESC, a seguinte ementa vem sendo seguida desde 2010:

Aspectos da Língua de Sinais e sua Importância: cultura e história. Identidade Surda. Introdução aos Aspectos Linguísticos na Língua Brasileira de Sinais: fonologia, morfologia, sintaxe. Noções Básicas de Escrita de Sinais. Processo de Aquisição da Língua de Sinais observando as diferenças e similaridades existentes entre esta e a Língua Portuguesa.

A fim de propor uma reformulação dessa ementa no sentido de atualização e complementação, considerou-se cada um dos tópicos abarcados. Há tópicos que se repetem desnecessariamente, a saber: *Aspectos da Língua de Sinais e Introdução aos*



Aspectos Linguísticos na Língua Brasileira de Sinais: fonologia, morfologia, sintaxe. Em um único tópico denominado: *Aspectos Linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (Libras)* os níveis gramaticais já estão contemplados inerentemente, bem como as propriedades linguísticas do idioma, características de modalidade e todos os desdobramentos psicolinguísticos e sociolinguísticos.

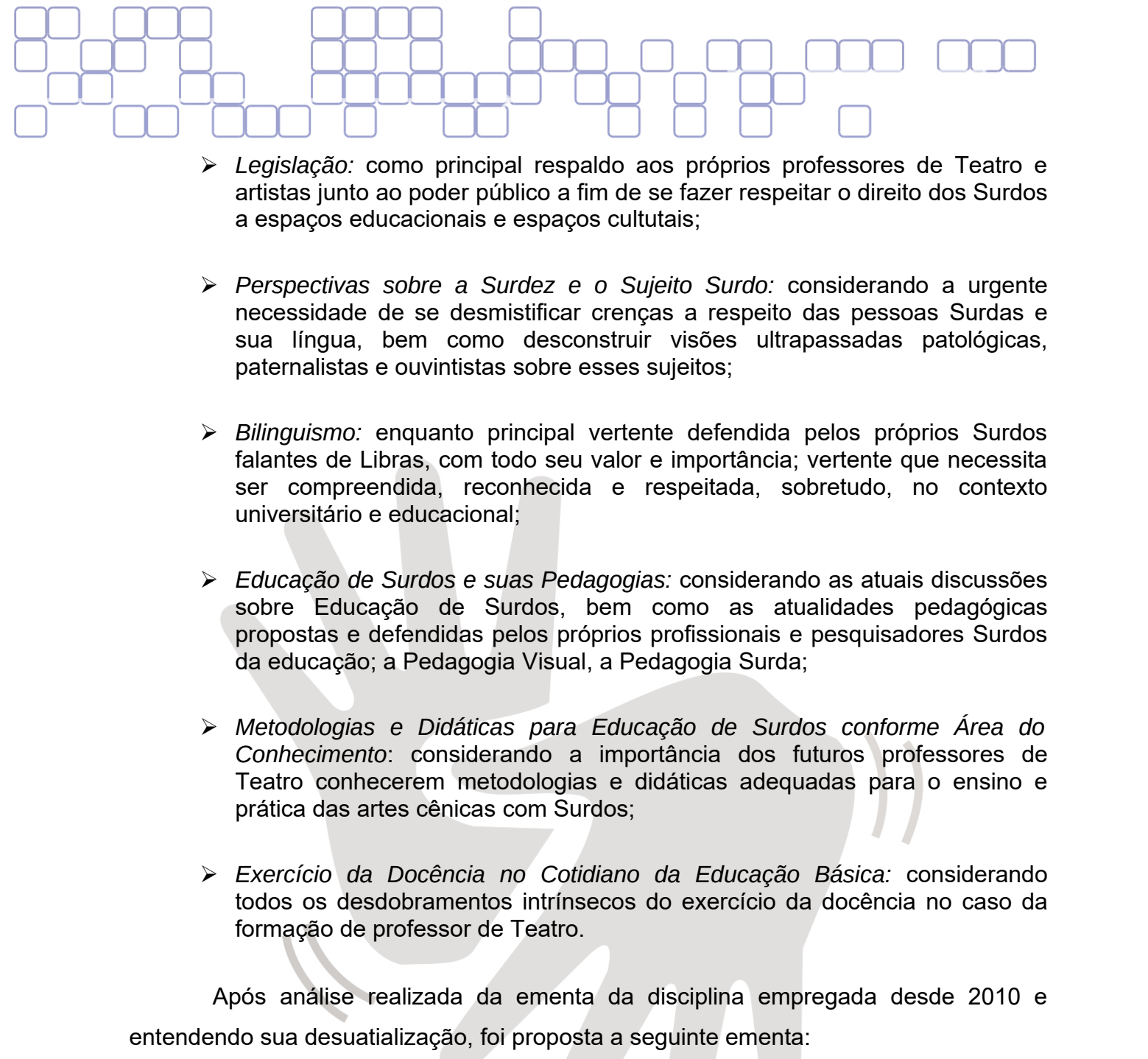
Sobre *História, Cultura e Identidade Surda*, entende-se que são aspectos que podem ser mencionados em conjunto, num único tópico, uma vez que, são pontos fundamentais para se trabalhar visando uma compreensão efetiva do licenciando a respeito do universo de seu futuro aluno Surdo; incluindo a história dos sujeitos Surdos, a história de sua língua, cultura e identidade.

