

# COMUNIDADES SURDAS: PRÁTICAS E PROPOSTAS

PROGRAMA RENAFOR

Vol. 2



ROBERTO DE FREITAS JUNIOR  
CLARISSA LUNA BORGES FONSECA GUERRETTA  
(ORGANIZADORES)

EDITORA  
ELOAR COMUNICAÇÃO 2025

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Comunidades surdas: práticas e propostas [livro eletrônico] : Programa RENAFOR: vol. 2 / organizadores Roberto de Freitas Junior, Clarissa Luna Borges Fonseca Guerretta. -- Rio de Janeiro : Eloar Comunicação, 2025.

Vários autores.

Vários colaboradores.

ISBN 978-65-985480-1-8

1. Educação bilíngue de surdos 2. Língua Brasileira de Sinais 3. Linguística I. Freitas Junior, Roberto de . II. Guerretta, Clarissa Luna Borges Fonseca.

25-305480.0

CDD-419

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Surdos : Educação bilíngue 419

Henrique Ribeiro Soares - Bibliotecário - CRB-8/9314

# Sumário

## Prefácio

|                                                                                     |          |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>Práticas e reflexões no âmbito da educação bilíngue de Surdos: Novas Visões.</b> | <b>4</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----------|

Roberto de Freitas Junior

## Discussões

|                                                                                                                       |          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>As aulas de português como língua adicional com surdos: elaboração de material didático facilitador de agência</b> | <b>8</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|

Danielle Coelho Lins

|                                                                                                        |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Produções audiovisuais acessíveis em projetos de extensão da UFRJ: “TradInter Lab” e “SinalArt”</b> | <b>22</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

Valeria Fernandes Nunes, Adriana Baptista de Souza, João José Macedo, Thabita de Oliveira Souza

|                                                                                 |           |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Como ensinar-fazer a tradução de/em textos-vídeos sinalizados em Libras?</b> | <b>38</b> |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------|

Glauber de Souza Lemos

|                                                                                          |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Processamento de leitura de pessoas surdas sinalizantes: dados psicolinguísticos.</b> | <b>58</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

Marília Uchôa Cavalcanti Lott de Moraes Costa, Marije Soto, Walter Dias Suetth Netto

|                                                                                  |           |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Letramento de crianças surdas a partir de contação de histórias em Libras</b> | <b>78</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----------|

Thaís Cláudia de Oliveira Eugênio Rosa, Renata Cardoso de Sá Ribeiro Razuck, Adriana Baptista de Souza

|                                                                                                             |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>A libras no ensino superior à luz das políticas linguísticas: um estudo sobre perspectivas discentes</b> | <b>94</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

João Paulo da Silva Nascimento, Roberto de Freitas Junior

|                                                                         |            |
|-------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Autoria e autoridade: notas sobre o conceito de literatura surda</b> | <b>110</b> |
|-------------------------------------------------------------------------|------------|

Paulo Roberto Tonani do Patrocínio

|                                                                                |            |
|--------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Intersinalês: a nova forma de comunicação da Libras no ambiente digital</b> | <b>123</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------|------------|

Heloise Gripp Diniz, Clarissa Luna Borges Fonseca Guerretta

# ***Prefácio***

## **Práticas e reflexões no âmbito da educação bilíngue de Surdos: Novas visões**

Roberto de Freitas Junior (UFRJ/UERJ-FFP)

**O** presente volume da série Comunidades surdas: práticas e propostas constitui-se na continuidade do trabalho iniciado no volume 1 e é também organizado pelos professores Roberto de Freitas Jr e Clarissa Luna Borges Fonseca Guerretta da UFRJ.

Tal como ocorreu com o volume que a antecede, a obra surge como produto resultante da parceria firmada pela UFRJ, representada pela pessoa da Professora Clarissa Guerretta, e o Programa RENAFOR (Rede Nacional de Formação Continuada de Professores), do MEC. Pelo programa, são incentivadas e subsidiadas, entre outras, frentes voltadas ao fortalecimento da educação bilíngue de surdos, o que para os servidores, professores e técnicos, do Departamento de Letras-Libras da UFRJ representou oportunidade ímpar de desenvolvimento de atividades voltadas para o público em geral, especialmente ao dedicado à educação de surdos. O curso à distância de formação docente oferecido pela UFRJ gerou, além dos frutos decorrentes da formação em si, os livros que compõem a série Comunidades surdas: práticas e propostas. O atual volume apresenta reflexões majoritariamente apresentadas por docentes do Departamento de Letras-Libras da Faculdade de Letras da UFRJ, mas não apenas, já que temos inúmeros convidados que em conjunto com os docentes do departamento oferecem uma obra de importância particular para as comunidades surdas.

Os textos apresentam-nos diferentes temáticas advindas de áreas de investigação científicas diversas e constituem-se como parte integrante de uma rede salutar de discussões sobre práticas e reflexões no âmbito da educação bilíngue de Surdos, revisitando, reformulando ou apenas apresentando (novas) visões sobre um tema. Assim, autores atuantes em

em áreas como a Educação Inclusiva, a Educação Bilíngue, a Tradução, a Literatura, a Linguística, entre outras, apresentam-nos reflexões que são contemporâneas e fundamentais para o desenvolvimento do campo de educação bilíngue de Surdos.

O volume 2 da série é, assim como o volume 1, composto por livro físico, ebook e PDF interativo disponibilizado em páginas relacionadas ao Departamento de Letras-Libras da FL/UFRJ.

A obra se desenvolve em oito capítulos, além deste prefácio, e estará disponibilizada em Libras, na forma de resumo, no site: <http://www.viali-bras.letras.ufrj.br/index.php/nossas-publicacoes>, a Videoteca Acadêmica de Libras, o Via Libras, da UFRJ.

O primeiro capítulo, de Danielle Coelho Lins, intitula-se As aulas de português como língua adicional com surdos: elaboração de material didático facilitador de agência. Em seu texto, a professora apresenta discussões sobre aulas ministradas para estudantes surdos, ilustrando o que considera significativo para um processo de ensino e aprendizagem que privilegie a (auto) formação de criticidade e posicionamentos em sociedade.

No segundo capítulo, Produções audiovisuais acessíveis em projetos de extensão da UFRJ: "TradInter Lab" e "SinalArt", de Valeria Fernandes Nunes, Adriana Baptista de Souza, João José Macedo e Thabita de Oliveira Souza, os autores analisam, qualitativamente, os procedimentos adotados pelo projeto de extensão universitária TradInter Lab em práticas de tradução e de legendagem no par português - Libras, além das etapas (pré-produção, produção e pós-produção) para o desenvolvimento de glossários de Libras em vídeos, feitos pelo, também projeto de extensão, SinalArt.

No texto Como ensinar-fazer a tradução de/em textos-vídeos sinalizados em libras? Glauber de Souza Lemos apresenta a sistematização de suas propostas de ensino de tradução, fundamentadas em etapas e fases aplicadas em cursos de formação de tradutores-intérpretes do par português - Libras, desenvolvidas pelo autor desde 2017.

O capítulo Processamento de leitura de pessoas surdas sinalizantes:

dados psicolinguísticos, de Marília Uchôa Cavalcanti Lott de Moraes Costa, Marije Soto e Walter Dias Sueth Netto, discute pesquisas que apontam para diferenças no processamento de leitura de surdos sinalizantes proficientes e para a conectividade potencialmente mais forte entre o processamento ortográfico e semântico, apresentando reflexões importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética por crianças surdas.

As autoras Thaisa Cláudia de Oliveira Eugênio Rosa, Renata Cardoso de Sá Ribeiro Razuck, Adriana Baptista de Souza, no capítulo Letramento de crianças surdas a partir de contação de histórias em libras, apresentam reflexões sobre a importância da literatura e da contação de histórias no processo de formação do letramento literário de crianças surdas.

Em A libras no ensino superior à luz das políticas linguísticas: um estudo sobre perspectivas discentes, João Paulo da Silva Nascimento e Roberto de Freitas Junior apresentam uma investigação sobre a percepção de alunos da UERJ/Campus Maracanã sobre a inclusão da Libras em currículos de graduação, verificando como eles percebem a relevância do conhecimento de Libras em suas áreas de atuação.

Paulo Roberto Tonani do Patrocínio, em seu texto Autoria e autoridade: notas sobre o conceito de literatura surda, traça uma breve cartografia do conceito Literatura Surda, focalizando com maior ênfase as performances poéticas de Slam produzidas em línguas de sinais.

No texto Intersinalês: a nova forma de comunicação da Libras no ambiente digital, Heloise Gripp Diniz e Clarissa Luna Borges Fonseca Guerretta discutem mudanças em sinais produzidos em interações mediadas por câmeras, mostrando como alguns sinais vêm sofrendo mudanças fonológicas, adaptando-se às limitações de enquadramento da câmera do equipamento eletrônico, entre outros aspectos.

A atuação dos professores do Departamento de Letras-Libras da FL/UFRJ e colegas convidados foi de enorme importância para a entrega do livro às comunidades surdas, em particular àqueles voltados a discussões sobre educação bilíngue de surdos. Acreditamos que o trabalho em conjunto dos participantes trará benefícios aos interessados nos textos e agradecemos imensamente pelo esforço e trabalho apresentado. Desejamos boas leituras a todos!

# ***Discussões***

# As aulas de português como língua adicional com surdos: elaboração de material didático facilitador de agência

Danielle Coelho Lins (INES)

## Introdução

Um dos maiores desafios de um docente de Língua Portuguesa ao se deparar com um estudante surdo em sala de aula, principalmente nas ocasiões recorrentes em que não há aviso prévio ou alguma formação continuada que o prepare para essa situação, é a elaboração de material didático. Salas de aula lotadas; turmas regulares com alunos ouvintes e surdos, em que a denúncia mais gritante que se faz necessária é a de que esses estudantes, dado que apresentam línguas maternas diferentes, não podem aprender português todos juntos como se as metodologias, estratégias, objetivos, contextos de ensino e aprendizagem de língua materna <sup>1</sup> e língua adicional <sup>2</sup>/segunda língua <sup>3</sup> fossem as mesmas; escassez de tradutores/intérpretes; falta de recursos que possibilitem a utilização de materiais visuais, como computadores, projetores; nenhum, ou pouco, conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais, Libras; os diferentes níveis de português que seus alunos apresentam, inclusive os que possuem o português como língua materna; todos esses fatores, e certamente alguns tantos outros que não caberiam nesse papel, fazem com que professores sintam-se perdidos ao receberem sujeitos surdos em sala de aula.

Para alguns poucos privilegiados, como eu, que trabalham em contextos de escolas bilíngues de surdos, a situação tende a ser um pouco menos desigual em relação a um quesito: assume-se que Libras é a língua materna do surdo e o processo de ensino e aprendizagem do português pode ser pensado com base na concepção de língua adicional/segunda língua. Digo "pode ser pensado", porque, nem sempre, no dia a dia de sala de aula, o é. Isso acontece devido uma série de fatores, como, mas não só, as diferentes formações de professores de português que, em sua maioria, não contemplam ensino de português como segunda língua e a falta de oferta de formação continuada a esses professores.

<sup>1</sup> Para considerações sobre o conceito de língua materna, consultar Spinassé (2006) e Coracini (2014).

<sup>2</sup> O termo língua adicional expressa "que esta língua nos pertence (não é algo estrangeiro a nós) e que escolhemos adicionar essa língua ao nosso repertório para podermos usá-la para participar de práticas sociais" (Schlatter; Garcez, 2009). Para a discussão sobre português como língua adicional para surdos, consultar Müller (2016) e Lins (2024).

<sup>3</sup> Para considerações sobre o conceito de segunda língua, consultar Spinassé (2006) e Coracini (2014).

O ponto que parece unir docentes, tanto em contextos de escolas regulares quanto em escolas bilíngues, é que todos nós que nos preocupamos minimamente com nossos alunos buscamos, por tentativa e erro, fazer nosso melhor.

Os meus melhores caminhos, até o momento, como professora de português para surdos, encontram-se fundamentados em minha tese de doutorado, intitulada "Uma vergonha essa prefeitura! A agência nas representações sobre o ensino de português como língua adicional com pessoas surdas" <sup>4</sup> (Lins, 2024). Nela, apresento um material didático utilizado com alunos do sexto ano do Instituto nacional de Educação de Surdos, INES, em uma oficina de português como língua adicional/segunda língua, e busco, na literatura de ensino e aprendizagem de (segundas) línguas, as bases que permeiam essa prática e que podem favorecer contextos de maior criticidade e agência para os aprendizes.

O fato de trabalhar em uma escola bilíngue de surdos permite-me aplicar e testar diariamente as teorias com as quais venho tendo contato em minha formação. Por essa razão, os fundamentos presentes na tese mencionada são aplicados constantemente por mim em minhas aulas de português com estudantes surdos, não se limitando apenas ao escopo da pesquisa defendida em meu doutorado.

Apresento, então, neste capítulo, uma série de aulas 5 ministradas por mim com estudantes surdos do 1º ano do Ensino Médio do INES, após a pandemia de coronavírus, para ilustrar os pontos que considero pertinentes, e que se mostraram significativos em minha tese, para um processo de ensino e aprendizagem que privilegie a (auto) formação de criticidade e posicionamentos em sociedade. As aulas estão organizadas e são apresentadas da mesma forma como o foram aos alunos à época. Mesmo que durante as aulas nós tenhamos, juntos, percebido alguma inconsistência nos materiais, como erros de digitação, por exemplo, mantenho o material sem alterações, pois meu desejo como professora é fazer desse capítulo uma grande conversa com meus colegas, iniciantes ou não, na qual nos assumimos passíveis de erros e limitações.

Na próxima seção, trarei alguns dos conceitos que embasam a construção desses materiais, como agência (Butler, 1993), posicionamento

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1385057>. Acesso em: março/2025.

<sup>5</sup> O material está disponível em [https://drive.google.com/file/d/1WOY1Rv\\_9s9fHL32uRtwqEylmLkCECuZ1/view?usp=s](https://drive.google.com/file/d/1WOY1Rv_9s9fHL32uRtwqEylmLkCECuZ1/view?usp=s) haring ou <https://11nk.dev/38MVq>

(Langenhove & Harré, 1999), performance e socioconstrucionismo (Gonzalez; Moita Lopes, 2016; Goffman, 2004). Em seguida, apontarei, no material selecionado, atividades e possibilidades de estratégias para sua aplicação que favoreçam ambientes mais críticos de aprendizagem.

## Agência

Falar em português como língua adicional com estudantes surdos significa colocar essa língua em uma posição de direito e importância no repertório comunicativo<sup>6</sup> do sujeito surdo ao lado de todas as outras línguas e meios de comunicação que essa pessoa possui, inclusive a Libras, sua língua materna<sup>7</sup>.

Assumir que o sujeito surdo apresenta vasto repertório comunicativo, como qualquer outro ser humano, permite, também, pensar em aulas de português que explorem as várias possibilidades semióticas, pragmáticas, linguísticas que a língua oferece. Como qualquer outro sujeito, o surdo também está imerso em sociedade (ainda mais nos dias atuais com sua participação na internet, em que interage com textos escritos e visuais em diferentes línguas, inclusive línguas de sinais) e, por essa razão, cada vez mais, as aulas de português como língua adicional/segunda língua devem preparar esse estudante para seu estar no mundo, através da língua oficial do país, igualmente sua língua de direito.

Esse cenário nos leva a pensar que o compromisso da educação de surdos, no que tange às aulas de português, dentre outros aspectos, é formar sujeitos críticos, capazes de se posicionarem em sociedade e lutarem por seus direitos. Para tal, as aulas de Língua Portuguesa devem, a meu ver, ter, dentre seus objetivos, o desenvolvimento de posicionamentos e agência em seus alunos. De acordo com Lins (2024), um cenário favorável ao desenvolvimento desses objetivos é uma sala de aula de base socioconstrucionista e performativa de língua em uso.

O socioconstrucionismo atua "por meio de uma visão anti-essencialista das relações entre linguagem e sociedade" (Bizon, 2013, p. 67), possibilitando que os significados sejam construídos no próprio devir da linguagem através de performances (Gonzalez; Moita Lopes, 2016; Goffman, 2004). Em outras palavras, os significados vão sendo construídos (e mudados) constantemente durante as narrativas dos sujeitos; "nada preexiste à

<sup>6</sup> Para considerações sobre o conceito de repertório comunicativo, consultar Rymes (2014).

<sup>7</sup> Justamente por adotar as perspectivas de repertório comunicativo e língua adicional, a ordem de aquisição ou aprendizagem das línguas é secundária aqui. Tratamos, aqui, a Libras como a língua materna do surdo, do ponto de vista da facilidade de acesso visuoespacial que essa língua oferece a esses sujeitos, não desconsiderando as diversas realidades linguísticas dos surdos brasileiros.

significação discursiva"(Moita Lopes, 2009; Pennycook, 2007). Assim sendo, no espaço da sala de aula socioconstrucionista e performativa, é oferecida ao estudante surdo a oportunidade de (auto) construção.