Com relação ao tópico *Noções Básicas de Escrita de Sinais* entende-se ser importante ser mantido na ementa. Conforme projetos, trabalhos e atividades de escrita de sinais já desenvolvidas com estudantes de Libras das licenciaturas nos últimos semestres, foi possível perceber efetivamente sua funcionalidade. Sugere-se, dessa forma o tópico *Escrita de Sinais*.

Ainda sobre a questão da escrita de sinais e seus desdobramentos, entende-se ser imprescindível que a ementa da disciplina contemple também o tópico *Aquisição, Leitura e a Escrita dos Sujeitos Surdos*, uma vez que o professor de Teatro que atuará na educação de Surdos precisará conhecer a forma e as características da escrita da língua portuguesa como segunda língua dos estudantes Surdos e também como se dá o processo de aquisição da Libras por esses sujeitos.

A ementa não contempla outros tópicos que foram entendidos após a análise realizado com tópicos importantes, a saber:

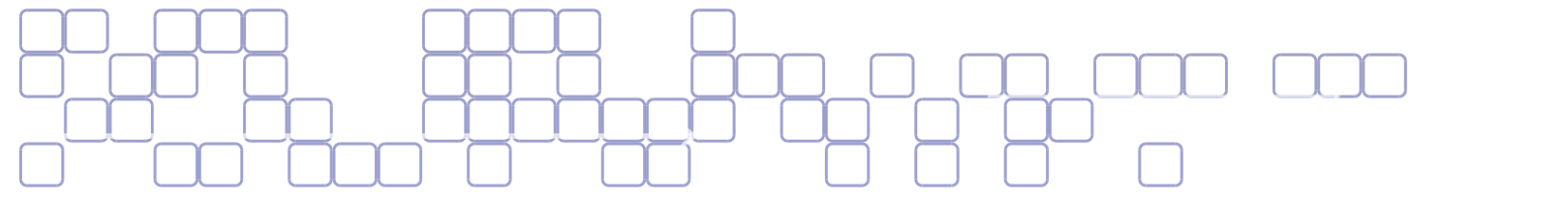
- *Arte e Literatura Surda*: considerando todo o universo dos artefatos culturais dos sujeitos Surdos e suas diferentes formas de manifestação artística, teatral e cultural;
- *Políticas Educacionais, Linguísticas e Movimentos Surdos*: considerando que a própria existência da disciplina de Libras como componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura é fruto dos movimentos e das reivindicações políticas das comunidades Surdas;

- 
- *Legislação:* como principal respaldo aos próprios professores de Teatro e artistas junto ao poder público a fim de se fazer respeitar o direito dos Surdos a espaços educacionais e espaços culturais;
 - *Perspectivas sobre a Surdez e o Sujeito Surdo:* considerando a urgente necessidade de se desmistificar crenças a respeito das pessoas Surdas e sua língua, bem como desconstruir visões ultrapassadas patológicas, paternalistas e ouvintistas sobre esses sujeitos;
 - *Bilinguismo:* enquanto principal vertente defendida pelos próprios Surdos falantes de Libras, com todo seu valor e importância; vertente que necessita ser compreendida, reconhecida e respeitada, sobretudo, no contexto universitário e educacional;
 - *Educação de Surdos e suas Pedagogias:* considerando as atuais discussões sobre Educação de Surdos, bem como as atualidades pedagógicas propostas e defendidas pelos próprios profissionais e pesquisadores Surdos da educação; a Pedagogia Visual, a Pedagogia Surda;
 - *Metodologias e Didáticas para Educação de Surdos conforme Área do Conhecimento:* considerando a importância dos futuros professores de Teatro conhecerem metodologias e didáticas adequadas para o ensino e prática das artes cênicas com Surdos;
 - *Exercício da Docência no Cotidiano da Educação Básica:* considerando todos os desdobramentos intrínsecos do exercício da docência no caso da formação de professor de Teatro.

Após análise realizada da ementa da disciplina empregada desde 2010 e entendendo sua desatualização, foi proposta a seguinte ementa:

Aspectos Linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Comunicação Básica em Libras. História, Culturas e Identidades Surdas. Arte e Literatura Surda. Políticas Educacionais, Linguísticas e Movimentos Surdos. Legislação. Perspectivas sobre a Surdez e o sujeito Surdo. Bilinguismo. Educação de Surdos e suas Pedagogias. Aquisição, Leitura e a Escrita dos sujeitos Surdos. Escrita de Sinais. Metodologias e Didáticas para Educação de Surdos conforme Área do Conhecimento. Exercício da Docência no Cotidiano da Educação Básica.