Performance é "toda atividade de um sujeito que ocorre durante um certo período ou momento, marcada pela presença contínua de outros que podem influenciar" (Goffman, 2004, p. 61). Ao narrar e narrar o outro, o sujeito performa posicionamentos e se coloca em determinados pontos do discurso. Ele pode manter a estabilização de sentidos, não dissonando das vozes enunciativas sociais, o que é comumente considerado como performance, ou pode dissonar, mudando o mundo, e fazendo emergir um novo estado social (Bizon, 2013).

Esse emergir do sujeito é chamado de performatividade (Butler, 1993). Ao performar, o sujeito produz posicionamentos que correspondem a "como as pessoas são localizadas (posicionadas) no discurso ou na conversação quando elas estão engajadas na construção de significados com outros" (Moita Lopes, 2005, p. 295). Isso inclui o que é "criado na fala e por meio da fala quando os falantes e os ouvintes se assumem como pessoas" (Davies; Harré, 1999, p. 52).

Quando um posicionamento é performativo, desestabiliza certezas e resiste a outros posicionamentos previa e momentaneamente estabilizados, os sujeitos adquirem poder de agência. Agência são oportunidades de subversão da lei contra ela mesma para fins radicais, políticos; "é uma prática de articulação e ressignificação imanente ao poder de fazer" (Furlin, 2014, p. 397). Para Casale e Femenías (2009, p. 24), "quando um sujeito se torna resistência ele se constitui agência". Nesse sentido, ter a agência como um dos objetivos das aulas de português como língua adicional/segunda língua com surdos busca a reformulação dos discursos sociais que inferiorizam esse grupo minoritarizado <sup>8</sup>, através da instrumentalização desses sujeitos no uso da língua oficial do país. Foi com essa língua, por exemplo, que doutores surdos se manifestaram ao Ministro Mercadante em 2012 (Campello *et al.*).

Com essas bases definidas, passamos, nesse momento, ao detalhamento do material, trazendo exemplificações.

<sup>8</sup> Para considerações sobre o conceito de grupos minoritarizados, consultar Cavalcanti (2011).

## O material agentivo

O professor que busca a construção de um material que estimule a agência em seus alunos deve, em primeiro lugar, tentar estar atento aos acontecimentos e aos assuntos que estejam suscitando interesse social. Tudo pode ser foco de uma aula. A partir de determinado tema, o professor pode procurar os elementos necessários para o conteúdo que deseja trabalhar.

Nesse sentido, o trabalho com os gêneros discursivos<sup>9</sup> desempenha papel fundamental. Para a Teoria dos Gêneros do Discurso, nós nos comunicamos através de enunciados que estão sempre em diálogo com algo que já tenha sido dito antes. Além disso, cada gênero comunica temas; obedece a uma forma composicional (elementos das estruturas comunicativas e semióticas); e expressa marcas linguísticas ou estilo do locutor (Rojo, 2005). Essas dimensões são determinadas pelo locutor, seu horizonte social ou interlocutor e a situação social. Sendo assim, elaborar uma aula que parta de um texto que se enquadre em determinado gênero discursivo pode ser um ótimo começo. O aluno dialoga com o texto desde o primeiro momento, quando o tema é introduzido, e pode seguir alguns padrões relativamente estáveis daquele gênero para se apropriar de seu uso e começar a, quem sabe, desestabilizar as certezas dadas a priori sobre esse texto.

Outro aspecto que merece a atenção do professor é a língua em uso (Clark, 1996). Como todos nos comunicamos através de conversas, é através da linguagem que fazemos coisas. Para Clark, não "podemos ter a esperança de compreender o uso da linguagem sem considerá-lo como sendo ações conjuntas construídas sobre ações individuais" (ibid., p. 50). Ou seja, cada cenário comunicativo sempre atenderá a elementos como quem fala, para quem, onde, quando, como e com que objetivos. As escolhas feitas pelo usuário da língua, inclusive aquelas que dizem respeito à escolha de itens linguísticos, portanto, vão ser determinadas por todos esses fatores e eles devem estar presentes no trabalho com a língua em sala de aula.

No caso de pessoas que aprendem determinada língua como língua não materna (surdos ou não, estrangeiros ou não, refugiados ou não, herança ou não, etc.), esses elementos devem ser muito bem delineados, pois, muitas vezes, aquilo que está claro para o usuário de língua materna, simplesmente pelo tempo de uso da língua ao qual já foi exposto, foge ao

aprendiz de L2 ou LA. Um exemplo disso é a questão da diretividade no português quando recusamos a um convite.

Ao receber um convite para uma festa de aniversário, geralmente, um surdo com baixa proficiência em português responde simplesmente que não pode ir. Isso acontece porque na Libras, em muitos contextos de interação, a diretividade é marca forte. Na Língua Brasileira de Sinais, não parece haver desconforto, em muitas situações, quando se nega a um convite diretamente. No português brasileiro, por outro lado, buscamos o tempo todo nossa proteção de face <sup>10</sup>, o que nos leva a formas indiretas de recusar a um convite. Frequentemente, respondemos, mesmo quando já sabemos sobre nossa impossibilidade de aceite, coisas como: "Vou tentar"; "É aniversário do meu irmão. Não posso deixar de ir, mas vou tentar sair mais cedo só pra te dar um beijo". É raro recusarmos diretamente. E, quando o fazemos, somos considerados mal-educados na maioria das vezes. Em uma aula de português com surdos, portanto, essa nuance deve ser abordada com o objetivo de que ele possa, assim como o usuário de português como língua materna, escolher preservar sua face.

As principais diferenças em relação ao ensino de uma língua como língua materna e segunda língua/língua adicional são os objetivos e o público-alvo da aprendizagem. Um refugiado aprende português com objetivos diferentes de um estrangeiro que vem ao país para visita. Uma pessoa estrangeira, que mora fora do Brasil, filha de pais brasileiros, aprende português com objetivos diferentes de um surdo. Um refugiado vai precisar aprender a como se comunicar para tirar seus documentos no Brasil e se defender de possíveis situações. Um estrangeiro de visita vai precisar aprender a como pedir um café. Um filho de brasileiros que mora no exterior vai precisar aprender a como conversar com sua família brasileira. E o surdo vai precisar aprender a como se comunicar nessa sociedade que utiliza o tempo todo o português e na qual ele precisa defender seus direitos, exercer seus deveres como cidadão e, também, pedir um cafezinho na esquina.

Em materiais de português como língua segunda/língua adicional, também observamos pontos linguísticos que costumam causar dúvidas para grupos específicos. Falantes de espanhol, por exemplo, costumam encontrar dificuldade na pronúncia do "ão", como em "coração", pois, em espanhol, a nasalização em palavras como "corazón" é feita através do

<sup>10</sup> Para considerações sobre o tema, consultar Prado (2001).

fonema [n]. Portanto, um material de português para esse público precisa prever atividades que levem o aprendiz ao treino. No caso dos surdos, um exemplo que podemos destacar é quando, ao estudar verbos, o sujeito acredita que, em "eu canto", o verbo precisa concordar com o feminino ou o masculino. Em determinado momento, ele aprende que "o" é para masculino e "a" é para o feminino e, ao estudar verbos, aplica a mesma regra. É papel do material elaborado abordar essa questão e trabalhar de forma contrastiva entre as línguas, o que é feito na Aula 12, com a introdução do presente do indicativo. A partir desse momento, sugiro que o leitor faça a leitura desse capítulo acompanhado do material que está disponível no endereço da nota rodapé.<sup>11</sup>

Retomando, as diferenças entre o ensino e a aprendizagem de uma língua materna e de uma língua não materna não parecem estar na abordagem, no método ou na metodologia utilizada, mas, sim, nos objetivos e no público-alvo. É significativo ressaltar, entretanto, que, para um processo que leve à formação de sujeitos mais críticos e com agência, pode-se adotar as bases expostas anteriormente, a saber, propostas que levem em conta um material socioconstrucionista, com foco na língua em uso através dos gêneros discursivos.

O último ponto que merece destaque são os letramentos críticos. Para Mattos e Valério, letramento crítico “compreende o texto como um produto de forças ideológicas e sociopolíticas e um ‘local de luta, negociação e mudança’ (Norton, 2007, p. 6)” (Mattos & Valério; 2010, p. 138). Para as autoras, ainda, seu principal objetivo é o desenvolvimento da consciência crítica (ibid., p. 139). Dessa forma, a exposição a diferentes textos “que envolvam variados graus de planejamento, diversos níveis de formalidade, assim como diferentes números de participantes em sua construção” (Celce-Murcia; Olshtan, 2000 apud Mattos; Valério, 2010, p. 143) possibilita o exame de todas as dimensões que interagem no florescer do texto.

Os pontos mencionados anteriormente estarão presentes ao longo do material apresentado aqui. Esse material segue também a proposta do Pós-Método que engloba justamente o NÃO MÉTODO. O conjunto de ações que ficou conhecido como pós-método, na verdade, é uma resposta ao cansaço sobre a metodização do ensino de línguas. Diante de tantos fracassos, o período conhecido como pós-método englobou práticas que trazem o aluno para a posição de sujeito do processo de aprendizagem, sendo

capaz de negociar sentidos e dialogar com professores e colegas (Leffa; Irala, 2014). Portanto, no material aqui apresentado, o leitor encontrará práticas que podem até lembrar algumas abordagens e métodos famosos, mas que, é relevante frisar, não configuram método algum. A única linha norteadora é o objetivo de (auto) formação de sujeitos mais críticos.

O material apresentado são aulas ministradas por mim ao longo de um ano com uma turma de 1º ano do Ensino Médio em uma escola bilíngue de surdos. As aulas foram mantidas da mesma forma como foram apresentadas aos alunos. Apesar de trabalhar em um contexto privilegiado de ensino (temos alguns recursos didáticos em sala de aula), a vida de professora também me exige preparações de aulas, muitas das vezes, com tempo reduzido. Portanto, o material aqui exposto utiliza fotos e vídeos retirados da internet. Gostaria de ressaltar que nenhuma dessas imagens ou vídeos foram utilizados para fins comerciais. Serviram apenas a fins didáticos, inclusive agora quando disponibilizo o material através de link público e aberto na internet. Ressalto, ainda, que algumas das aulas, principalmente a partir de determinado momento, não contam com pedido de produção escrita. Isso ocorreu devido ao fato de estarmos, àquela época, em ano de retorno da pandemia e lotados de conteúdos a serem ministrados sem que ninguém soubesse ainda ao certo como se desenrolariam os fatos oficialmente. Compartilho todas as aulas aqui, entretanto, para que possam, talvez, servirem de ponto de partida para que colegas possam melhorá-las, caso o desejem.

Em minha preparação de material, lanço mão da premissa pré-leitura, leitura e pósleitura. As aulas aqui apresentadas têm sempre o texto como foco e tudo que vem antes, durante ou depois dialoga com ele.

Na Aula 3, por exemplo, começo trabalhando com um texto em Libras. Estávamos nos conhecendo e queria que os alunos se sentissem confortáveis com o fato de que a professora de português usava a língua de sinais em sala de aula. Outro ponto interessante em relação à adoção do texto em Libras é que os alunos veem sua língua legitimada e passível de estudo, assim como o português.

O vídeo em questão, que tem legendas em português, é uma sinalização famosa de uma importante liderança surda durante uma audiência pública no senado federal. Antes da apresentação do texto, iniciamos com

perguntas sobre a liderança. Levantar o conhecimento de mundo dos estudantes e possibilitar que aprendam entre si tópicos relevantes à compreensão do texto faz com que esses estudantes cheguem ao texto com menos questões e menos relutantes.

Para a compreensão do texto, foram feitas perguntas ainda em Libras, priorizando a habilidade de compreensão. Nem todas as habilidades precisam ser trabalhadas em uma aula. Nem ao mesmo tempo. A escrita aparecerá em outros momentos. Em seguida, mantendo o diálogo entre as atividades (em um material dialógico, é importante que as atividades sejam uma grande conversa sobre o tema em questão), cito o fato de que a referida liderança surda escreveu (em português!) uma postagem em sua rede social sobre um famoso programa de TV em que o apresentador havia sinalizado uma frase em Libras. Há perguntas sobre o programa e, em seguida, uma atividade que prevê uma possível dificuldade de vocabulário para a compreensão da postagem que será apresentada depois. Foram apresentadas duas definições e foi pedido que os estudantes ligassem os termos às suas definições. Nesse momento, eles puderam consultar dicionários na internet e fazer perguntas. Outra forma de antecipar vocabulário é pedir que correlacionem colunas, como na atividade 8 da Aula 6.

Após o trabalho com o vocabulário, vem a apresentação do texto escrito. Uma forma de facilitar e conduzir o trabalho é lançar uma pergunta específica em Libras (pode ser apenas sinalizada em sala de aula ou pode estar prevista no material) para que os alunos realizem a leitura buscando aquela informação. Isso reduz a ansiedade de entendimento de palavra por palavra e favorece a compreensão geral do texto. Os pontos específicos podem ser trabalhados ao longo das aulas. Ninguém aprende todas as palavras de uma língua em uma única aula, nem as da nossa língua materna.

Após a pergunta norteadora, outras perguntas são feitas em Libras para que os alunos busquem e compreendam informações relevantes do texto. Geralmente, faço, pelo menos, uma pergunta por parágrafo. Vocabulário também vai sendo trabalhado durante essa interação. Ao final desse processo, geralmente, os estudantes já dominam a maior parte do texto e se sentem prontos para enfrentar a próxima habilidade: a escrita. Percebam que eles já estão lendo antes mesmo de terem que responder a perguntas em português escrito.

As perguntas a serem respondidas em português escrito englobam informações específicas, as que eles encontram com facilidade e apenas copiam a palavra; informações mais expandidas, aquelas que exigem algum tipo de interpretação ou inferência deles sobre o que está escrito; e, finalmente, informações que remetem às suas vivências, aquelas em que eles necessitam transpor o tema estudado para suas vidas e assumir posicionamentos.

Após o trabalho exaustivo com o texto, partimos ao estudo das características do gênero. Em alguns momentos, esse estudo pode se dar apenas através da chamada de atenção dos alunos para as características, como na Aula 3, ou através de um passo a passo de apresentação distribuído entre as próprias atividades, como na Aula 6 em que dividimos os “Ingredientes” em atividade sobre vocabulário e o “Modo de Preparo” em atividade de leitura e de sistematização de regras gramaticais.

Se há algum ponto linguístico a ser sistematizado na aula (não precisa haver sempre), um bom momento é após o estudo das características do gênero. Sempre em diálogo com todo o material, a atividade deve buscar chamar a atenção do estudante para algum ponto linguístico presente no texto. Na Aula 6, por exemplo, através da chamada de atenção para as características dos verbos no Modo de Preparo, pudemos prosseguir à análise e sistematização do Imperativo. Dessa forma, a língua é estudada em uso e com função comunicativa.

Como era um pós-pandemia, decidi colocar os vídeos que produzi em período de quarentena com a turma anterior para que pudessem consultar depois e também discutirmos em sala de aula. Caso não haja possibilidade de inserção de vídeos em Libras com explicações, esses esclarecimentos são dados em sala de aula apenas.

Percebam que em um material de português como segunda língua/língua adicional, não importa explicar (a menos que os estudantes demandem ou que você sinta que deve) de onde vem o imperativo afirmativo da segunda pessoa do singular. Basta que mostremos os finais e sistematizemos as regularidades, como o que acontece com as diferentes conjugações. Exceções são estudadas ocasionalmente. Nós não aprendemos, quando estudando inglês, porque a terceira pessoa do singular recebe “s” no presente. A gente só aprende que é dessa forma, porque essa

aprendizagem precisa ser funcional, comunicar.

Após a explicação e a percepção das regularidades por parte dos alunos, partimos, sim, a exercícios estruturais. A diferença em um material que se pretende dialógico é que, ao tratar de maçãs durante toda a aula, não pediremos que os estudantes completem frases sobre aviões, batatas e novelas. Os exercícios estruturais devem conversar com o restante da aula. Assim, o estudante pode recapitular todo o conhecimento que adquiriu até aquele momento e pensar na melhor escolha linguística para aquela situação comunicativa. Destaco as sistematizações feitas da Aula 12 à Aula 19, em que são introduzidos os tempos verbais intitulados Presente, Passado<sup>12</sup> Perfeito, Passado Imperfeito, Futuro do Presente e Futuro do Passado.

Por fim, partimos à confecção do texto escrito através de um gênero. É importante que o gênero foco da produção escrita seja o mesmo que é trabalhado ao longo daquela aula. Primeiro porque os estudantes têm a oportunidade de entrar em contato com o gênero desde o início e se acostumarem, paulatinamente, com as características daquele texto, e também por que o estudo das características daquele gênero é feito durante o processo. Dessa forma, ao chegar ao momento de produção escrita, o sujeito surdo já tem o enfrentamento de vários obstáculos iniciado e amortizado. Destaco a produção escrita solicitada na Aula 6 e a forma como o trabalho de preparação para a confecção do texto foi feito ao longo das aulas. É necessário dizer também que nem toda aula precisa da produção escrita de um gênero. Muitas das vezes, um aglomerado de aulas é uma preparação para a culminância na produção do texto escrito em determinado ponto.

Após o trabalho de produção escrita inicial, faz-se necessária a revisão do texto. Algumas das estratégias que aponto em minha tese (Lins, 2024) são a revisão do texto pelo próprio aluno; a revisão dos textos em pares e grupos; a revisão do texto do colega; a leitura do texto em Libras pelo próprio aluno; sempre levando ao raciocínio sobre as inadequações no próprio texto.

O que foi mostrado em minha pesquisa (ibidem.) e que observo constantemente nas salas de aula das quais participo com meus alunos como facilitadora do processo de ensino e aprendizagem deles é que esse tipo de trabalho fundamentado em uma perspectiva dialógica, sociocons-

trucionista, de língua em uso, com base nos gêneros discursivos, na língua em uso e em letramentos críticos parece ter resultados significativos na (auto) construção de sujeitos críticos, posicionados e com agência, fugindo, assim, do padrão de ensino com foco no código que tende a formar sujeitos não estimulados à criticidade.

## Considerações Finais

Nesse capítulo, trago algumas contribuições de minha tese, intitulada “Uma vergonha essa prefeitura! A agência nas representações sobre o ensino de português como língua adicional com pessoas surdas”<sup>13</sup> (Lins, 2024), sobre as estratégias utilizadas em aula de português como segunda língua/língua adicional com alunos surdos. Aqui, entretanto, apresento material diferente do abordado na tese para que colegas professores possam ter mais um exemplo, se assim o desejarem, de material que siga os princípios defendidos em minha pesquisa. São materiais fundamentados em uma perspectiva dialógica, socioconstrucionista, de língua em uso, com base nos gêneros discursivos, na língua em uso e em letramentos críticos com o objetivo de (auto) formação de criticidade. Em relação, especificamente, ao material apresentado nesse capítulo, destaco que, após a Aula 10, vários alunos relataram ter pedido aos pais para participarem da construção das listas de compras em suas casas e que, no supermercado, com a lista em mãos, buscaram os produtos, compararam preços. Trouxeram também o quanto as coisas estavam caras. E discutimos os porquês. Destaco também que, após a Aula 9, muitos alunos relataram terem passado a ler as bulas dos remédios, sabendo, assim, o que estavam ingerindo. Alguns perceberam, nos remédios que tinham em casa, possibilidades variadas para um mesmo sintoma. Comparamos preços. E discutimos como economizar comprando genéricos e o papel do governo nesse processo. Por último, trago o relato de um aluno que levou toda a família para conhecer o estabelecimento cujo cardápio foi apresentado na Aula 10. Ele e a família tiveram momentos agradáveis no local em que ele pôde estar seguro sobre o conteúdo do cardápio previamente visto por nós em sala de aula. Após seu relato, discutimos a importância da adoção de animais abandonados.

Encerro com esses relatos, pois acredito que representem o que a maioria de nós professores busca: o conhecimento para além da sala de aula e a instrumentalização da capacidade de posicionamento crítico e de

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1385057>. Acesso em: março/2025.

agir em sociedade. Espero que a conversa que estabelecemos até aqui tenha podido levantar algumas reflexões e inquietações. Se tiver acontecido, esse capítulo cumpriu sua função principal.

## Referências

- 1 BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2006
- 2 BUTLER, J. Bodies that Matter. On the discursive limits of "sex". New York, Routledge, 1993.
- 3 BIZON, A. C. C. Narrando o Exame Celp-Bras e o Convênio PEC-G: a construção de territorialidades 3 em tempos de internacionalização. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- 4 CAMPELLO, A. R. S. *et al.* Carta aberta dos doutores surdos ao Ministro Mercadante. 2012. Disponível em: [http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/grupos-de\\_pesquisa/CARTAABERTADOS-DOUTORESSURDOSAOINISTROMERCADANT E.pdf](http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/grupos-de_pesquisa/CARTAABERTADOS-DOUTORESSURDOSAOINISTROMERCADANT E.pdf). Acesso em: 23 ago. 2017
- 5 CASALE, R. FEMENÍAS, M. L. Breve recorrido por el pensamiento de Judith Butler. In:
- 6 CASALE, R. CHIACHIO, C. (orgs.). Máscaras del deseo: una lectura del deseo en Judith Butler. Catálogos: Buenos Aires, 2009. p. 11-35.
- 7 CAVALCANTI, M. C. Bi/multilinguismo, escolarização e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S.
- 8 S.; SHIMOURA, A. S. (orgs.) A formação no contexto escolar: uma perspectiva críticocolaborativa. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 171-185.
- 9 LARK, H. H. Using language. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- 10 CORACINI, M. J. R. F. Entre adquirir e aprender uma língua: subjetividade e polifonia. São Paulo: Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, 2014. v. 9/2. p. 04-24
- 11 DAVIES, B.; HARRÉ, R. Positioning and Personhood. In: HARRÉ, R.; LANGENHOVE, L. Positioning theory: moral contexts of intentional action. Blackwell Publishers, 1999
- 12 FURLIN, N. Sujeito e agência no pensamento de Judith Butler: contribuições para a teoria social. Goiânia: Sociedade e Cultura, 2014. v. 16. n. 2. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/32198>. Acesso em: 11 dez. 2023.
- 13 GOFFMAN, E. Estigma - Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, [1963] 2004.
- 14 GONZALEZ, C.; MOITA LOPES, L. P. Performance narrativa multimodal de Agrado em Tudo sobre minha mãe: desarticulando a autenticidade de gênero. Minas Gerais: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 2016. v. 16.
- 15 LANGENHOVE, L.; HARRÉ, R. Introducing positioning theory. In: LANGENHOVE, L.; HARRÉ, R. (eds.). Positioning theory: moral contexts of intentional action. Oxford: Blackwell, 1999.
- 16 LEFFA, V. J. IRALA, V. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. IRALA, V. (orgs.). Uma Espiadinha na Sala de Aula. Ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: EDUCAT, 2014.
- 17 LINS, D.C. Uma vergonha essa prefeitura! A agência nas representações sobre o ensino de português como língua adicional com pessoas surdas. Tese de Doutorado, Unicamp, 2024.

- 18 MATTOS, A. M. de A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e intersecções. Belo Horizonte: RBLA, 2010. v. 10. n. 1. p. 135-158. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>, Acesso em: 16 fev. 2016
- 19 MOITA LOPES, L. P. A performance narrativa do jogador Ronaldo como fenômeno sexual em um jornal carioca: multimodalidade, posicionamento e iconicidade. Revista Anpoll, 2009. v. 2. n. 27
- 20 MOITA LOPES, L. P. Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Texto básico apresentado no simpósio Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico, 2005
- 21 MÜLLER, J. I. Língua portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2016.
- 22 PENNYCOOK, A. Critical Applied Linguistics: a critical introduction. Nova Jersey; Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- 23 PRADO, B. L. S. A recusa a convites no comportamento linguístico do brasileiro: uma descrição do português L1 com aplicabilidade em L2. Dissertação de Mestrado, PUC -Rio, 2001.
- 24 ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207
- 25 SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico.
- 26 Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009, p. 127-172. Disponível em [http://www.seduc.rs.gov.br/pse/html/refer\\_curric.jsp?ACAO-acao1](http://www.seduc.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO-acao1). Acesso em: 24 fev. 2012.
- 27 SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. Rio Grande do Sul: Revista Contingentia, 2006. v. 1. p. 01-10.

# **Produções audiovisuais acessíveis em projetos de extensão da UFRJ: “TradInter Lab” e “SinalArt”**

Valeria Fernandes Nunes (UFRJ)  
Adriana Baptista de Souza (UFRJ)

João José Macedo (UFRJ)  
Thabita de Oliveira Souza (UFRJ)

## ***Introdução***

Possibilitar que as informações sejam transmitidas a todos sem barreiras comunicacionais pode ser uma das formas de se garantir equidade em nossa sociedade. Nesse sentido, diversas ações vêm sendo desenvolvidas com foco na tradução de/para diferentes línguas visando à promoção de acessibilidade para todos.

Nessa perspectiva, investigamos produções audiovisuais acessíveis de dois projetos de extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ): o laboratório de tradução audiovisual acessível e interpretação Libras < > português (TradInter Lab) e o SinalArt – Sinalizando Arte. O TradInter Lab, desde 2020, desenvolve, tanto internamente, quanto em instituições parceiras, práticas de tradução e interpretação no par linguístico Libras – português, em ambas as direcionalidades, além de atuar na produção de legendagem de vídeos para surdos e ensurdecidos, dentre outras ações. O SinalArt, por sua vez, iniciado em 2022, em relação aos produtos audiovisuais, se dedica à criação de glossários de Libras em diferentes linguagens artísticas, promovendo, ainda, capacitações sobre Libras no contexto artístico.

Neste capítulo, buscamos apresentar e analisar, qualitativamente, dados provenientes de materiais produzidos pelos dois projetos de extensão, o que caracteriza este estudo como uma pesquisa documental, de cunho qualitativo, que objetiva descrever e explicar: (i) os procedimentos adotados pelo TradInter Lab nas práticas de tradução português > Libras e de legendagem para surdos e ensurdecidos; e (ii) as etapas dos glossários de Libras em vídeos pelo SinalArt, com foco nas fases de pré-produção, produção e pós-produção.

Após detalhamento do percurso metodológico da pesquisa no decorrer do capítulo, passamos à apresentação e análise dos dados, que se fundamentam, principalmente, no Guia para produções audiovisuais acessíveis da Secretaria de Audiovisual do Ministério da Cultura (Naves, 2016). Além disso, a pesquisa está fundamentada também nos estudos de Quadros (2004), Bevilacqua & Kilian (2016) e Nascimento (2017) sobre tradução, tradução e interpretação de línguas de sinais, e formação do tradutor.

A seguir, para fins de contextualização do tema, bem como de exposição da sua relevância social e acadêmico-profissional, descrevemos informações sobre a legislação brasileira que orienta a produção audiovisual acessível (Silva, 2019) e sobre acessibilidade comunicativa nas produções audiovisuais, campo de pesquisa crescente dentro dos Estudos da Tradução, com ênfase na tradução audiovisual acessível (Spolidorio, 2017).

## **Produção audiovisual acessível: normativos legais no Brasil**

Nesta seção, são descritos alguns normativos legais brasileiros que visam garantir a acessibilidade de conteúdos audiovisuais para pessoas com deficiência, promovendo a inclusão social e a participação dessas pessoas em atividades culturais e de entretenimento.

No que tange à Língua Brasileira de Sinais (Libras), segundo Nunes, Souza e Guimarães (2023), embora o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) tenha sido fundado no século XIX, foi apenas em 2002, com a Lei nº 10.436/2002, que a Libras passou a ser reconhecida legalmente e, somente em 2021, a Lei nº 14.191/2021 incluiu a educação bilíngue para surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo a Libras como primeira língua e o português como segunda língua.

Silva (2019) destaca os principais marcos legais sobre o direito à cultura, em especial, a respeito da produção audiovisual acessível:

**1948**

### **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**

Artigo XXVII 1. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios.

**1988**

### **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: [...] inciso V: proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência;

|             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>2000</b> | <b>LEI n.º 10.098/2000</b><br>Critérios básicos para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>2006</b> | <b>CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA</b><br>Artigo 9 Acessibilidade: os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação...                                                                                                                       |
| <b>2006</b> | <b>MCTIC: NORMA COMPLEMENTAR n.º 01/2006 (TV ABERTA)</b><br>A programação veiculada pelas estações transmissoras ou retransmissoras dos serviços de radiodifusão de sons e imagens deverá conter legenda oculta, audiodescrição e dublagem.                                                                                                                                                                                           |
| <b>2009</b> | <b>DECRETO n.º 6.949/2009</b><br>Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU (equivalência a Emenda Constitucional).                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>2010</b> | <b>LEI n.º 12.343/2010 - PLANO NACIONAL DE CULTURA</b><br>A meta 29 do Plano Nacional de Cultura prevê 100% (cem por cento) das bibliotecas públicas, museus, cinemas, teatros, arquivos públicos e centros culturais atendendo aos requisitos legais de acessibilidade e desenvolvendo ações de promoção da fruição cultural por parte das pessoas com deficiência.                                                                  |
| <b>2011</b> | <b>DECRETO n.º 7.612/2011- PLANO NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA-VIVER SEM LIMITE</b><br>O Plano tem por objetivo dar coesão e organicidade a um conjunto de ações voltadas à promoção do acesso às pessoas com deficiência.                                                                                                                                                                                          |
| <b>2013</b> | <b>ANCINE: AGENDA REGULATÓRIA</b><br>Inclusão do tema acessibilidade em sua agenda regulatória a "Regulamentação de dispositivos que garantam o acesso a bens audiovisuais por pessoas com deficiência, observando a acessibilidade como tema transversal em todos os normativos aplicáveis da agência"                                                                                                                               |
| <b>2014</b> | <b>ANCINE: INSTRUÇÃO NORMATIVA n.º 116/2014</b><br>Obrigação de inclusão de Legendagem, Legendagem Descritiva, Audiodescrição e LIBRAS nas cópias das obras audiovisuais brasileiras independentes fomentadas com recursos públicos federais                                                                                                                                                                                          |
| <b>2015</b> | <b>ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (LEI n.º 13.146/2015) Art. 42</b><br>A pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo-lhe garantido o acesso: I - a bens culturais em formato acessível; II - a programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais e desportivas em formato acessível; [...] (SILVA, 2019, n.p.). |

Sobre esses e outros normativos legais, vale ressaltar alguns aspectos. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece diretrizes gerais para a acessibilidade em diversas áreas, incluindo a comunicação e a cultura. Essa Lei foi um marco importante para garantir a acessibilidade nos meios de comunicação, como a televisão e as plataformas digitais. Alguns dos pontos relevantes incluem:

(i) capítulo V – acessibilidade - estabelece que é direito da pessoa com deficiência a acessibilidade à informação, incluindo o conteúdo audiovisual; (ii) art. 63 - determina que os serviços de comunicação devem oferecer a acessibilidade para pessoas com deficiência, incluindo a adaptação de produtos audiovisuais.

A Lei Rouanet (Lei nº 8.313/1991), que incentiva a cultura no Brasil, incluindo disposições de acessibilidade cultural, também está regulamentada conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) para garantir a inclusão de pessoas com deficiência nas atividades culturais.

As Leis Complementares – Paulo Gustavo (Lei nº 195/2022 e Lei nº 202/2023) – foram criadas para apoiar o setor cultural afetado pela pandemia, destinando recursos ao Fundo Nacional da Cultura (FNC). Elas exigem contrapartidas sociais, como exposições culturais acessíveis e a disponibilização de materiais em formatos acessíveis, como audiodescrição, Braille, Daisy e Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Em relação à Lei nº 12.485/2011, Lei do SeAC (Serviço de Acesso Condicionado), determina-se que a prestação de serviços de televisão por assinatura inclua ações de acessibilidade. A Lei especifica: (i) legenda oculta (closed caption) e audiodescrição em programação de canais de TV por assinatura; (ii) exigência de que os prestadores de serviços de televisão por assinatura garantam, quando possível, que a programação seja acessível para pessoas com deficiência auditiva e visual.

A Lei nº 13.777/2018 estabelece a regulamentação da acessibilidade no audiovisual e determina que as emissoras de TV abertas e por assinatura devem disponibilizar recursos de acessibilidade, como audiodescrição e closed caption, para conteúdos de entretenimento e programas jornalísticos. A lei também menciona a presença de intérpretes de Libras (Língua Brasileira de Sinais) em transmissões televisivas.

Já a Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel) também tem papel relevante na regulamentação da acessibilidade no audiovisual, com a imposição de normas e diretrizes sobre a implementação de tecnologias que garantam a acessibilidade em serviços de TV paga e IPTV.

A Anatel estabelece metas para a implementação de legendagem oculta e audiodescrição, buscando, assim, promover a inclusão. Destacam-se atualmente as principais modalidades de acessibilidade no audiovisual: (i) legendas (Closed Caption) - transcrição do conteúdo falado e de outros sons relevantes (como música, risos, etc.) para pessoas com deficiência auditiva e surdos; (ii) audiodescrição - descrição verbal das imagens de um programa audiovisual para pessoas com deficiência visual; (iii) Libras (Língua Brasileira de Sinais) - tradução do conteúdo para a língua de sinais, permitindo que pessoas surdas possam compreender a programação

Para que os discursos em línguas orais nas produções audiovisuais estejam disponíveis em línguas de sinais, tem-se utilizado a janela de Libras, a qual, de acordo com Naves (2016), é o espaço onde o Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS) traduz para língua de sinais o conteúdo oral de uma produção audiovisual, localizando-se, geralmente, no canto inferior direito da tela na horizontal, simultaneamente à programação.