Para fins de melhor visualização das alterações sugeridas, a tabela a seguir é apresentada:



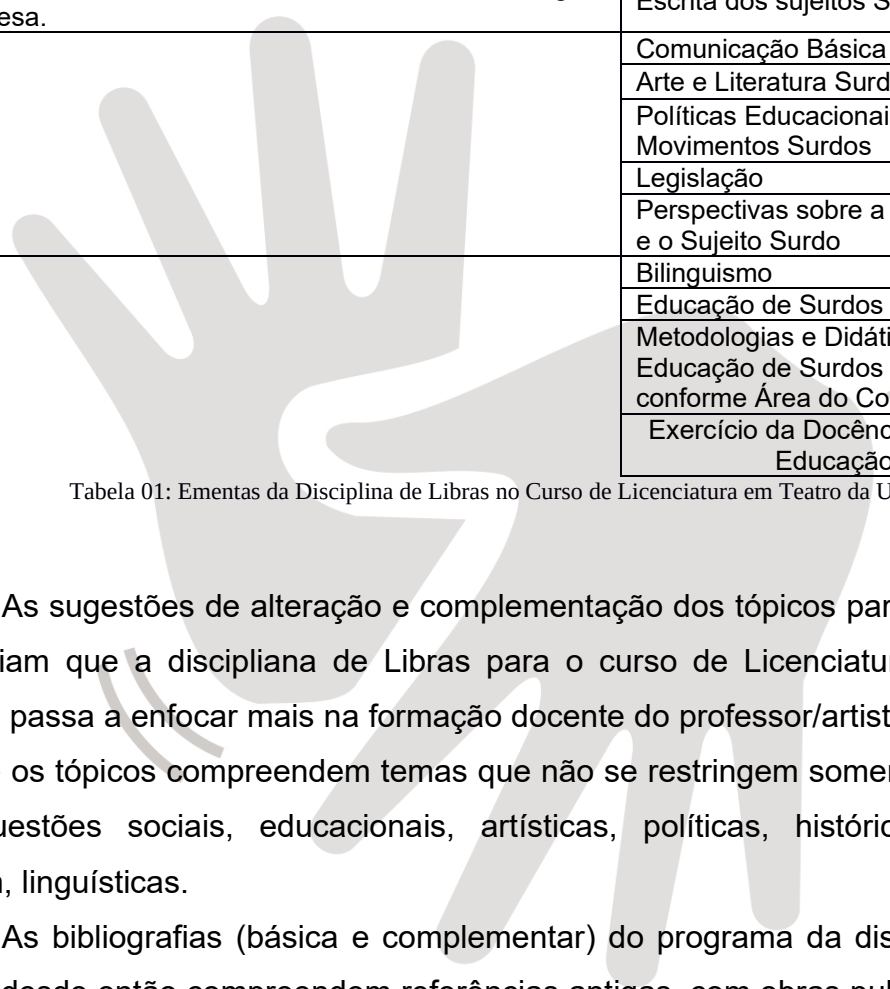
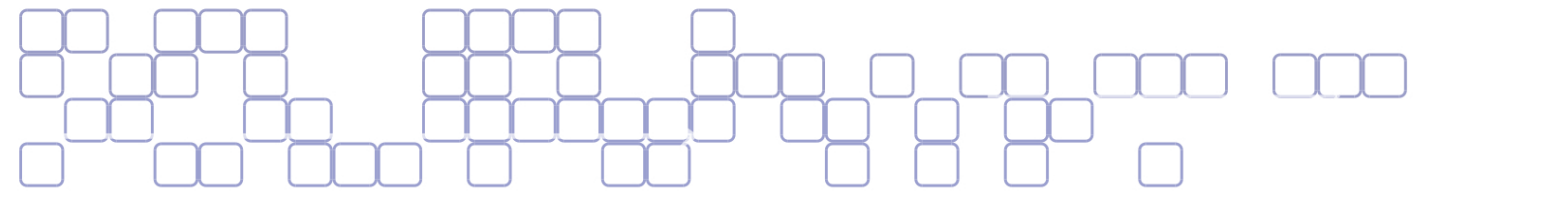
EMENTA ANTIGA (2010/2018)	NOVA EMENTA PELA REFORMA CURRICULAR
Aspectos da Língua de Sinais e sua importância: cultura e história	Aspectos Linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (Libras)
Introdução aos Aspectos Linguísticos da Língua Brasileira de Sinais: fonologia, morfologia, sintaxe	
Identidade Surda	História, Culturas e Identidades Surdas
Noções Básicas de Escrita de Sinais	Escrita de Sinais
Processo de Aquisição da Língua de Sinais observando as diferenças e similaridades existentes entre esta e a Língua Portuguesa.	Aquisição, Leitura e a Escrita dos sujeitos Surdos
	Comunicação Básica em Libras
	Arte e Literatura Surda
	Políticas Educacionais, Linguísticas e Movimentos Surdos
	Legislação
	Perspectivas sobre a Surdez e o Sujeito Surdo
	Bilinguismo
	Educação de Surdos e suas Pedagogias
	Metodologias e Didáticas para Educação de Surdos conforme Área do Conhecimento
	Exercício da Docência no Cotidiano da Educação Básica

Tabela 01: Ementas da Disciplina de Libras no Curso de Licenciatura em Teatro da UDESC

As sugestões de alteração e complementação dos tópicos para a nova ementa evidenciam que a disciplina de Libras para o curso de Licenciatura em Teatro da UDESC passa a focar mais na formação docente do professor/artista de Teatro, uma vez que os tópicos compreendem temas que não se restringem somente à língua, mas sim, questões sociais, educacionais, artísticas, políticas, históricas, culturais e, também, linguísticas.