Nas redes sociais, principalmente no Instagram e no TikTok, cujas exibições são com a tela na vertical, diferentes posições para a janela do intérprete têm sido observadas, fato que pode contribuir ou dificultar o acompanhamento da sinalização, dependendo da localização da janela e de conteúdos visuais em sobreposição

Com o crescimento da internet e das plataformas de streaming, há também um movimento para a inclusão de audiodescrição, closed caption e Libras nesses ambientes. Por exemplo, a Lei do Audiovisual e os regulamentos da ANCINE (Agência Nacional do Cinema) incentivam a produção e distribuição de conteúdos acessíveis. Embora haja avanços, como a inclusão de legendas em plataformas de streaming (como Netflix e Amazon Prime), a legislação sobre a acessibilidade digital ainda é um campo em desenvolvimento no Brasil.

Apesar de a legislação brasileira abordar a questão da produção do audiovisual acessível, a implementação desses normativos legais ainda enfrenta desafios, especialmente no que se refere ao acesso em plataformas de streaming, redes sociais. Dessa forma, ampliar meios de conscientização, fiscalização e aprimoramento das políticas públicas continua a ser essencial para assegurar o pleno cumprimento das leis de acessibilidade.

## Percurso metodológico

Por meio de uma pesquisa bibliográfica, documental, de cunho qualitativo, analisamos procedimentos adotados em produções audiovisuais de dois projetos de extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Para este estudo, são investigados materiais que incluem documentos, registros e as produções audiovisuais propriamente ditas.

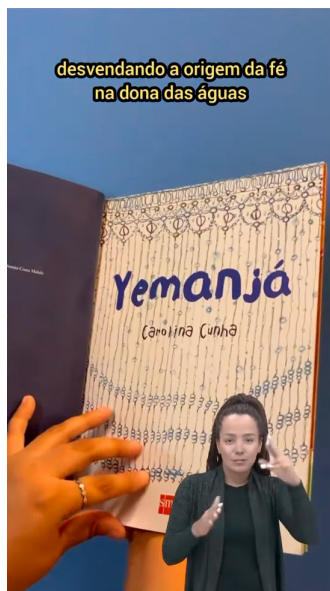
Os vídeos analisados fazem parte dos conteúdos produzidos pelos projetos de extensão “TradInter Lab: laboratório de tradução audiovisual acessível e interpretação Libras < > português”, no período de 2020 a 2024, e “SinalArt – Sinalizando Arte”, no período de 2022 a 2024. O TradInter Lab divulga suas produções no canal do Departamento de Letras-Libras da UFRJ no Youtube (<https://www.youtube.com/channel/UCaYNOU-Nk9Uwn09DM8yOgY0g>). Dentre as playlists do canal, estão algumas do TradInter Lab, separadas e nomeadas de acordo com as parcerias firmadas (<https://www.youtube.com/@LetrasLibrasUFRJ/playlists>). Já o SinalArt possui um canal próprio (<https://www.youtube.com/@sinalart>), com playlists organizadas de acordo com os temas de cada glossário (<https://www.youtube.com/@sinalart/playlists>).

A seguir, são detalhados os dados que compõem esta pesquisa: (i) os procedimentos adotados pelo TradInter Lab nas práticas de legendagem e tradução português > Libras; (ii) as etapas do SinalArt na criação dos glossários de Libras em vídeos, incluindo as diferentes fases de pré-produção, produção e pós-produção.

### **TradInter Lab: laboratório de tradução audiovisual acessível e interpretação Libras < > português**

A tradução audiovisual acessível contempla, em especial, as seguintes modalidades: a Legendagem para Surdos e Ensurdidos (LSE), a Audiodescrição e a Janela de Libras (Spolidorio, 2017). Nesse sentido, o projeto de extensão TradInter Lab tem desenvolvido diversas atividades com foco na tradução audiovisual acessível em diferentes formatos. Nesta seção, apresentamos dois materiais produzidos pelo projeto (Figuras 01 e 02) e, posteriormente, descrevemos as etapas da construção e da produção, tanto das legendas, quanto da tradução para Libras.

Figura 01: Leitura Indica: vertical



Fonte: [https://www.youtube.com/watch?v=KnZIPSfrA84&list=PLm7qw9oYBxalZQQVz\\_AQSU2KsJqsDWknz](https://www.youtube.com/watch?v=KnZIPSfrA84&list=PLm7qw9oYBxalZQQVz_AQSU2KsJqsDWknz)

Figura 02: Leitura Indica: horizontal



Fonte: [https://www.youtube.com/watch?v=KnZIPSfrA84&list=PLm7qw9oYBxalZQQVz\\_AQSU2KsJqsDWknz](https://www.youtube.com/watch?v=KnZIPSfrA84&list=PLm7qw9oYBxalZQQVz_AQSU2KsJqsDWknz)

Ambas as figuras são prints de produções realizadas pelo TradInter Lab em parceria com o Observatório de Favelas. Leitura Indica é uma das ações do Bela Maré, que, por sua vez, é um dos projetos do Observatório de Favelas. O objetivo do Leitura Indica é, todo mês, apresentar sugestões de leitura para a sociedade. Destacamos, nos dois exemplos acima a presença da janela de Libras e a legenda para surdos e ensurdecidos.

A legendagem para surdos e ensurdecidos, mais do que transcrever para português escrito o que é dito em português oral, objetiva informar o público surdo acerca dos conteúdos sonoros presentes na produção audiovisual, como efeitos sonoros, música e identificação dos falantes. Nem todo conteúdo sonoro deve ser legendado, mas apenas o que for considerado relevante pelo profissional legendista para o entendimento do contexto. O legendista é um tradutor. E legenda é uma tradução, mesmo que ocorrendo dentro da mesma língua, como é o caso da legendagem para surdos e ensurdecidos. Entendemos este tipo de tradução como tradução intralingual, conforme classificação de Jakobson (1975). Assim como qualquer outro tipo de tradutor, o legendista precisa fazer escolhas tradutórias, pois além de traduzir conteúdos falados para texto escrito, acomodando-os ao espaço disponível para a legenda, ele precisa traduzir diversos tipos de som também através da escrita, possibilitando que o público surdo compreenda não apenas o que é dito, mas todo o contexto sonoro da cena (Spolidorio, 2017).

Um exemplo disso pode ser visto na figura 1 acima, em que o vídeo da direita apresenta, entre colchetes (Naves, 2016), a descrição da música que está sendo tocada ao final do vídeo. Como é uma legenda que pode permanecer bastante tempo em tela, enquanto os créditos estão passando, e não há mais informações visuais, como o intérprete de Libras, foi possível detalhar bem o tipo de música e os instrumentos que podiam ser ouvidos, algo que não é possível com tanto detalhe a depender do tempo de permanência da legenda na tela e outros conteúdos visuais exibidos ao mesmo tempo.

Na Figura 2 acima, temos um exemplo de vídeo na horizontal, formato mais tradicional, comum em publicações no Youtube. As legendas na cor amarela, posicionadas na parte inferior da tela, também seguem o padrão tradicional, conforme sugere o Guia para produções audiovisuais acessíveis (Naves, 2016). Na Figura 1, no entanto, o posicionamento da legenda

foge do padrão. Isso porque, por ser um vídeo no formato vertical, comum em publicações no Instagram, apresenta muita poluição visual em sua parte inferior e, neste caso em especial, ainda conta com a janela do intérprete. Assim, após estudo, testes e consultoria surda no âmbito do projeto de extensão, ficou decidido que vídeos em formato vertical teriam a legenda posicionada na sua parte superior.

Já a tradução para Libras consiste em uma tradução interlingual (Jakobson, 1975), que, assim como a legendagem, é um processo tradutório que, ao contrário de uma interpretação simultânea, em que o profissional intérprete atua em tempo real, ou seja, interpreta no mesmo momento em que o discurso está sendo proferido, a tradução não ocorre de forma simultânea, o que permite ao tradutor, assim como ao legendista, trabalhar de forma mais reflexiva, fazendo escolhas tradutórias mais conscientes e com o tempo necessário para ajustes, revisões e refinamento do conteúdo.

Para Nascimento (2016), a tradução envolve o registro de atos comunicativos com tempo de produção, o que possibilita o uso de recursos adicionais, como consultas e revisões, antes da finalização do processo.

No contexto do TradInter Lab, são realizadas traduções português – Libras em ambas as direcionalidades, mas o foco desta pesquisa está nas traduções feitas do português para a Libras, como podemos verificar nos exemplos acima. Ambos os materiais chegam ao projeto em português oral e os colaboradores do TradInter Lab, divididos em equipes, trabalham na acessibilidade do vídeo colocando legendas e janela de Libras.

O processo de tradução segue uma estrutura organizada. Primeiro, o graduando extensionista recebe o material que será traduzido para estudo. Nesse momento, ele tem a oportunidade de refletir sobre suas escolhas tradutórias, fazendo pesquisa terminológica, bem como discutindo com o supervisor para tirar suas dúvidas. O extensionista registra sua tradução em glosas que, após aprovadas pelo supervisor, são gravadas em forma de vídeo-rascunho. O vídeo-rascunho é submetido à revisão de outros extensionistas ouvintes, bem como dos consultores surdos, que fazem propostas de melhoria. Tudo isso é sistematizado através de planilhas compartilhadas virtualmente e os vídeos são armazenados em pastas específicas no Google Drive do projeto.

O processo de revisão é fundamental e é realizado nas três seguintes

fases: (i) cotejar o texto original com a tradução em Libras, verificando se o conteúdo da mensagem foi preservado; (ii) revisar a sinalização (precisão e fluidez) e avaliar questões técnicas, como enquadramento e iluminação; (iii) identificar problemas nas revisões e retornar, se necessário, o vídeo para a equipe de tradução, que poderá fazer ajustes e submeter novamente à revisão ou então partir diretamente para a gravação da versão final, que é realizada no estúdio da Faculdade de Letras UFRJ, por meio do trabalho do técnico de áudio e vídeo, colaborador do projeto. As gravações em estúdio são acompanhadas por um supervisor ouvinte e um supervisor surdo e, com a versão final concluída, o vídeo vai para edição e é enviado ao solicitante para publicação.

Quanto ao processo de legendagem, ele segue etapas semelhantes. O material chega ao extensionista transcritor, que irá transcrever todo o conteúdo oral para texto escrito corrido. Este texto é enviado ao extensionista legendista que, através de um programa específico, procede à legendagem. O vídeo legendado passa por duas equipes de revisão: uma de ouvintes, que coteja o conteúdo oral com o conteúdo das legendas, e uma de surdos, que assiste ao vídeo legendado e informa sobre dificuldades que tiveram na leitura, como pouco tempo de permanência em tela de uma legenda extensa, mensagem muito complexa, problemas de segmentação e erros de digitação. Após as revisões, o conteúdo retorna para o legendista, que faz os ajustes e embute a legenda no vídeo para envio ao solicitante.

Os procedimentos adotados no TradInter Lab para a tradução audiovisual acessível têm um caráter contínuo e sistemático, com a finalidade de atender não apenas às necessidades internas da comunidade acadêmica no que se refere à promoção da acessibilidade, mas também de apoiar, colaborar e contribuir com outras instituições externas e divulgação dos produtos para a sociedade.

Compreendemos a tradução como uma atividade multifacetada. O processo tradutório exige não só a substituição de palavras em uma língua por palavras em outra língua, mas também a análise dos contextos, significados e intenções comunicativas, levando em consideração aspectos linguísticos e culturais. Segundo os estudos de Bevilacqua e Kilian (2017), a tradução envolve aspectos culturais, sociais e linguísticos de cada comunidade, que o tradutor deve levar em consideração ao realizar suas escolhas tradutórias.

Vale ressaltar que, dentro deste projeto, que se fundamenta no tripé universitário ensino-pesquisa-extensão, também visamos à oferta de capa-

citações para que os extensionistas possam estar atualizados, refletir teoricamente sobre sua prática e estar preparados para executar as tarefas, que são acompanhadas por supervisores especializados, como docentes ou Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais, garantindo, assim, para além da promoção de acessibilidade, um processo formativo para os estudantes.

## **SinalArt: Sinalizando Artes**

Nesta seção, são destacadas as relevâncias linguística, pedagógica e social de glossário de Libras sobre linguagens artísticas e, em seguida, analisamos as etapas de pré-produção, produção e pós-produção da elaboração desse glossário no SinalArt língua em uso, com base nos gêneros discursivos, na língua em uso e em letramentos críticos.

A produção de glossário de linguagens artísticas em Libras é multifacetada e essencial pois reúne tanto o conhecimento linguístico quanto o conhecimento artístico. A Libras, como uma língua visual-espacial, possui estruturas linguísticas específicas e os glossários possibilitam o acesso a sinais específicos, contribuindo para que surdos compreendam e participem plenamente de manifestações culturais, como teatro, dança, música, artes visuais, entre outras.

A criação de glossários de Libras em contextos artísticos também colabora para a valorização e disseminação dessa língua em nosso país, reconhecendo-a como uma forma legítima e rica de expressão artística.

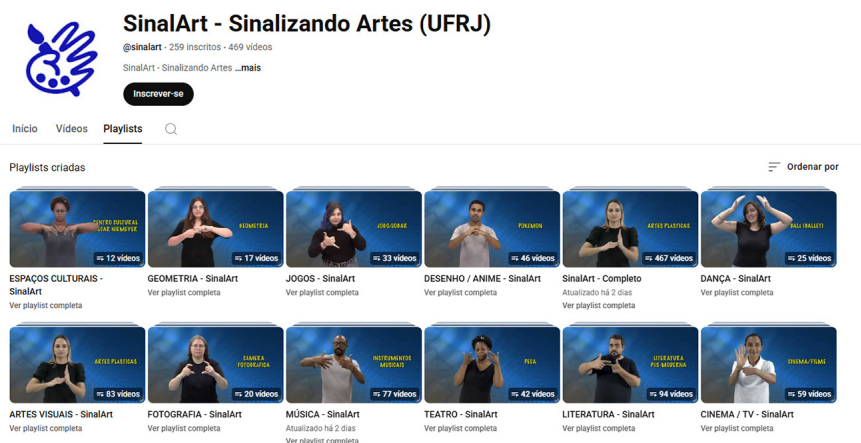
Os glossários de Libras em diferentes linguagens artísticas também funcionam como meios pedagógicos valiosos para professores, tradutores e intérpretes porque são fontes de referência. Assim, é possível transmitir conceitos artísticos em aulas ou performances, promovendo melhor compreensão e interpretação, tendo em vista que ainda há falta de vocabulário técnico específico.

Vale destacar que, a partir do glossário com termos específicos para as artes, rompem-se barreiras de acesso à informação. Logo, possibilita-se que surdos sejam inseridos tanto na formação quanto na produção artística, garantindo-lhes a participação ativa nas práticas culturais. Isso não apenas amplia a representatividade de surdos no mundo artístico, mas

também fortalece o senso de pertencimento e inclusão social.

Em resumo, a importância de um glossário de linguagens artísticas em Libras está diretamente ligada à inclusão, acessibilidade e valorização da cultura surda nas produções culturais. Ele oferece as ferramentas necessárias para que surdos possam se engajar ativamente no mundo artístico, promovendo a participação igualitária e o respeito às diversas formas de expressão cultural. A seguir, apresenta-se na Figura 3 o glossário de Libras em contextos artísticos do SinalArt disponível no Youtube.

Figura 03 - Glossário do SinalArt em canal do Youtube



Fonte: <https://www.youtube.com/@sinalart/playlists>

A produção do glossário no formato audiovisual é possível atualmente devido ao avanço das tecnologias. Compreendemos que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são um conjunto de recursos tecnológicos utilizados para transmitir, processar e armazenar informações e têm contribuído na gestão das atividades no projeto. Nas TICs, encontramos diversos recursos, tais como: internet e redes de comunicação móvel; hardware - computadores, tablets e smartphones, e softwares; aplicativos; plataformas de E-learning; e sistemas de gerenciamento de aprendizagem (Takano, 2024, p.4).

Assim, o processo de construção de cada vídeo do glossário do projeto SinalArt segue uma série de etapas bem definidas, divididas entre

pré-produção, produção e pós-produção. A fase de pré-produção começa com a pesquisa de sinais, um momento crucial para a escolha de termos e sinais que melhor representem os conceitos das linguagens artísticas. Para isso, os extensionistas, surdos e ouvintes, recorrem a estudos acadêmicos e também às redes sociais de estabelecimentos de ensino, como universidades e centros de referência em Libras, buscando fontes confiáveis e atualizadas sobre a terminologia e os sinais mais utilizados nas diferentes manifestações artísticas. No momento, o SinalArt não propõe a criação de sinais e sim levantamento de sinais já utilizados em território nacional.

Nesta fase, por meio de tabela compartilhada com os extensionistas, ocorre também a produção de anotações sobre a sinalização, tais como processo fonológico do sinal, referência, link com o vídeo do sinal e, se necessário, vídeo rascunho do extensionista produzindo o sinal. Esses dados são armazenados em plataformas como o Google Drive, permitindo o compartilhamento e a colaboração entre os membros da equipe.

Além disso, nesta fase, realizamos a seleção do figurino, que consiste em blusa tipo Tshirt/polo na cor preta para pessoas de pele clara e na cor cinza/branco para pessoas de pele escura. A escolha das cores visa a um contraste com a pele, o que facilita a visualização da sinalização.

Na etapa de produção, a organização do material técnico é essencial para garantir que a gravação do vídeo aconteça com a melhor qualidade possível. Isso envolve a preparação do local de gravação com diversos equipamentos (iluminação, câmera, teleprompter, fundo para Chroma Key, TV de retorno e claquete).

Durante a gravação, a equipe cria um ambiente de descontração, ajudando os participantes a se sentirem à vontade para a gravação dos sinais. O enquadramento das câmeras é ajustado para garantir que os sinais em Libras sejam claramente visíveis. Durante a gravação, o participante pode se assistir na tela de retorno, o que facilita sua produção. Ao final da gravação de cada sinal, o material é revisado por um especialista.

A fase de pós-produção busca dar a forma final ao vídeo. A programação visual do vídeo é planejada, com a criação de um cenário virtual. A escolha da tipografia, cores e o design da Minerva, uma identificação institucional da UFRJ, são feitos de forma a manter a identidade visual do proje-

to. Na edição, são utilizados diferentes softwares, tais como Final Cut, Adobe Premiere e Da Vinci Resolve, para realizar cortes, ajustes de áudio e imagem, além de adicionar legendas e outros elementos visuais

A legenda em português para cada vídeo é escrita e inserida ao lado da sinalização, ao invés de ser posta na parte inferior do vídeo como de praxe, conforme se observa na Figura 4 o sinal FORRÓ, sinalizado pelo surdo Arlindo de Jesus Pereira, membro da equipe do projeto SinalArt.

Figura 04 - Sinal FORRÓ



Fonte: [https://www.youtube.com/watch?v=907UMw1ekT0&list=PLeF\\_rsbhoQ\\_hscGaDV2XuSIqQbTbWtV60&index=13](https://www.youtube.com/watch?v=907UMw1ekT0&list=PLeF_rsbhoQ_hscGaDV2XuSIqQbTbWtV60&index=13)

Essa escolha de legenda ao lado da sinalização tem como objetivo auxiliar o espectador do vídeo porque tanto a sinalização quanto a legenda estão no mesmo campo de visão. Cada vídeo possui a sinalização de um sinal que é repetido duas vezes. Se for encontrado na fase de pré-produção mais de uma variação linguística para o sinal, é possível que a gravação apresente mais de uma versão de sinalização para um mesmo sinal.

Por fim, o vídeo é postado no YouTube, onde são feitas a inclusão de tags para facilitar a busca, a adição da ficha técnica e a organização do material em playlists. Assim, a divisão em playlists específicas para cada linguagem artística e a separação de uma playlist única em ordem alfabética são estratégias para facilitar a busca do público interessado. Na Tabela 01, são sintetizados os dados do glossário de 2022 a 2024.

Tabela 1 - Glossário (2022 a 2024)

| Playlists         | Quantidade de sinais online (2022 a 2023) | Quantidade de sinais em edição (2024) | Total de Sinais |
|-------------------|-------------------------------------------|---------------------------------------|-----------------|
| Artes Visuais     | 76                                        | 24                                    |                 |
| Cinema/Streaming  | 46                                        | 25                                    |                 |
| Dança             | 25                                        |                                       |                 |
| Desenho/ anime    | 35                                        |                                       |                 |
| Espaços culturais |                                           | 47                                    |                 |
| Fotografia        | 20                                        |                                       |                 |
| Geometria (extra) | 17                                        |                                       |                 |
| Jogos/ Games      | 33                                        |                                       |                 |
| Literatura        | 61                                        | 55                                    |                 |
| Música            | 49                                        | 41                                    |                 |
| Teatro            | 42                                        | 5                                     |                 |
| <b>Total</b>      | 366                                       | 101                                   | 467             |

Dessa forma, a criação e utilização de glossários de Libras em contextos artísticos desempenha um papel essencial na promoção da inclusão e acessibilidade cultural para a comunidade surda. Ao traduzir conceitos artísticos para a Libras, esses glossários não apenas facilitam a compreensão e participação ativa dos surdos nas manifestações culturais, mas também valorizam a língua de sinais como uma forma legítima e rica de expressão artística.

## Considerações Finais

Podemos perceber, ao longo deste capítulo, que, nas análises dos dois projetos, são observadas práticas que contribuem para reduzir as barreiras comunicacionais e possibilitam o acesso às informações por parte das pessoas surdas, seja por meio da legendagem para surdos e ensurdecidos, seja por meio da janela de Libras, ou ainda, por meio da sistematização de sinais em forma de glossários, todas produções audiovisuais acessíveis disponibilizadas de forma online para todos. O conhecimento adquirido ao longo dos processos é constantemente aplicado e adaptado a novas demandas externas, buscando sempre impacto positivo e ampla disseminação das produções geradas, de forma a beneficiar não apenas os membros da comunidade acadêmica, mas a sociedade como um todo. disseminação das produções geradas, de forma a beneficiar não apenas os membros da comunidade acadêmica, mas a sociedade como um todo.

Dessa forma, os resultados da pesquisa sugerem que as práticas de produção de acessibilidade audiovisual podem oferecer novos caminhos tanto para pesquisas acadêmicas quanto para a implementação de práticas em outras áreas com o mesmo objetivo. Assim, este estudo contribui para a formação acadêmica, além de promover a divulgação da Libras e a inclusão social das pessoas surdas em nossa sociedade.

## ***Referências***

- 1 BEVILACQUA, C. R.; KILIAN, C. K. Tradução e terminologia: relações necessárias e a formação do tradutor. *Domínios de Linguagem*, v. 11, n. 5, p. 1707-1726, 2017
- 2 JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- 3 NASCIMENTO, MVB. *Formação de Intérpretes de Libras e Língua Portuguesa*. 2016. 318 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- 4 NAVES, S. B. *Guia para produções audiovisuais acessíveis*. Brasília: Ministério da Cultura, Secretaria do Audiovisual, 2016.
- 5 NUNES, V. F.; SOUZA, A. B.; GUIMARÃES, D. F. Acessibilidade audiovisual: legendas e janelas de Libras. *Revista Thema*. Rio Grande do Sul: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), v.22, n.1, p.231-249, 2023.
- 6 QUADROS, R. M. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEESP, 2004.
- 7 SILVA, L. M. *Acessibilidade e Ancine: marcos legais e o avanço para a sociedade*. Brasília: Agência Nacional do Cinema, 2019.
- 8 SPOLIDORIO, S. Mapeando a tradução audiovisual acessível no Brasil. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n (56:2): 313-345, 2017.
- 9 TAKANO, S.A importância da tecnologia de informação e comunicação (TIC) na educação inclusiva. Curitiba, PR: Editora Foco, 2024.

# Como ensinar-fazer a tradução de/em textos-vídeos-sinalizados em Libras?

Glauber de Souza Lemos (UFRJ)

## Introdução

Não traduzimos um texto para ser “tecnicamente reprodutível”, nem para subalternizá-lo a um “modo de produção capitalista” (Benjamin, 1985, p. 165-166). Buscamos, como tradutores, experienciar o processo de ler, compreender, interpretar, pesquisar, analisar, avaliar, decidir, solucionar, transladar, comentar, refletir e criticar, aliás, estas são ações<sup>16</sup> necessárias todas as vezes que traduzimos de uma língua a outra. E para realizar cada uma destas ações, um tradutor precisa ter adquirido conhecimentos, habilidades, atitudes e capacidades indispensáveis à experiência tradutória. Não traduzimos para nós, mas para os outros. Traduzimos através dos aspectos textuais, linguísticos, comunicativos, discursivos, ideológicos e culturais. Ou seja, as nossas traduções não são um produto esvaziado de significado e crítica.

O processo de ensinar é uma ação de compartilhamento de experiências, com (re)construções, aprendizados, (res)significações e responsabilidades. Ensinar-fazer a tradução está para além do foco na aquisição de proficiência linguística e nas análises de erros e acertos; é preciso fomentar que os alunos de tradução tenham experiência tradutória e venham adquirir competências sociolinguística, sociocognitiva e sociocultural-histórica entre as línguas de trabalho. Ensinar-fazer e ensinar-pensar é construir autonomia reflexiva e crítica nos alunos (Boneti; Langner, Asinelli-Luz, 2022), como bem nos ensinou Paulo Freire e Edgar Morin.

Elaborar um texto em outra língua é um desafio. E construir um texto traduzido é bastante complexo. Em ambas as ações, demanda-se experiência. Por isso, nos meus últimos nove anos, ensinando a tradução de/em/para línguas de sinais, em junção aos meus vinte e dois anos como tradutor, me questiono: como é possível ensinar-fazer a tradução de/em textos-vídeos-sinalizados em línguas de sinais? Esta é uma pergunta que me inquieta

como tradutor, pesquisador e professor na subárea dos Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais (ETILS) e, mais recentemente, no meu grupo de pesquisa TRATILSB (Tradução de Textos e Interpretação de Línguas de Sinais Brasileiras)<sup>17</sup>. Isso porque, no contexto das línguas de sinais, estamos lidando com uma língua espacial-visual-gestual, demandando que a tradução para os surdos seja registrada em textos-vídeos<sup>18</sup> (Lemos, 2023). Logo, exige-se que este texto traduzido seja experienciado, processado e operado por meio de outra modalidade linguística.

Este capítulo tem por objetivo apresentar uma sistematização de minhas propostas de ensino de tradução fundamentado em etapas e fases, e que foram/são aplicadas-testadas em cursos de formação<sup>19</sup> de tradutores-intérpretes de língua brasileira de sinais-língua portuguesa (TILSP), promovidos por mim, desde 2017. Por exemplo, no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) atuei como tradutor e professor de tradução, experienciando, assim, práticas de tradução de textos e, também, aplicações de propostas didáticas de ensino de tradução de português-libras, com surdos e ouvintes, em dois cursos: (i) Pós-graduação em tradução de textos de português para libras, entre os anos de 2021 e 2023<sup>20</sup> – aqui, sendo um curso de especialização; e (ii) Formação profissional em tradução de textos escritos de língua portuguesa para textos em vídeos em libras, aplicado em 2022<sup>21</sup> – aqui, sendo um curso de extensão. Percebi que, na subárea dos ETILS, havia uma profunda lacuna teórico-pedagógica e didática de como ensinar o processo de tradução de textos-vídeos em libras, principalmente em como elaborar as tarefas de tradução. Com estas lacunas percebidas, elaborei 70 unidades didáticas para serem realizadas aulas e 77 atividades complementares (Lemos, 2023) para serem feitas em outro momento fora do contexto de aula. Estas atividades contêm/continham sequências de tarefas (conversação, linguística, terminológicas, textuais, teóricas e tradução) para promover a aprendizagem em tradução de textos-vídeos em libras.

Aqui, neste capítulo, não apresentarei todas as 147 atividades de tradução em libras que experienciei/experencio em cursos de formação de TILSP, mas busco resumi-las dentro de três etapas tradutórias. Não tenho como propósito impor técnicas didáticas, nem reduzir o ensino da tradu-

<sup>17</sup> Veja as produções do TRATILSB no Instagram: @tratilsb.

<sup>18</sup> Há outras formas de se fazer a tradução de línguas de sinais, tais como o uso de um sistema de notação, o signwriting (escrita dos sinais), porém, mais raro.

<sup>19</sup> Os cursos que ministrei/ministro aulas de tradução de libras são: livre; formação continuada; formação profissional; extensão; graduação; e especialização em pós-graduação.

<sup>20</sup> Saiba mais sobre este curso aqui: <https://www.gov.br/ines/pt-br/ensino-superior/sobre-o-departamento/arquivos-latosensu/traducao-de-textos-de-portugues-para-libras/traducao-de-textos-de-portugues-para-libras>

<sup>21</sup> Saiba mais sobre este curso aqui: <https://www.gov.br/ines/pt-br/ciencia-e-tecnologia/cursos-de-extensao/formacao-profissional-em-traducao-de-textos-escritos-de-lingua-portuguesa-para-textos-em-videos-em-lingua>

ção ao utilitarismo<sup>22</sup> e ao tecnicismo da educação<sup>23</sup>. Ao contrário disso, parto de minha experiência como tradutor junto às comunidades surdas brasileiras, além de saberes construídos em diversos contextos de salas de aulas, com criticidade, reflexão, diversidade linguística e cultural. E como bem apresentam Tiburi e Herman (2014, p. 104), “a experiência formativa passa pelo enfrentamento das decepções, da dor, do limite”, pois, constantemente, no processo de aprender e experienciar a tradução entre textos, defrontamo-nos com etapas e fases difíceis, problemáticas e complexas. Acredito que a formação, a tradução e o ensino são experiências com o fazer e o pensar.

## Tradução de textos-vídeos sinalizados em Libras

As línguas de sinais são produzidas por um espaço-visual-gestual diferentemente de uma língua oral-auditiva-gestual<sup>24</sup>. Certamente, todos, surdos e ouvintes, utilizam e produzem as línguas pelo canal vocal-gestual, mas no caso específico das línguas de sinais são articuladas através das mãos, das expressões faciais e do corpo como forma de articulação/produção de língua-linguagem e de construção de sentidos. As línguas de sinais são produzidas e percebidas pelas mãos, pelos olhos e por meio do corpo, contendo, assim, uma estrutura gramatical diferente das línguas orais-auditivas. Dessa forma, as línguas de sinais pertencem à modalidade linguística<sup>25</sup> diferente, pois são línguas sinalizadas.

Por muitos anos, o foco dos Estudos da Tradução, especificamente relacionado ao ensino e à formação de tradutores, foi na aprendizagem da tradução escrita e sobre línguas orais. Mais recentemente, na subárea dos ETILS há preocupação em formar TILSP, no entanto, ainda com concentração na formação de interpretação consecutiva e simultânea (Lemos, 2023, p. 163-164). Segundo Rodrigues (2023, p. 7), no âmbito da “tradução não escrita, envolvendo línguas de sinais”, a experiência do processo tradutório é singular, com modalidade linguística, usos de tecnologias e registros diferentes das línguas orais. Por isso, a tradução em línguas de sinais é conhecida como uma tradução intermodal.

<sup>22</sup> O utilitarismo é um conceito filosófico de John Stuart Mill, com foco em uma ética normativa das ações humanas. Para Mill, o certo gera mais felicidade e o errado menos felicidade. As críticas educacionais são que esta teoria conduz ao individualismo, muito mais centrado na ordem econômico-financeira e com o desprezo das dimensões microssociais.

<sup>23</sup> É uma das abordagens pedagógicas centrada em uma tendência liberal, buscando que o ensino orientado em uma perspectiva de transmissão de eficiência, produtividade e sistematicidade, com foco no mercado de trabalho. As críticas educacionais são que esta teoria somente se centraliza na transmissão de ideias, sem crítica e reflexão.

<sup>24</sup> Tanto as línguas orais quanto as línguas sinalizadas utilizam a gestualidade como forma de comunicação e interação. Há estudos linguísticos que pesquisam, em profundidade, os Estudos da Gestualidade, analisando como indexicalizamos gestos para construir sentidos e interações. Outras pesquisas focalizam-se em entender as gestualidades em línguas de sinais como apontamentos sintáticos e construções de sentenças. Por isso, ambas as modalidades linguísticas utilizam a gestualidade como forma de comunicação.

<sup>25</sup> Há três modalidades linguísticas: língua (oral) falada, língua escrita e língua sinalizada.

Enquanto a tradução entre textos de línguas orais é registrada por meio de textos-escritos-impressos (em suporte físico ou digital), no âmbito das línguas de sinais, a tradução é registrada em texto-vídeo-sinalizado. Ambas as traduções, tanto de textos-escritos-impressos, quanto de textos-vídeos-sinalizados, são construídas por meio de um projeto, demandando planejamento, contendo etapas de leituras, compreensões e interpretações textuais, pesquisas, análises, revisões, avaliações, correções e ajustes, assim como apontei estas ações, referentes ao ato de traduzir, na Introdução deste capítulo.

Assim, experienciar o ato de traduzir em texto-vídeo-sinalizado em língua de sinais está muito além de uma simples substituição de signos linguísticos entre textos, isso porque demanda-se um processo complexo, exigindo competências, habilidades e atitudes do tradutor (Lemos; Silva, 2024). A experiência com a tradução em/de texto-vídeo-sinalizado em língua de sinais pode ser uma tarefa individual ou em equipe. E este tradutor pode preferir por experienciar o processo tradutório, por exemplo, diante de um computador, com: consultas de dicionários, terminologias, conceitos; estudo de estrutura textual e linguística; análises dos sentidos e significados; verificação dos problemas na tradução; buscas de possíveis soluções textuais que se tornem mais adequadas no texto final; registros de roteiros da tradução em vídeos sinalizados. Diante disso, a elaboração de um texto-vídeo-sinalizado em língua de sinais, muitas vezes, precisa inserir elementos multimodais, além de demandar que este vídeo seja realizado em estúdio, com filmagem, gravação, edição e pós-edição (Lemos, 2023, p. 82).