As bibliografias (básica e complementar) do programa da disciplina de Libras usadas desde então compreendem referências antigas, com obras publicadas ainda na década de 90. Muitas delas ultrapassadas e atrasadas em relação às atuais discussões da área. Assim, foram propostas alterações também nas bibliografias. As listagens das obras não serão apresentadas e comentadas neste artigo, uma vez que isso implicaria uma discussão abrangente que poderá ser realizada em trabalhos futuros.





Carga Horária

A carga horária da disciplina de Libras do curso de Licenciatura em Teatro da UDESC compreende 36 horas (02 créditos). Vale mencionar que a disciplina é prática e teórica, o que demanda um tempo maior para assimilação do conteúdo teórico e condições mínimas para que os estudantes pratiquem o básico para uma comunicação introdutória em Libras.

Além disso, a disciplina prevê, em alguns semestres, encontros presenciais com membros da comunidade Surda; geralmente artistas, atores, atrizes, poetas Surdos. Profissionais cuja profissão e/ou experiência tenha ligação com a esfera artística. A presença de Surdos em sala de aula contribui significativamente com inúmeras questões, dentre elas: o reconhecimento de artistas Surdos enquanto profissionais produtores e consumidores de arte e atuantes na esfera artística; o reconhecimento e a valorização da língua e dos Surdos enquanto grupo minoritário linguisticamente diferenciado; o contato linguístico, cultural e artístico dos estudantes ouvintes no universo Surdo, etc. Ao promover um contato mais próximo entre os alunos ouvintes do curso de Licenciatura em Teatro e a comunidade Surda, a disciplina facilita o atravessamento da extensão universitária, uma vez que traz para junto dos acadêmicos a comunidade Surda e vice-versa.

Para que seja possível cumprir com o conteúdo programático estipulado e, ainda, ser trabalhada com mais qualidade e responsabilidade, entende-se que a disciplina de Libras precisa compreender uma carga horária maior. Sugere-se a carga horária de, no mínimo, 72 horas (04 créditos), cuja organização é prevista para se dar compreendendo 36 horas de aulas de cunho teórico e 36 horas de aulas de cunho prático.

Fase de Oferta da Disciplina de Libras no Currículo

Atualmente, a disciplina de Libras consta na matriz curricular do curso de Licenciatura em Teatro da UDESC como componente curricular da 2ª fase. Sugere-se

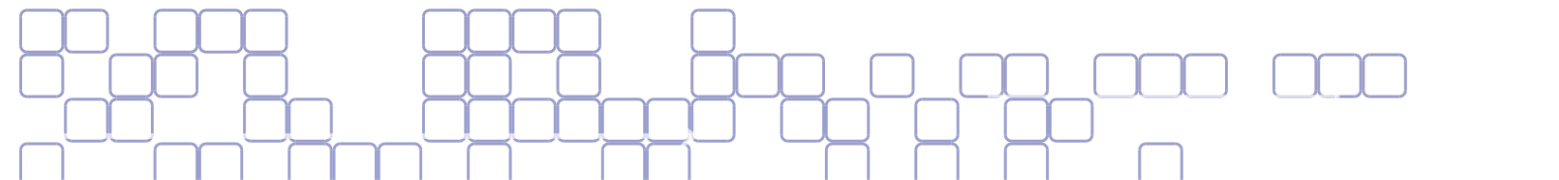


que a disciplina seja ofertada na 7ª fase ou 8ª fase do curso considerando os aspectos abaixo.

Em se tratando de um curso de Licenciatura e, portanto, um curso para formar futuros professores de Teatro, para se introduzir sobre a Libras e o universo dos Surdos, é imprescindível um entendimento mínimo por parte do estudante sobre seu papel enquanto profissional da área da educação. Esse entendimento e seus desdobramentos podem ser previstos antecipadamente e trabalhados, por exemplo, nas disciplinas de *Estágio Curricular Supervisionado: Teatro na Escola I e II* (7ª e 8ª fase). É imprescindível uma compreensão mínima por parte dos estudantes sobre o campo da educação e seu funcionamento de forma geral, de modo que uma base seja constituída para possibilitar que os estudantes se enxerguem minimamente enquanto professores, ou melhor, enquanto professores de futuros alunos Surdos em sala de aula.

A disciplina de Libras prevê em sua nova ementa e conteúdos programáticos questões relativas às metodologias e didáticas relativas à educação de Surdos e ao ensino do Teatro para Surdos. Para que os alunos tenham um melhor discernimento ao abordar sobre esses conteúdos em sala de aula, é necessário que já tenham cursado, por exemplo, as disciplinas de *Metodologia do Ensino do Teatro I* (1ª fase), *Metodologia do Ensino do Teatro II* (2ª fase) e, *Metodologia do Ensino do Teatro III* (3ª fase).

Ainda, a disciplina de Libras contempla em seu conteúdo programático e ementa a História, Cultura e Identidades Surdas, em especial, a história dos Surdos no mundo e no Brasil, a história da língua de sinais, e, sobretudo, a história do Teatro Surdo e do Teatro Visual enquanto poéticas artísticas das comunidades Surdas. Dessa forma, para possibilitar aos alunos uma compreensão melhor contextualizada desses conteúdos, é indiscutível que eles já tenham passado pelos estudos da *História do Teatro I* (1ª fase); *História do Teatro II* (2ª fase); *História do Teatro III* (3ª fase) e *História do Teatro IV* (4ª fase). Uma vez que os alunos possuem uma noção da contextualização histórica do teatro enquanto grande área do conhecimento e área artística, é possível focar em gêneros mais específicos e discuti-los a luz de um



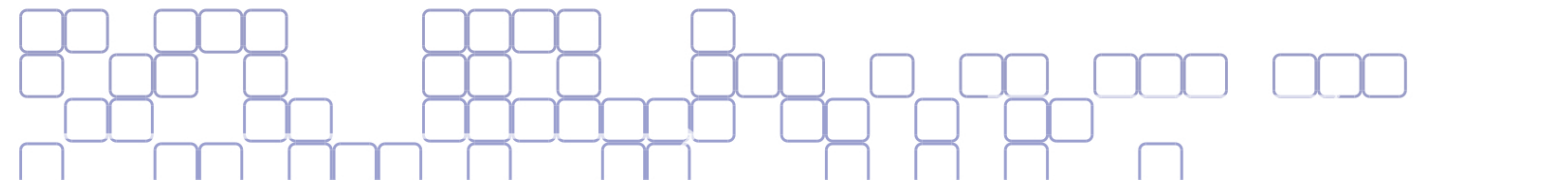
entendimento amplo, por exemplo, estudar e compreender as facetas do Teatro Surdo e do Teatro Visual e seu ensino na Educação de Surdos.

Ainda, a língua de sinais é por si só performática e compartilha de vários elementos dramáticos presente no teatro. A materialização da língua no rosto e no corpo do falante de Libras implica a discussão desse próprio corpo sinalizante. Para uma consciência corporal linguística mais apurada no aprendizado da comunicação (mesmo que básica e introdutória) da língua, bem como uma consciência desse instrumento de comunicação verbal por meio da espacialidade e visualidade, é interessante que os alunos já tenham passado por disciplinas que contemplem o trabalho com o corpo. Por exemplo, as disciplinas de *Técnicas Corporais I* (1ª fase); *Técnicas Corporais II* (2ª fase) e *Técnicas Corporais III* (3ª fase).

Visando ainda uma maior proximidade da disciplina de Libras com os demais componentes curriculares do curso de Licenciatura em Teatro da UDESC propõe-se que os alunos também já tenham cursado as disciplinas de *Ética, Legislação e Produção Teatral* (7ª fase), ao passo que na disciplina de Libras, a questão sobre o acesso do público Surdo enquanto espectador do teatro ouvinte vem sendo desde 2016 amplamente discutida em aula e, atualmente, está bastante em voga devido às políticas públicas de acessibilidade cultural, bem como as políticas linguísticas protagonizadas pelas comunidades Surdas e movimentos Surdos.

Portanto, questões como a figura do profissional tradutor-intérprete de Libras/Português nos espetáculos teatrais, por exemplo, poderão ser melhor trabalhadas na disciplina se os alunos, ao cursá-la, já tiverem noções básicas sobre as políticas nacionais de cultura, a legislação de incentivo (que prevê a questão da acessibilidade fortemente), bem como os aspectos éticos imbricados no pensar do teatro para um público minoritário linguisticamente diferenciado.

A importância da disciplina de Libras ser oferecida depois das disciplinas mencionadas se acentua na medida em que a disciplina oferece aos alunos não apenas o conhecimento teórico-prático do ensino do Teatro na escola, mas também o conhecimento para além do contexto escolar, ou seja, conhecimento teórico-prático sobre o universo do Teatro Surdo e do Teatro Visual visando a formação dos licenciandos enquanto artistas, produtores de arte e cultura. Gêneros esses que, aliás,



contemplam as diferentes poéticas e técnicas teatrais, tais como o teatro de atores Surdos; o teatro de animação em língua de sinais; o teatro de máscaras em Libras; *signdance*; as curiosas temáticas Surdas presentes nos textos dramáticos desses sujeitos; etc.

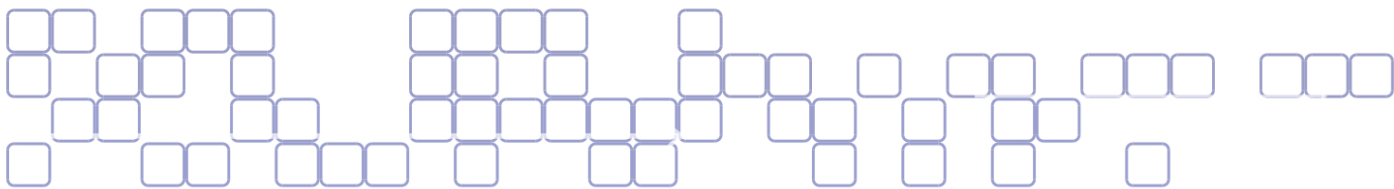
Aspectos Pedagógicos

Além dos tópicos até então listados, é importante também apresentar a proposta de alterações de ordem pedagógica que são também relevantes para o melhor funcionamento da disciplina de Libras. Por conta de a disciplina propor o ensino básico e introdutório da língua em si para os estudantes, bem como contar com a presença de Surdos em muitos dos encontros, faz-se necessário um acompanhamento atento da produção individual da língua pelos alunos e na certificação de uma compreensão clara durante as interações.