## **Experiência com o ensino da tradução de textos-vídeos sinalizados**

Todas as vezes que ensinamos, geralmente buscamos nos filiar teoricamente a determinados campos pedagógicos e didáticos específicos. No campo disciplinar dos Estudos da Tradução, busquei nomear e conceituar as Pedagogias da Tradução<sup>26</sup> e Didáticas da Tradução<sup>27</sup>, ou seja, cada uma delas se filiam a diferentes teorias e epistemologias da tradução. Estas pedagogias e didáticas estão vinculadas às tendências pedagógicas de ensino-aprendizagem da tradução, com base em abordagens, podendo ser gramatical-linguística, ou cultural-social, ou interpretativa-textual, ou

<sup>26</sup> Pedagogia da equivalência da tradução; Pedagogia da tradução textual; Pedagogia da profissão e função da tradução; Pedagogia do processo da tradução; Pedagogia da tradução cognitivo-psicolinguística; Pedagogia da tradução socioculturalista; Pedagogia da tradução em situação interacional; Pedagogia da tradução do signo desconstruído; Pedagogia da tradução por competências e tarefas.

<sup>27</sup> Didática da tradução prescritivista com equivalências tradutórias; Didática da tradução funcionalista com lealdades textuais; Didática da tradução por retextualização com sentidos, contextos e discursos; Didática da tradução por competências com tarefas tradutórias; Didática da tradução translingue e multimodal.

comunicativa-interacional (Lemos, 2023). Não há sobreposições entre essas teorias e abordagens, pois cada instituição de ensino busca construir seu currículo, sendo adequado a cada tipo de ensino de tradução e aos diferentes perfis de alunos que serão formados para determinados tipos de contextos de trabalho.

Ultimamente, venho experienciando a minha docência com uso da didática da tradução translíngue e multimodal. Isso porque quando estamos em situações de contato linguístico entre duas línguas, às vezes, optamos por experienciar a criatividade comunicacional translíngue, transgredindo a estruturação fixa da regra gramatical; e outras vezes, seguimos as normas padronizadas da estrutura linguística de uma língua. E, também, experienciamos uma gama de diversidades de significações na comunicação entre as línguas, com usos de verbos, comportamentos (modos) não-verbais, modos corporificados (linguagem, gesto, olhar), modos não-corporificados (música, impressão, layout), postura e movimentação do corpo. Por isso, o ensino da tradução de texto-vídeo-sinalizado em/de língua de sinais precisa incluir conteúdos de aprendizagem a respeito dos aspectos linguísticos, discursivos, semióticos, translíngues, multimodais e tecnológicos, pois cada um possui elementos e categorias que constroem processos comunicativos significativos e específicos.

E com as aplicações de unidades didáticas de tradução de textos-vídeos-sinalizados em línguas de sinais, em sala de aula de tradução, busco ensinar os conteúdos teóricos e práticos aos alunos. As minhas unidades didáticas de tradução possuem fundamento em diversas abordagens, por exemplo, com foco linguístico, textual, funcional e interacional. Acredito que o ensino de tradução precisa partir da teoria até chegar na prática e/ou correlacionar idas e vindas entre teorias-práticas da tradução.

## **Experienciando o processo de ensino-aprendizagem de categorias textuais, linguísticas, tradutórias e multimodais**

Alinho-me, também, à conceituação de tradução como processo, pois demanda que o tradutor estude, pesquise, analise e encontre soluções tradutórias. A tradução como processo é uma concepção que compreende esta atividade como cognitiva, pois os tradutores fazem escolhas lexicais, tomam decisões ao se depararem com problemas tradutórios e buscam construir um texto traduzido com qualidade (Gile, 2009). Assim, busco

organizar minhas aulas práticas centradas no processo, fomentando que todos os alunos entendam cada conteúdo, todas as estratégias e todos os problemas referentes à tradução entre os textos e línguas de trabalho.

Ensino a tradução de texto-vídeo-sinalizado em libras baseado em três etapas tradutórias: (i) etapa 01, “pré-tradução”; (ii) etapa 02, “tradução”; e (iii) etapa 03, “pós-tradução”. Vale ressaltar que, em contexto escolar, estas etapas e suas respectivas fases tradutórias são ensinadas no decorrer de um período bem longo, por exemplo, em curso de graduação, correspondendo ao tempo de quatro anos de formação. Durante todo o período formativo, que é determinado em um referido curso, procuro suscitar a experiência com a tradução e em cada conteúdo, com aplicações de unidades didáticas e que explorem esta temática. Alguns alunos já me questionaram se usariam estas unidades didáticas no seu cotidiano profissional e a minha resposta foi: “pode ser que sim, mas pode ser que não”. Certamente, quando os alunos se formam e começam a atuar profissionalmente, experienciando a tradução, sim, incorporam, em suas ações, todas estas etapas e concepções teórico-práticas que foram apreendidas durante o processo formativo, pois já possuem competência tradutória.

A seguir, apresento e explico cada uma destas etapas, vinculando-as às abordagens teóricas, epistemológicas e conceituais inerentes à aprendizagem da tradução. Estas três unidades didáticas de tradução são uma sistematização de todas as 147 atividades que elaborei e apliquei em diversos cursos. Sem dúvida, quando um professor de tradução ou um tradutor vir estas três propostas pode se perguntar: como é possível fazer a tradução em/de textosvídeos-sinalizados em línguas de sinais com apenas três propostas didáticas? Não é possível ensinar a tradução em/de texto-vídeo-sinalizado em libras, com apenas estas três propostas didáticas, em poucas aulas. É preciso construir o conhecimento e a experiência com a tradução em um determinado tempo, na minha experiência, ensinando Teorias da Tradução e Teorias Linguística e Textual, além de explicar as diversas estratégias (ou técnicas) tradutórias. Este processo precisa ser experienciado em um tempo de aprendizagem.

Assim, aqui, proponho uma sistematização que reúne os conteúdos de ensino da tradução em um longo curso de formação de TILSP.

## Etapa 01: pré-tradução

Dentro desta etapa, o processo de ensino-aprendizagem está concentrado em fazer com que o aluno experiencie e aprenda a ler, compreender e interpretar o texto-fonte, além de promover a identificação dos tipos e gêneros textuais, referente ao texto selecionado para a tradução, com análises de fatores intratextuais e extratextuais do texto-fonte.

| UNIDADE DIDÁTICA 01 (UD01) – ETAPA 01 – PRÉ-TRADUÇÃO                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Objetivos de Aprendizagem da UD01</b>                                                                                                                                                                                                        | Iniciar o primeiro processo de tradução de texto de Português para Libras em equipe de trabalho.<br>Planejar o projeto de tradução em texto-vídeo em Libras. |
| <b>Duração da UD01</b>                                                                                                                                                                                                                          | 01 DIA ou MAIS DIAS                                                                                                                                          |
| <b>TAREFA 01 – Organização da Equipe de Trabalho de Tradução</b>                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                              |
| 1.O professor irá organizar as equipes de trabalho de tradução de texto-vídeo em Libras.                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                              |
| Inclua, abaixo, os nomes dos(as) membros(as) desta dupla de trabalho.                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                              |
| Aluno(a):<br>Título da tradução do texto:                                                                                                                                                                                                       | Aluno(a):<br>Título da tradução do texto:                                                                                                                    |
| 1.Cada um fará a sua tradução, mas com a supervisão um do outro. Por isso, todas as revisões deverão ser feitas por esta dupla de trabalho.                                                                                                     |                                                                                                                                                              |
| <b>TAREFA 02 – Etapa 01 – Pré-Tradução.</b>                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                              |
| 1.Neste momento, cada aluno deverá realizar a primeira etapa do processo tradutório: pré-tradução. Somente depois de concluída a Tarefa 02 que você encaminhará esta UD ao(a) seu(sua) colega e ele(a) realizará a revisão e incluirá sugestões |                                                                                                                                                              |

| LEITURA DO TEXTO-FONTE                                                         |                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Fase 01:<br/>Pré-Leitura</b>                                                | Ao ver o título do texto, o que sei sobre o conteúdo? Explique.                                                                 |
|                                                                                | Já leu algum texto parecido como este? Explique.                                                                                |
|                                                                                | Já leu algum texto do mesmo autor ou gênero textual? Apresente.                                                                 |
| <b>Fase 02:<br/>Leitura</b>                                                    | Realize uma leitura horizontal (rápida e sem parar).                                                                            |
|                                                                                | Realize uma leitura vertical, observando títulos e subtítulos do texto.                                                         |
|                                                                                | Realize uma leitura atenta, reflexiva e pausada.                                                                                |
| IDENTIFICAÇÃO DO GÊNERO E TIPO TEXTUAL DO TEXTO-FONTE                          |                                                                                                                                 |
| <b>Fase 03:<br/>Identificação do gênero textual</b>                            | Qual é o nome do gênero textual do texto-fonte?                                                                                 |
| <b>Fase 04:<br/>Identificação do tipo textual</b>                              | Qual é o tipo textual do texto-fonte? Descritivo? Narrativo? Expositivo? Argumentativo? Injuntivo?                              |
| IDENTIFICAÇÃO DAS RELAÇÕES FUNCIONAIS, SEMÂNTICAS E PRAGMÁTICAS DO TEXTO-FONTE |                                                                                                                                 |
| <b>Fase 05:<br/>Análise dos<br/>Fatores Extratextuais</b>                      | Quem é o autor do texto (emissor)?                                                                                              |
|                                                                                | Qual é o objetivo (a intenção) do texto?                                                                                        |
|                                                                                | Para quem o texto é escrito (receptor/público-alvo)?                                                                            |
|                                                                                | Quando o texto foi divulgado (momento histórico)?                                                                               |
|                                                                                | Por qual meio o texto foi divulgado?                                                                                            |
|                                                                                | Qual a função comunicativa do texto?                                                                                            |
| <b>Fase 06:<br/>Análise dos<br/>Fatores Intratextuais</b>                      | Que tipo de linguagem é utilizada na escrita do texto? Formal ou informal? E por que você consegue identificar isso?            |
|                                                                                | Qual a ordem e sequência o texto está estruturado em título, subtítulos e parágrafos?                                           |
|                                                                                | Qual é o assunto temático central do texto (do início ao final)?                                                                |
|                                                                                | Quais são as estruturas sintáticas do texto?                                                                                    |
|                                                                                | Há erros de estruturação sintática?                                                                                             |
|                                                                                | Quais são os sentidos (a nível semântico) (literalidade, figuratividade, figuras de linguagem) contidos no texto?               |
|                                                                                | Quais são as características socioculturais presentes no texto?                                                                 |
|                                                                                | Quais são as características suprasegmentais (prosódia, entonação, ênfases, estrutura rítmica, acentos) e estilística do texto? |
|                                                                                | Há elementos não-verbais contidos no texto?                                                                                     |

| TAREFA 03 – Avaliação da dupla de trabalho (ENVIAR A UD01 PARA O[A] SEU[SUA] COLEGA).                                                                                                                                                                                                                                           |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <p>I. A sua UD01 deve ser enviada para a sua equipe de trabalho, para, assim, ser avaliada.</p> <p>II. O(A) colega de trabalho deve ler o texto do(a) seu(sua) colega e, em seguida, verificar se as respostas realizadas na Tarefa 02 estão corretas ou não.</p> <p>III. A seguir, faça as suas considerações e pareceres.</p> |  |
| a. Você considera que a interpretação textual está adequada? Se não, quais são as suas sugestões?                                                                                                                                                                                                                               |  |
| b. O que está faltando ser analisado por seu(sua) colega no texto interpretado?                                                                                                                                                                                                                                                 |  |
| TAREFA 04 – Avaliação do feedback recebido do(a) colega de trabalho.                                                                                                                                                                                                                                                            |  |
| <p>I. Assim que receber a correção de sua UD01, você deverá ler o feedback recebido por seu(sua) colega de trabalho e responder as questões, a seguir.</p>                                                                                                                                                                      |  |
| a. Você considera que as sugestões de seu(sua) colega de trabalho foram pertinentes? Justifique.                                                                                                                                                                                                                                |  |
| b. Quais foram as maiores dificuldades que você teve ao realizar a interpretação textual?                                                                                                                                                                                                                                       |  |
| TAREFA FINAL – Autoavaliação                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |  |
| a. O que você aprendeu com a “Etapa 01 - Pré-Tradução de Texto Escrito em Português”?                                                                                                                                                                                                                                           |  |
| b. Quais foram as maiores dificuldades de executar a “Etapa 02 - Tradução de Texto Escrito em Português”?                                                                                                                                                                                                                       |  |

A Unidade Didática 01 “Etapa 01 – pré-tradução” (UD01) sistematiza muitos conteúdos ensinados por mim, com base na Linguística Textual, na Linguística Contrastiva e nas Teorias Funcionalistas da Tradução. Aqui, há cinco tarefas a serem feitas pelos alunos. Esta unidade didática precisa ser realizada por dois alunos e cada um deve ser supervisor um do outro. No entanto, cada aluno deve decidir por um texto a ser estudado e traduzido, assim como é apresentado na tarefa 01. Pode ser que a atenção empreendida à leitura com o texto-fonte seja em torno de sete dias ou até muitos meses, dependendo da quantidade de páginas que conter o material escolhido para realizar a tradução.

Na tarefa 02, há o início das fases que correspondem à leitura do texto-fonte. Busco suscitar que os alunos aprendam a ler bem e que desenvolvam boas estratégias e habilidades de leitura, compreensão e interpretação textual. Muitas vezes, as leituras apressadas fazem com que os tradutores sejam enganados pelas ideologias e pelos discursos que estão presentes no texto-fonte. Por isso, as práticas de leituras horizontal, verticalizada e pausada podem desvendar os aspectos semânticos e pragmáticos que estão dentro e por trás dos textos.

Nos últimos anos, observei que muitos alunos possuíam dificuldades na identificação dos gêneros textuais e das tipologias textuais (narrativo, descritivo, dissertativo, expositivo, injuntivo). Sabemos que todos os textos possuem quase que todas as tipologias textuais, mas sempre há um ou mais tipos que se tornam mais evidentes, relevantes e majoritários em torno de um gênero textual. Quando percebia que um aluno não identificava a tipologia textual, sempre havia problema na construção da forma e do conteúdo da tradução em texto-vídeosinalizado em libras, pois omitiu ou não incluiu determinado elemento composicional pertencente àquele gênero/tipo textual.

Após o reconhecimento e a identificação do gênero textual e das diferenciações das tipologias textuais, presentes no texto-fonte, procuro suscitar que os alunos façam análises dos fatores extratextual e intratextual. Aqui, com base nas Teorias Funcionalistas da Tradução, são feitas análises minuciosas do que está dentro e em volta do texto-fonte, fomentando, ainda, análises dos elementos textuais, contextuais, discursivos e ideológicos (Vasconcelos; Lemos, 2024). Assim, são feitas perguntas para o texto recebido, ou seja, o texto-fonte. Os fatores extratextuais se referem aos

elementos externos ao texto-fonte e incluem análises do contexto cultural, da intenção do emissor (autor) e do público-alvo. E os fatores intratextuais, que se referem aos elementos internos ao texto-fonte, buscam identificar a estrutura gramatical e linguística, além de análises das expressões idiomáticas e dos elementos não-verbais.

Na tarefa 03, “avaliação da dupla de trabalho”, os alunos precisam trocar as suas unidades didáticas para poderem cotejar as respostas e indicarem correções às tarefas 01 e 02. Em seguida, os alunos reenviam as unidades didáticas e cada um avalia o feedback recebido, concordando ou discordando. E, por fim, há um momento de autoavaliação na tarefa final.

Com a aplicação destas atividades, acredito ser possível que os alunos desenvolvam a experiência com a tradução e possam obter novos conhecimentos de interpretação textual. E, assim, obterem capacidade sociolinguística, estilística, textual e discursiva nas/das línguas de trabalho.

## Etapa 02 – Tradução

Nesta etapa, o foco é traduzir em libras, construindo um texto-vídeo-sinalizado. Para isso, é preciso que os alunos apliquem todas as aprendizagens adquiridas ao longo da formação em tradução e de seus respectivos conteúdos teórico-práticos. Aqui, estão incluídas tarefas de buscas terminológicas, aplicações de estratégias tradutórias, decisões sobre problemas tradutórios, construção de roteiros de tradução e avaliação do material traduzido.

| UNIDADE DIDÁTICA 02 (UD02) – ETAPA 02 – TRADUÇÃO                                                                                                                                                               |                                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Objetivos de Aprendizagem da UD02</b>                                                                                                                                                                       | Iniciar o processo de tradução de Português para Libras e em equipe de trabalho<br>Realizar a tradução de texto-vídeo-sinalizado em Libras |
| <b>Duração da UD02</b>                                                                                                                                                                                         | 01 DIA ou MAIS DIAS                                                                                                                        |
| <b>TAREFA 01 – O texto a ser traduzido</b>                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                            |
| 1. Cada um fará a sua tradução, com a supervisão de um do outro. Por isso, todas as revisões deverão ser feitas por esta equipe de trabalho                                                                    |                                                                                                                                            |
| 2. Inclua, abaixo, o nome do texto a ser traduzido com a primeira versão. Título da tradução do texto:                                                                                                         |                                                                                                                                            |
| 3. Inclua, a seguir o texto original escrito em Português (parte dele ou na íntegra)                                                                                                                           |                                                                                                                                            |
| <b>TEXTO-FONTE (EM PORTUGUÊS)</b>                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                            |
| 4. Por qual motivo você se identificou com este gênero textual? Justifique.                                                                                                                                    |                                                                                                                                            |
| <b>TAREFA 02 – Etapa 02 – Tradução.</b>                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                            |
| 1. Neste momento, cada aluno deve realizar a tradução. Depois de concluída a Tarefa 02, por favor, encaminhe a UD02 para o(a) seu(sua) colega e ele(a) realizará a revisão e incluirá sugestões para alteração |                                                                                                                                            |

## BUSCA TERMINOLÓGICA

### Fase 01: Terminologia

Há sinaísternos correspondentes em Libras? Inclua em seu glossário, os termos que serão utilizados em sua tradução. Cite as fontes.