A quantidade de alunos deve ser observada sem ultrapassar 30 alunos por turma, já que a língua de sinais é expressa e materializada na modalidade visual-espacial e, portanto, demanda uma metodologia e organização didática de sala de aula diferenciada; por exemplo, a disposição específica dos alunos com as carteiras em círculo em todos os encontros presenciais, de modo que possam estabelecer contato visual entre si para produção e compreensão linguística.

Oferta de Disciplina Optativa Direcionada

Considerando a probabilidade de o curso de Licenciatura em Teatro da UDESC não poder aumentar a carga horária da disciplina de Libras na reforma curricular em vigor do Ministério da Educação, dado a expressiva carga horária atual do curso verificada nos documentos analisados (uma vez que o curso ainda compreende disciplinas da antiga dupla habilitação e já possui carga horária condizente à exigida na reforma curricular), propõe-se a criação de uma disciplina complementar optativa com temática direcionada.



Pensada a partir de conteúdos e abordagens que enfocam a Libras dentro do universo artístico, a disciplina denominada *Artes e Libras* propõe ser ofertada como disciplina optativa não apenas do currículo de Licenciatura em Teatro, mas também do currículo de Licenciatura em Música, Artes Visuais e do currículo de Bacharelado em Moda e Design. Trata-se de uma disciplina comum a todos os cursos que são oferecidos no Centro de Artes (CEART) da UDESC.

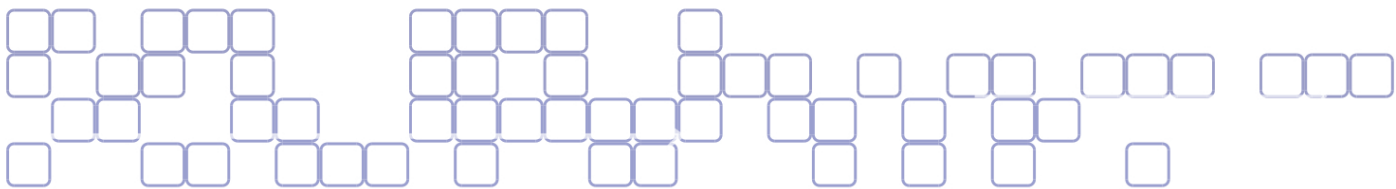
A proposta desse componente curricular na instituição, direcionada ao CEART, e compreendida pelo diálogo da área das Artes e da Libras é inédita e implica avanços significativos para a área de Libras dentro da instituição. A relevância dessa disciplina optativa com esta temática soma-se com as políticas linguísticas que vêm sendo implementadas desde 2016 e às ações de extensão que compreendem dentre outros projetos, atividades de formação artística em Libras, como o caso do evento *Artes & Libras em Ciclo*. Trata-se de um evento que propõe um significativo “intercâmbio linguístico, cultural e artístico entre a comunidade Surda local e a comunidade universitária” (RIGO e OLIVEIRA, 2018).

O programa da disciplina optativa de *Artes e Libras* com ementa, objetivos, conteúdo programático, bibliografia, etc. não será neste artigo apresentada, uma vez que sua proposta encontra-se em fase de elaboração. Cabe mencionar, por hora, que essa disciplina compreenderá temáticas que envolvem todas as formas de produção artística, cultural e literária das comunidades Surdas, bem como discussões sobre a produção e o consumo de cultura e Arte por Surdos e falantes de Libras.

Considerações Finais

Este artigo objetivou realizar uma análise curricular e pedagógica da disciplina de Libras no curso de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina e, a partir disso, levantar propostas de alterações para a disciplina enquanto componente curricular, considerando o caráter de formação docente, o perfil do curso e, também, a reforma curricular das licenciaturas em vigor prevista na Resolução Nº 02/2015 (CNE/MEC).





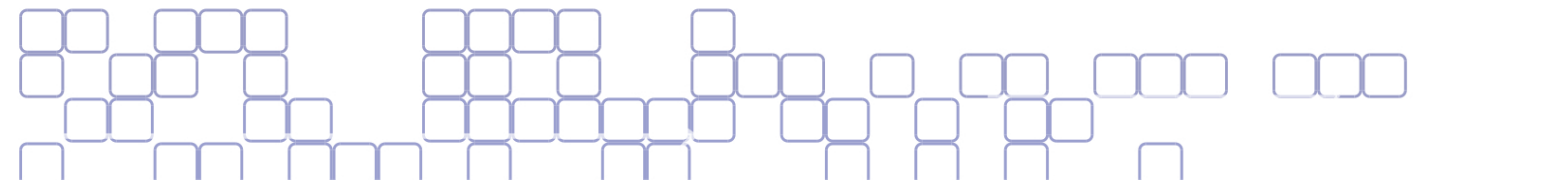
Os pontos levantados como sugestões de mudanças tangenciam questões de: atualização do programa e reformulação da ementa; aumento da carga horária; alteração da fase na qual a disciplina de Libras é ofertada; criação de uma disciplina optativa complementar com temática direcionada (para caso de não aumento da carga horária na reforma) e, ainda, alguns aspectos pedagógicos pontuais que foram considerados levando em conta a especificidade da Libras no que diz respeito a sua modalidade visual.

As discussões em torno da Libras na formação de docentes em cursos de licenciatura de universidades têm tomado novas proporções nos últimos anos. O que era tímido ser debatido e implementado de forma adequada nos primeiros anos após a promulgação do Decreto Nº 5.626/2005, hoje é trazido para uma discussão mais concreta, sobretudo, teórica. Um reflexo do amadurecimento dessa discussão são as próprias pesquisas de profissionais desse campo do saber que se debruçam cada vez mais para delinear melhor os caminhos da Libras dentro dos currículos das licenciaturas.

Este artigo vem justamente somar com esses estudos, uma vez que apresenta ao leitor uma análise que surge de um olhar atento da autora enquanto professora da área na Universidade do Estado de Santa Catarina. Cabe mencionar que as propostas de reformulação apresentadas aqui estão atreladas ao contexto especificamente do curso de Licenciatura em Teatro da UDESC e da realidade da instituição em questão.

Cabe considerar, por fim, que a disciplina de Libras é um importante componente curricular dentro dos cursos de licenciatura das universidades, mas para que seu exercício seja adequado, satisfatório, e contribua significativamente para a formação dos estudantes, é fundamental atenção à sua estrutura e organização de oferta. Além de ser um importante componente curricular obrigatório, a Libras é também uma rica área do conhecimento que merece visibilidade e reconhecimento dentro do contexto acadêmico. Enxergá-la também pelas lentes da pesquisa e da extensão, como bem preconiza o Decreto Nº 5.626/2005, e como o promissor campo do saber que é, significa ter clareza de sua verdadeira importância enquanto idioma legítimo brasileiro que tem muito ainda a oferecer.





REFERÊNCIAS

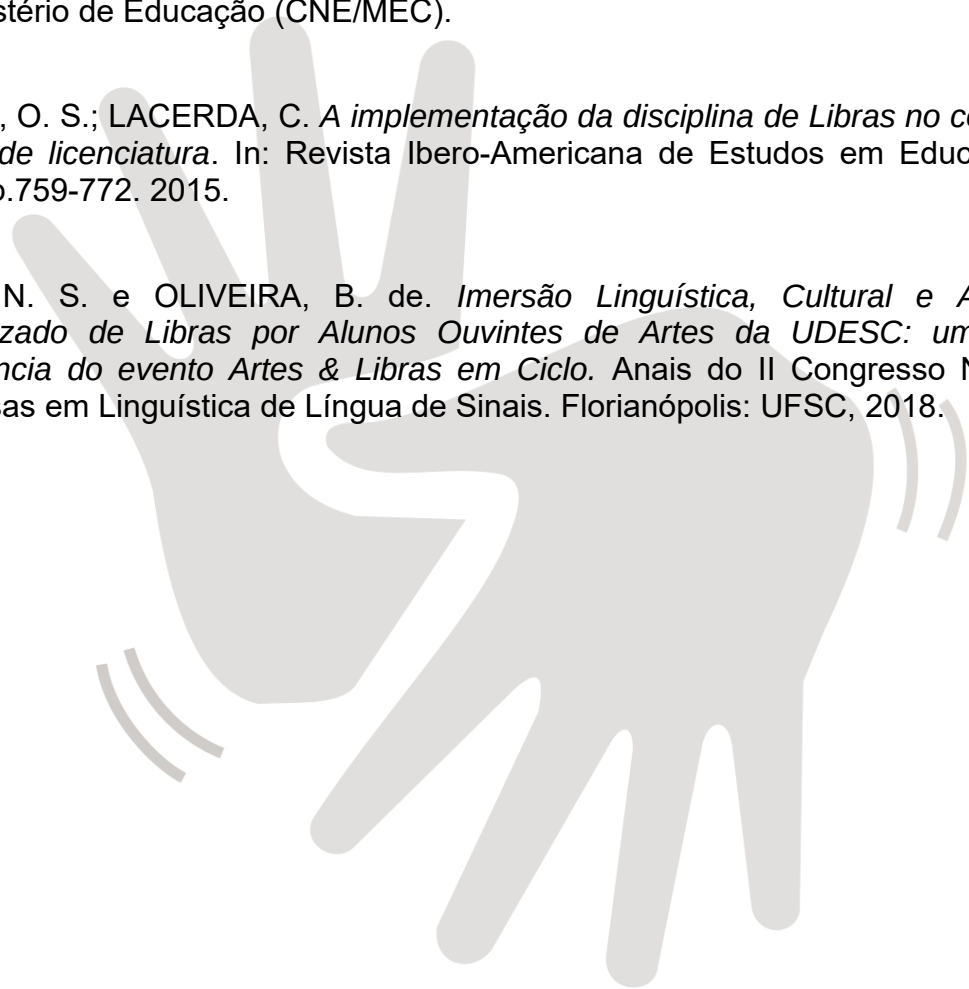
BRASIL, *Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Brasília: Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2002.