### 1ª VERSÃO DA TRADUÇÃO DO TEXTO-VÍDEO-SINALIZADO EM LIBRAS

### Fase 02: Tradução

Decida por quais das duas teorias da tradução embasará a sua tradução e que técnicas vai usar no seu texto-meta:

#### TEORIAS LINGÜÍSTICAS DA TRADUÇÃO (BARBOSA, 1990)

(1ª CATEGORIA) Literal

(2ª CATEGORIA) Transposição, Modulação, Equivalência

(3ª CATEGORIA) Omissão, Explicação, Compensação, Reconstrução, Melhorias

(4ª CATEGORIA) Transferência, Explicação, Decalque, Adaptação

#### Ou

TEORIAS FUNCIONALISTAS DA TRADUÇÃO (NORD, 2009; LEMOS, CARNEIRO, 2021)

TRADUÇÃO DOCUMENTAL: *Interlinear Gramatical Filológica Exotizante*

#### Ou

TRADUÇÃO INSTRUMENTAL: *Equifuncional Heterofuncional Homóloga*

Texto-Fonte

Texto-Meta  
(em glosas  
escritas ou  
glosinais)

Inclua suas  
observações

### Fase 03: Filmagem-rascunho em libras

**GRAVAÇÃO 1ª VERSÃO DA TRADUÇÃO  
EM TEXTO-VÍDEOSINALIZADO EM LIBRAS**  
LINK:

### TAREFA 03 – Avaliação da dupla de trabalho. (ATENÇÃO! O[A] SEU[SUA] COLEGA DE EQUIPE IRÁ FAZER ESTA AVALIAÇÃO DE SUA TAREFA 02, ACIMA).

I.A sua UD02 deve ser enviada para a sua equipe de trabalho que será avaliada e poderá obter pedidos de alterações e acertos.

II.O(A) colega de trabalho deve ler o texto do(a) seu(sua) colega e, em seguida, verificar se a tradução, realizada na TAREFA 02, precisa ter alguns trechos refeitos ou não.

III.A seguir, faça as suas considerações e pareceres.

a. Você considera que a glosa escrita está adequada ou há erros? Quais são as suas sugestões para os devidos acertos?

b. Você considera que os erros são de que nível linguístico e/ou tradutório? A seguir, marque um "X" e em quais momentos estão alocados os erros na tradução do texto-vídeo-sinalizado em libras.

| NÍVEIS                                      | ITENS | ELEMENTOS                                                            | MARCAR (X) | MINUTAGENS DO VÍDEO |
|---------------------------------------------|-------|----------------------------------------------------------------------|------------|---------------------|
| <b>Nível Linguístico (Fonológico)</b>       | 01    | Soletração/datilografia                                              |            |                     |
|                                             | 02    | Configuração de Mãos adequadas                                       |            |                     |
|                                             | 03    | Pontos de Articulação dos sinais                                     |            |                     |
|                                             | 04    | Localização das mãos                                                 |            |                     |
|                                             | 05    | Movimentos do corpo, braços e dedos                                  |            |                     |
|                                             | 06    | Orientação/Direcionalidade                                           |            |                     |
| <b>Nível Linguístico (Prosódico)</b>        | 07    | Cabeça (equilibrada)                                                 |            |                     |
|                                             | 08    | Ombros                                                               |            |                     |
|                                             | 09    | Sobrancelha (para cima ou suprimida)                                 |            |                     |
|                                             | 10    | Olhos (movimento e piscadas)                                         |            |                     |
|                                             | 11    | Boca não oralizada (abertura e movimentações)                        |            |                     |
|                                             | 12    | Bochecha                                                             |            |                     |
|                                             | 13    | Mãos (dominante e não dominante)                                     |            |                     |
|                                             | 14    | Entonação (ênfase nos olhos para perguntas e negativas)              |            |                     |
|                                             | 15    | Ritmo e Velocidade dos movimentos das mãos e dos sinais              |            |                     |
|                                             | 16    | Pausa (aperto ou descida das mãos)                                   |            |                     |
| <b>Nível Linguístico (Morfológico)</b>      | 17    | Incorporação de sinais-nomes                                         |            |                     |
|                                             | 18    | Incorporação de mameiras na sinalização                              |            |                     |
|                                             | 19    | Incorporação de tamanho e formato                                    |            |                     |
|                                             | 20    | Incorporação de negação                                              |            |                     |
|                                             | 21    | Classificadores ou Descritores Imagênicos                            |            |                     |
| <b>Nível Linguístico (Sintático)</b>        | 22    | Ordem sintática (SVO ou OSV)                                         |            |                     |
|                                             | 23    | Relação de tempo frasal (passado, presente, futuro)                  |            |                     |
|                                             | 24    | Sentença frasal declarativa ou imperativa                            |            |                     |
|                                             | 25    | Sentença frasal interrogativa ou negativa                            |            |                     |
| <b>Nível Linguístico (Semântico)</b>        | 26    | Significados e sentidos de literalidade                              |            |                     |
|                                             | 27    | Significados e sentidos de figuratividade                            |            |                     |
|                                             | 28    | Figuras de linguagem de palavras                                     |            |                     |
|                                             | 29    | Figuras de linguagem do pensamento                                   |            |                     |
|                                             | 30    | Figuras de linguagem de sintaxe                                      |            |                     |
|                                             | 31    | Figuras de linguagem do som                                          |            |                     |
|                                             | 32    | Expressões idiomáticas                                               |            |                     |
|                                             | 33    | Dêitico de pessoa                                                    |            |                     |
| <b>Nível Linguístico (Pragmático)</b>       | 34    | Dêitico de tempo                                                     |            |                     |
|                                             | 35    | Dêitico de lugar                                                     |            |                     |
|                                             | 36    | Espaço mental token                                                  |            |                     |
|                                             | 37    | Espaço mental sub-rogado                                             |            |                     |
| <b>Nível Paralinguístico (Gestualidade)</b> | 38    | Expressividade da expressão facial e corporal                        |            |                     |
|                                             | 39    | Emotividade                                                          |            |                     |
|                                             | 40    | Posição                                                              |            |                     |
|                                             | 41    | Deslocamento                                                         |            |                     |
|                                             | 42    | Agachamento                                                          |            |                     |
|                                             | 43    | Giro                                                                 |            |                     |
|                                             | 44    | Salto/pulo                                                           |            |                     |
| <b>Nível Literário</b>                      | 45    | Performance / Antropomorfismo / personificação                       |            |                     |
|                                             | 46    | Ritmo (velocidade; suspensão ou pausas)                              |            |                     |
|                                             | 47    | Ritmo (movimento longo, curto, alternado, repetido)                  |            |                     |
|                                             | 48    | Simetria e assimetria (mesmas Configurações de Mãos)                 |            |                     |
|                                             | 49    | Simetria (repetição de sinais/ parâmetros de sinais)                 |            |                     |
| <b>Nível Tradutório (Barbosa, 1990)</b>     | 50    | Primeira categoria (tradução literal)                                |            |                     |
|                                             | 51    | Segunda categoria (transposição, equivalência)                       |            |                     |
|                                             | 52    | Terceira categoria (omissão, reconstrução de períodos, melhoras)     |            |                     |
|                                             | 53    | Quarta categoria (transferência, adaptação)                          |            |                     |
| <b>Nível Tradutório (Nord, 2009)</b>        | 54    | Tradução documental (interlinear, gramatical, filológica exotizante) |            |                     |
|                                             | 55    | Tradução instrumental (equifuncional, heterofuncional, homóloga)     |            |                     |

c. Você considera que o(a) seu(sua) colega refaça o rascunho da tradução em texto-vídeo sinalizado em libras? Se, sim, todo o vídeo ou algumas partes (indicar quais partes a serem refeitas e ter atenção para manter a coerência em libras).

#### **TAREFA 04 – Avaliação do feedback recebido do(a) colega de trabalho. (ATENÇÃO! AQUI, É VOCÊ QUEM IRÁ FAZER ESTA AVALIAÇÃO SOBRE A SUA TAREFA 03, ACIMA).**

1. Você considera que as sugestões de seu(sua) colega de trabalho foram pertinentes? Justifique.

#### **TAREFA 05 – Gravação 2ª versão da tradução em texto-vídeo-sinalizado em Libras.**

1. Aqui, você terá que fazer a 2ª versão do rascunho de sua tradução em texto-vídeo-sinalizado em Libras, mas somente será feita se por acaso a sua equipe considerar necessária a 2ª versão.

| SEGUNDA VERSÃO DA TRADUÇÃO                       |                                                                                                               |                                                               |                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fase 05:<br>Tradução                             | Texto-Fonte                                                                                                   | Texto-Meta<br>2º RASCUNHO em glosas escritas<br>ou glosinais) | Procedimentos Técnicos da Tradução<br>(Barbosa [1990]) OU<br>Técnicas da Tradução Funcionalista<br>(Nord [2016]; Lemos; Carneiro [2021]) |
| Fase 06:<br>Quantificação<br>de PPT              | Quais foram as técnicas da tradução<br>mais usados em seu 2º processo<br>tradutório em texto-vídeo em libras? |                                                               |                                                                                                                                          |
| GRAVAÇÃO EM LIBRAS DA SEGUNDA VERSÃO DA TRADUÇÃO |                                                                                                               |                                                               |                                                                                                                                          |
| Fase 07:<br>2º Filmagem<br>rascunho em<br>Libras | Texto-Meta<br>(2º RASCUNHO em<br>glosas escritas / glosinais)<br>ROTEIRO                                      | GRAVAÇÃO EM LIBRAS<br>LINK DA FILMAGEM                        |                                                                                                                                          |

| TAREFA FINAL – Autoavaliação.                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.O que você aprendeu com a “Etapa 02 - Tradução de Texto Escrito em Português”                           |
| 2. Quais foram as maiores dificuldades de executar a “Etapa 02 - Tradução de Texto Escrito em Português”? |

Na UD02, os alunos precisam realizar seis tarefas, contendo sete fases e, possivelmente, podem concluir a tradução entre um e/ou mais dias, dependendo da quantidade de linhas/parágrafos e/ou de páginas que conter no material do texto-fonte. A experiência com a tradução é feita em equipe, contando com um tradutor, revisor e supervisor. Cada aluno define o seu papel na equipe, mas todos precisam realizar suas traduções individualmente. Ao selecionar o texto-fonte para ser traduzido, o aluno precisa justificar a escolha do referido gênero textual.

Em seguida, na tarefa 02 e fase 01, o momento é para iniciar a tradução, primeiramente, buscando realizar a pesquisa de sinais-termos em libras, pois, muitas vezes, não há correspondências de sinais e conceitos a respeito de determinadas áreas de conhecimentos específicos. Este levantamento, às vezes, dura alguns dias porque nem sempre é possível encontrar com facilidade os sinais-termos. E quando não se encontram as correspondências terminológicas de português para libras, os alunos se defrontam com as primeiras dificuldades tradutórias. Alguns solucionam este problema, aplicando as estratégias tradutórias como adequações, reformulações, explicações ou adaptações. Outras vezes, são feitas as omissões, justificando-as por meio de reconstruções das sentenças. E, também, são criados/validados novos sinais-termos em libras, por exemplo, quando são de nomes próprios de pessoas, aqui, o fenômeno é conhecido como antroponímia<sup>28</sup> (Sousa *et al.*, 2025). Assim, os sinais-nomes evitam o uso excessivo de soletrações/datilologias na tradução em texto-vídeo-sinalizado em libras (Vasconcelos; Lemos, 2024). Quando se constrói um pequeno glossário temático em libras, alguns tradutores optam por incluí-lo no início ou no final do texto-vídeo-sinalizado em libras, sempre

<sup>28</sup> Os estudos de Onomástica em Libras pesquisam: Antroponímia (estudo dos nomes próprios de pessoas); Toponímia (estudo dos nomes próprios de lugares); Ononímia (estudo dos nomes próprios de marcas, produtos e estabelecimentos comerciais); Teonímia (estudo dos nomes próprios de deuses e divindades religiosas em diferentes culturas); e Zoonímia (estudo dos nomes próprios de animais de estimação). Ver em Sousa *et al.* (2025).

contendo explicações de cada sinal-termo.

Geralmente, em cursos de formação que promovo, busco ensinar as Teorias Linguísticas da Tradução<sup>29</sup> e Teorias Funcionalistas da Tradução<sup>30</sup>, apresentando as estratégias tradutórias inerentes a cada uma destas teorias. Assim, baseado nas Teorias Linguísticas da Tradução, ensino os procedimentos técnicos tradutórios, elaborados por Barbosa (1990): tradução palavra por palavra e literal; transposição, modulação, equivalência; omissão, explicitação, compensação, reconstrução, melhorias; transferência, decalque, explicação, adaptação. E com foco nas Teorias Funcionalistas da Tradução, busco ensinar as duas técnicas tradutórias: tradução documental (há quatro subtécnicas: tradução palavra por palavra ou tradução interlinear; tradução literal ou tradução gramatical; tradução filológica; tradução exotizante); e tradução instrumental (há três subtécnicas: tradução equifuncional, tradução heterofuncional; tradução homóloga). Ao experienciar e aplicar estas técnicas no ensino, percebo que é preciso fazer com que os alunos compreendam o lugar da crítica e reflexão, sem permitir que deixem um espaço para o condicionamento e a imobilidade no manuseio dos textos. Estas técnicas são utilizadas por tradutores há muitos séculos, mas nem sempre foram denominadas, conforme apresentam-se nas referidas teorias da tradução. Não há regras fixas para os usos das referidas técnicas tradutórias haja vista que sempre vai depender do olhar de como o tradutor vê o texto-fonte e de como o traduz para a construção de um texto-alvo.

É necessário que os alunos identifiquem, também, as regras que cada tipo e gênero textual traz em sua constituição e forma, conduzindo, assim, para as melhores decisões tradutórias na fase 02. Na aba de comentários, fomenta-se que os alunos incluam as suas observações, dificuldades e soluções, suscitando a reflexão e crítica. Aqui, começa-se a fazer a tradução, decupando todo o texto, ou seja, dividindo o texto em micropartes, por exemplo, frases por frases, ou parágrafos por parágrafos, ou trechos por trechos. Esta divisão possibilita que o tradutor possa observar o texto-fonte e texto-alvo, além de auxiliar na construção das cenas a serem gravadas em vídeos. Por exemplo, quando for preciso realizar os apontamentos para figuras, tabelas, vídeos, legendas-escritas ou palavras-chave, o

<sup>29</sup> Denomino as Teorias Linguísticas da Tradução como: teoria estilística comparada da tradução; teoria dos quatro modelos (equivalência, correspondência, transferência e transposição); teoria da transposição da tradução; teoria transformacional da tradução; teoria da tradução semântica e comunicativa; teoria da recategorização de procedimentos tradutórios; teoria das estratégias da tradução; teoria dos itens culturais-específicos da tradução; teoria das modalidades de tradução; teoria das soluções tradutórias. Estas abordagens teóricas estão vinculadas a uma perspectiva gramatical-linguística e com foco na forma textual.

<sup>30</sup> Denomino as Teorias Funcionalistas da Tradução como: teoria da ação tradutiva; teoria do escopo; teoria da tradução funcional. Estas abordagens teóricas possuem vínculo à perspectiva funcional-linguística, com análises hermenêuticas, pragmáticas e contextuais, ou seja, centrada na forma-conteúdo.

cer de realizar o apontamento planejado em sua sinalização em frente à câmera.

Depois que os alunos terminam de fazer a primeira versão de sua tradução, na fase 03, precisam gravar a filmagem-rascunho em libras e incluir o link para que o revisor da tradução assista e realize o seu parecer.