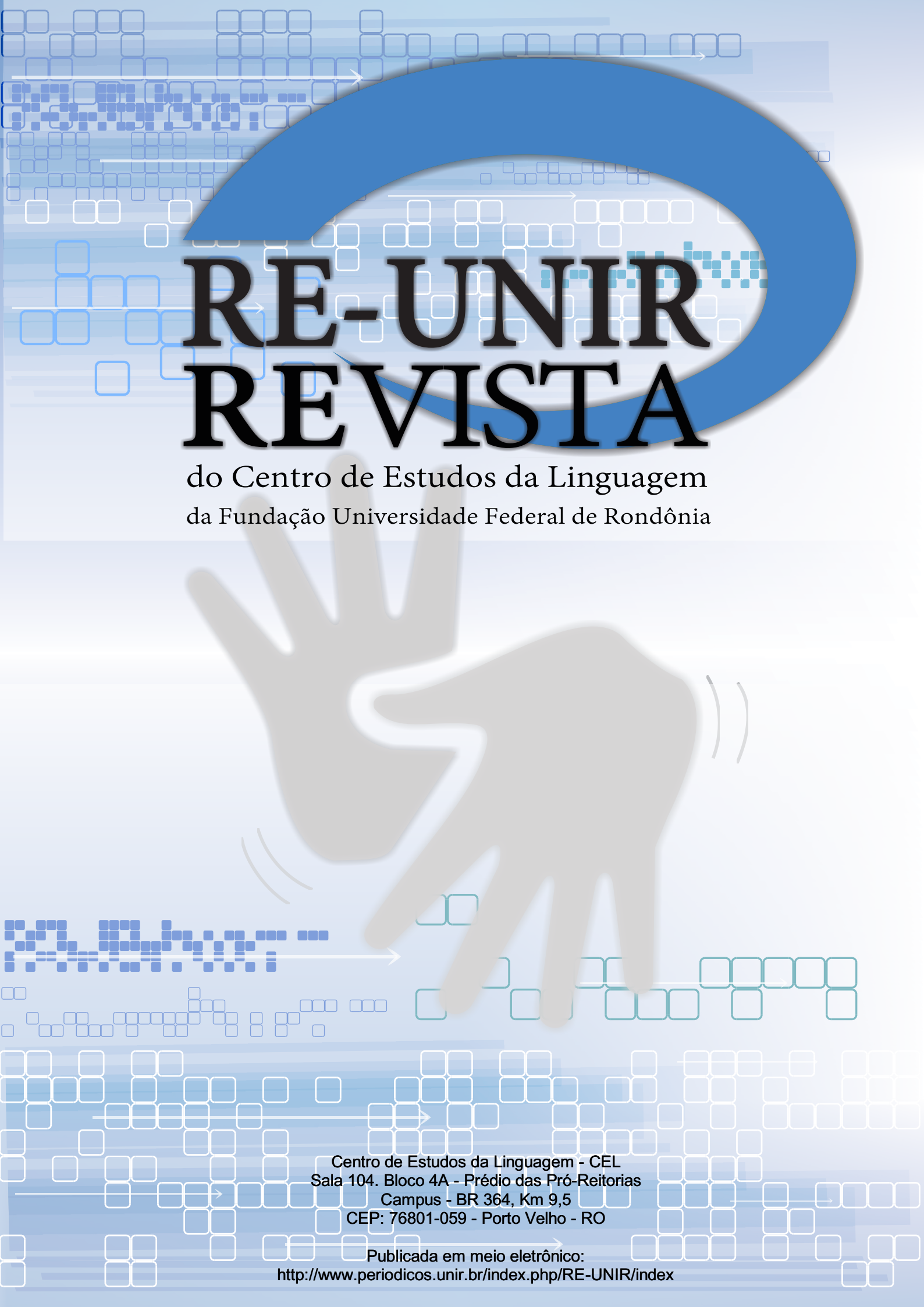
BRASIL. *Decreto Nº. 5.626 de 22 de dezembro de 2005*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2005.

BRASIL, *Resolução N.º 02 de 01 de julho de 2015* do Conselho Nacional de Educação do Ministério de Educação (CNE/MEC).

COSTA, O. S.; LACERDA, C. *A implementação da disciplina de Libras no contexto dos cursos de licenciatura*. In: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.10, n.Esp. p.759-772. 2015.

RIGO, N. S. e OLIVEIRA, B. de. *Imersão Linguística, Cultural e Artística no Aprendizado de Libras por Alunos Ouvintes de Artes da UDESC: um relato de experiência do evento Artes & Libras em Ciclo*. Anais do II Congresso Nacional de Pesquisas em Linguística de Língua de Sinais. Florianópolis: UFSC, 2018.





RE-UNIR REVISTA

do Centro de Estudos da Linguagem
da Fundação Universidade Federal de Rondônia

Centro de Estudos da Linguagem - CEL
Sala 104. Bloco 4A - Prédio das Pró-Reitorias
Campus - BR 364, Km 9,5
CEP: 76801-059 - Porto Velho - RO

Publicada em meio eletrônico:
<http://www.periodicos.unir.br/index.php/RE-UNIR/index>