Na tarefa 03, os alunos-revisores da tradução iniciam o parecer, observando se há erros na tradução escrita em glosas ou em glosinais pelo aluno-tradutor. Depois disso, a análise se concentra na filmagem-rascunho da tradução em texto-vídeo-sinalizado em libras. Aqui, ambos os alunos aplicam todo o conhecimento construído em aulas de Linguística das Línguas de Sinais, com conteúdos a respeito dos elementos que correspondam aos níveis linguístico, paralinguístico, literário e tradutório. Alguns textos-fonte, escolhidos pelos alunos, são gêneros não literários, por isso, o “nível literário” pode ser descartado da avaliação. E, também, devem verificar quais das duas teorias da tradução foi escolhida pelo tradutor, para, assim, analisar se as estratégias tradutórias foram bem aplicadas ou não. No total, são incluídos 55 itens de elementos na tarefa 03, correspondendo aos níveis categóricos estudados por todos os alunos. Por conta desta totalidade de elementos, compreende-se que ensino aos alunos é realizado por meio de uma experiência com a tradução multimodal, ou seja, uma tradução para além da língua, com foco em modalidades linguísticas, modos de linguagens, semioses e tecnologias. Ao assistir a filmagem-rascunho da tradução em libras, o aluno-revisor pode marcar quais são os segundos e milissegundos que correspondem aos problemas tradutórios e que foram encontrados no texto-vídeo-sinalizado. Observa-se, ainda, a coesão e coerência em libras do referido material. Se o aluno-revisor marcar quaisquer uns dos 55 itens, o aluno-tradutor precisará refazer a filmagem-rascunho da tradução em libras, incluindo todas as solicitações contidas no parecer – aqui, pode-se gravar tudo novamente ou apenas algumas cenas, mas a última opção é mais delicada, quando for a gravação de um produto final, pois o tradutor precisa retomar ao espaço da gravação, com a mesma roupa, arrumação de cabelo e posição, para, assim, evitar incoerência visual.

Na tarefa 04, o momento é de recebimento da avaliação enviada do aluno-revisor para o aluno-tradutor. Aqui, o aluno-tradutor irá observar todas as indicações de erros e as sugestões para solucionar determinados

problemas tradutórios e linguísticos. Se o aluno-tradutor considerar que as sugestões encaminhadas não são relevantes, na alternativa “a”, deverá justificar o porquê de não abarcar as indicações das correções. E se acatar as sugestões, também, deverá explicar os motivos dos aceites.

Na tarefa 05 e fase 05, o aluno-tradutor experiencia a nova versão de sua tradução, incluindo aplicações de estratégias tradutórias em libras. Na fase 06, o aluno apresenta a quantidade de usos de cada uma das técnicas tradutórias, para, assim, verificar qual(is) é(são) o(s) fenômeno(s) mais relevante(s) em sua tradução e, também, o seu estilo tradutório. Em seguida, na fase 07 é feita uma nova filmagem-rascunho da tradução em texto-vídeo-sinalizado em libras. Na tarefa final, mais uma vez, o aluno inclui suas avaliações e percepções a respeito da execução das atividades incluídas na UD02.

## Etapa 03 – Pós-tradução:

A Unidade Didática 03 “Etapa 03 – pós-tradução” (UD03) se concentra em produzir a edição e avaliação do material traduzido em texto-vídeo-sinalizado em libras.

| UNIDADE DIDÁTICA 03 (UD03) – ETAPA 03 – PÓS-TRADUÇÃO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Objetivos de Aprendizagem da UD03</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciar a terceira etapa de tradução de texto em equipe de trabalho.</li> <li>• Verificar os possíveis erros linguísticos e tradutórios no texto-vídeo-sinalizado em libras.</li> <li>• Avaliar se a tradução de texto-vídeo-sinalizado em libras está adequada.</li> </ul> |
| <b>Duração da UD03</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 02 DIAS ou 10 DIAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>TAREFA 01 – Edição da tradução do texto-vídeo-sinalizado em libras.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 1. Neste momento, cada aluno deverá realizar a terceira etapa do processo tradutório: pós-tradução.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 2. Edite a sua tradução em texto-vídeo-sinalizado em Libras, podendo seguir alguns ou todos estes passos a passos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realize os cortes no vídeo que contenham erros ou espaços de tempos desnecessários;</li> <li>• Abra o arquivo em power point e insira-os como capa no seu texto traduzido;</li> <li>• Inclua a capa na introdução do vídeo;</li> <li>• Inclua a segunda capa, contendo o título do texto, o(a) autor(a) do texto, o nome do(a) tradutor(a) e o nome do(a) tradutor(a)-revisor(a);</li> <li>• Insira as imagens do texto-fonte no texto-vídeo-sinalizado em libras, mas apenas as que são necessárias e que dialogam com a sinalização;</li> <li>• Inclua conceitos e/ou palavras-chave que sejam mais importantes;</li> <li>• Insira um glossário de sinais-termos;</li> <li>• Insira uma cor de fundo compatível com o vídeo;</li> <li>• Insira as transições que considere necessárias para manter o texto-vídeo-sinalizado em libras bem coeso;</li> <li>• Altere o filtro da imagem;</li> <li>• Verifique a velocidade da sinalização e transição entre as imagens e cenas.</li> </ul> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 3. Informe, aqui, o link da tradução em texto-vídeo-sinalizado em libras, editado e pronto:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

| TAREFA 02 – Justificativa dos usos dos elementos multimodais na edição do texto-vídeo.                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Apresente quais foram os elementos multimodais (letras, cores, layout, figuras, gráficos, palavras-chave e conceitos) que você inseriu em seu texto-vídeo-sinalizado. Justifique cada um dos usos.                                                                                                                                              |
| 2. Depois de concluída a Tarefa 02, por favor, encaminhe para o(a) seu(sua) colega a UD03 e ele(a) irá realizar a revisão e incluirá sugestões para possíveis alterações.                                                                                                                                                                          |
| TAREFA 03 – Avaliação da dupla de trabalho. (ATENÇÃO! O[A] SEU[SUA] COLEGA DE EQUIPE IRÁ FAZER ESTA AVALIAÇÃO SOBRE A SUA TAREFA 01 e 02, ACIMA).                                                                                                                                                                                                  |
| A sua UD03 deve ser enviada para sua equipe de trabalho e será avaliada, podendo ter pedidos de alterações e acertos.<br>I.O(A) colega de trabalho deve assistir o texto-vídeo-sinalizado e, em seguida, verificar se as Tarefas 01 e 02 estão adequadas para uma tradução em libras.<br>II. A seguir, faça as suas considerações e parecer final. |

| ANÁLISE E QUALIDADE DA TRADUÇÃO EM TEXTO-VÍDEO-SINALIZADO EM LIBRAS                 |                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Fase 01:<br/>Análise da qualidade tecnológica do texto traduzido para libras</b> | O enquadramento, o contato visual com a câmera e as posturas do tradutor estão adequadas?   |
|                                                                                     | Os apontamentos e a prosódia visual estão bem alocados(as)?                                 |
|                                                                                     | A iluminação, o plano de fundo e as cores estão adequadas para a edição?                    |
|                                                                                     | A relação entre o texto-sinalizado, o texto-escrito e as imagens inseridas estão adequadas? |
| <b>Fase 02:<br/>Análise da qualidade linguística do texto traduzido para libras</b> | A segmentação frasal em libras está coerente?                                               |
|                                                                                     | A sinalização em libras está coesa, com bons encadeamentos de ideias e argumentos?          |
|                                                                                     | As expressões idiomáticas estão adequadas para o público-alvo surdo?                        |
|                                                                                     | Os aspectos socioculturais estão condizentes com a língua/cultura meta e o público-alvo?    |
| <b>Fase 03:<br/>Controle e qualidade do texto traduzido para libras</b>             | A tradução é adequada ao público-alvo?                                                      |
|                                                                                     | Por que você considera que o texto-vídeo possui qualidade?                                  |

|                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| a. Você considera que o(a) seu(sua) colega refaça a tradução em texto-vídeo-sinalizado em libras? Se, sim, seria todo o vídeo ou apenas algumas partes (indique quais partes devem ser refeitas). |
| <b>TAREFA 04 – Avaliação do feedback recebido do(a) colega de trabalho. (ATENÇÃO! AQUI É VOCÊ QUE IRÁ FAZER ESTA AVALIAÇÃO SOBRE A SUA TAREFA 03, ACIMA).</b>                                     |
| 1. Ao receber novamente a sua UD03, você deverá ler o feedback recebido e responder as questões, a seguir.                                                                                        |
| a. Você considera que as sugestões de seu(sua) colega de trabalho foram pertinentes? Justifique.                                                                                                  |
| b. O que será necessário ser refeito? Como você irá proceder?                                                                                                                                     |
| c. Insira o link da edição final depois de todas as revisões:                                                                                                                                     |
| <b>TAREFA FINAL – Autoavaliação.</b>                                                                                                                                                              |
| 1. O que você aprendeu com a “Etapa 03 – Pós-Tradução de Texto Escrito em Português”?                                                                                                             |
| 2. Como você avalia o seu desempenho em realizar Etapas 01, 02 e 03?                                                                                                                              |

Geralmente, quando aplico a UD03, os alunos já possuem experiência com a tradução e habilidades tecnológicas, que foram adquiridas em sala de aula. O conteúdo teórico é baseado nos estudos de Tradução Audiovisual (TAV), Tradução Audiovisual e Acessível (TAVa), Tradução Audiovisual em Línguas de Sinais (TALS) e Tradução Multimodal. Neste momento, os alunos precisam realizar a edição e última avaliação da tradução em texto-vídeo-sinalizado em libras, correspondendo, assim, a etapa final do processo tradutório.

Aqui, os alunos podem demorar entre dois ou mais dias para realizarem a edição e avaliação final da tradução, sempre dependendo da quantidade de minutos ou horas das gravações que foram feitas em estúdio. Alguns alunos preferem realizar a gravação final do material traduzido em estúdio institucional; outros alunos preferem realizar a gravação em sua residência, já que possuem um espaço reservado, contendo uma iluminação e uma parede pintada (na cor verde ou azul) ou possuam um chroma-key. Sempre recomendo que os alunos se atenham ao contato visual com a câmera, evitando a mudança de olhar entre ler o texto-roteiro e sinalizar em frente à câmera. E alguns alunos optam por realizar a gravação final, com um vestuário característico ao gênero textual ou literário. Esta decisão é do tradutor.

Na tarefa 01, os alunos iniciam a edição do produto. Há muitos programas que realizam a edição de vídeos. Assim, os alunos podem aplicar os procedimentos básicos da edição, tais como: cortes; junções de cenas; inserções de imagens, figuras, ilustrações, tabelas e gráficos. Alguns alunos se aprofundam na experiência com a edição de vídeos e constroem um ótimo produto de tradução em texto-vídeo-sinalizado em libras. Incentivo que os alunos sejam criativos e que possam inserir o máximo de elementos multimodais possíveis, mas é preciso ter senso crítico e evitar o exagero, pois, dependendo do gênero textual, precisa-se que se adequem à forma do texto-fonte. Muitas vezes, na área da educação de surdos, viciou-se a produção de vídeos sinalizados em libras, contendo muitas imagens e realizando muitas adaptações, ocasionando, assim, em materiais traduzidos em libras extremamente pedagógicos e educacionais, não respeitando os gêneros textuais, a forma e o conteúdo registrado no texto-fonte. Ou seja, há demasiado e/ou generalizado uso da técnica tradutória de adaptação textual. E, também, a minha preocupação é que os surdos não podem ser furtados de reconhecerem as características dos textos-escritos-impressos em textos-vídeos-sinalizados em libras. Dessa forma, na tarefa 01, sugiro que os alunos sigam os passos descritos, abaixo, a respeito da realização da edição do vídeo, com foco em:

- Inserção de capas e contracapas;
- Realização de cortes de erros e/ou espaços de tempos desnecessários;
- Transição – fade in e fade out;
- Realização de efeitos sonoros e/ou visuais-estéticos;
- Inserção de imagens, figuras, ilustrações, tabelas, gráficos e vídeos;
- Inserção de conceitos ou palavras-chave;
- Adicionamento de cores no fundo do texto-vídeo-sinalizado;
- Organização e disposição de elementos verbais e não-verbais;
- Organização de imagens-chave em movimento;
- Disposição de imagens-chave fixas por determinados segundos;
- (Re)posicionamento do tradutor;
- Entrada e/ou saída do tradutor no texto-vídeo-sinalizado pela direita/esquerda e/ou por cima/baixo;
- Inserção de proximidade e distanciamento;
- Direcionalidade de imagens-chave, palavras-chave, frases e outros no vídeo;
- Verificação da relação entre tradutor-sinalizador, imagem e texto;
- Aplicações de layout e/ou molduras/sublinhados no vídeo;
- Adequação da velocidade da sinalização em todo o vídeo, podendo aumentá-la ou diminuí-la;
- Adequação da iluminação em todo o vídeo;
- Inserção de legenda escrita em português;
- Inclusão de glossários de sinais-termos.

Depois que todos os procedimentos da edição são aplicados, o aluno precisa justificar os usos dos elementos multimodais e tecnológicos, na tarefa 02.

Na tarefa 03, o aluno envia a UD03 para o revisor da tradução em texto-vídeo-sinalizado em libras. Por meio de três fases, o revisor precisará assistir toda tradução e avaliar a qualidade da produção, centrando-se na tecnologia e nos aspectos linguísticos e tradutórios aplicados. Se considerar ou encontrar algum problema, o revisor precisará indicar, no seu parecer, acertos e/ou trechos a serem regravados.

Com a devolutiva do revisor, na tarefa 04, os alunos podem ler a avaliação final e verificar se serão necessárias as aplicações de modificações ou não na tradução do texto-vídeosinalizado em libras.

Por fim, a tarefa final contempla o espaço de reflexão e crítica a respeito de toda a experiência com a tradução em texto-vídeo-sinalizado em libras, tendo sido realizada em três etapas tradutórias.

## **Considerações finais**

Neste capítulo, apresentei minhas experiências com a docência da tradução de língua de sinais, mas não pretendi generalizar e/ou homogeneizar o processo de ensino, por isso, considero que futuras pesquisas possam trazer outras reflexões críticas sobre a aplicação e as experiências em didática da tradução em texto-vídeo-sinalizado em línguas de sinais.

Em minha concepção, o processo de ensinar-fazer a tradução de/em textos-vídeos-sinalizados em libras demanda que os alunos aprendam a construir o material para um público-alvo e precisam experienciar a tradução por meio de etapas e fases tradutórias. A proposta é que os alunos aprendam a sistematizar todos os conhecimentos experienciados em aulas de tradução e, assim, possam realizar a tradução em três etapas de trabalho: (i) etapa pré-tradutória, objetivando-se a identificar o gênero e tipo textual selecionado para a tradução, com foco em leituras, interpretações textuais e análises de fatores extratextuais e intratextuais; (ii) etapa tradutória, com o objetivo de produzir a tradução em processo, buscando realizar pesquisas, decisões, justificativas, comentários e observações a respeito da construção do produto tradutório; e (iii) etapa pós-tradução, contendo avaliações da equipe de trabalho com a tradução e, também, a edição da tradução em texto-vídeo-sinalizado em libras, realizando cortes, junções de cenas, inserções de elementos multimodais, justificativas de usos de elementos tecnológicos e revisão do produto.

Acredito que quando os alunos aprendem a realizar a tradução em

três etapas, compreendem como o processo tradutório é complexo, exigindo bastante planejamento e constante revisão. Aqui, também, busco ensinar a crítica sobre o trabalho produzido na tradução em texto-vídeo-sinalizado em libras, com avaliações entre pares e autocrítica, aprofundando, assim, o amadurecimento do aluno a respeito de sua experiência com a aprendizagem. Ou seja, os alunos aprendem que não adianta apenas traduzir um texto, com usos de equivalências e sem compromisso com todo o ecossistema do trabalho da tradução, mas, sim, que aprendem a ter autoria e criticidade sobre o seu trabalho tradutório, buscando a aquisição de competências, conhecimentos, habilidades e atitudes tradutórias.

## Referências

- 1 BARBOSA, H. G. Procedimentos técnicos da tradução: uma nova proposta. Campinas/SP: Pontes Editores, 1990.
- 2 BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas, vol. I. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora brasiliense, 1985.
- 3 BONETI, L. W.; LANGNER, A. L.; LUZ-ASINELLI, A. O ensinar fazer ou o ensinar pensar para a construção da autonomia. *Contexto & Educação (UNIJUÍ)*, v. 37, n. 118, p. 01-16, 2022.
- 4 GILE, D. Basic concepts and models for interpreter and translator training. Revised edition. Amsterdam: John Benjamins, 2009[1995].
- 5 LEMOS, G. S. Formação de tradutores de textos escritos em Português para textosvídeos em Libras: das teorias pedagógicas e didáticas da tradução à concepção de um curso de extensão no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). 2023. Tese (Doutorado em Letras/Estudos da Linguagem) - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.
- 6 LEMOS, G. S.; CARNEIRO, T. D. Fundamentos teóricos e epistemológicos das Teorias Funcionalistas da Tradução: contribuições para os Estudos da Tradução e Interpretação das Línguas de Sinais (ETILS). *Revista Espaço -INES*, v. 55, n. 1, p. 21-47, 2021.
- 7 LEMOS, G. S.; SILVA, N. F. Análise de etapas tradutórias em Libras como proposta de produção de texto-vídeo de saúde pública. *Letras (UFSM)*, Santa Maria, v. 33, n. 68, p. 19-21.2024.
- 8 NORD, C. El funcionalismo en la enseñanza de traducción. *Mutatis Mutandis*, v. 2, n. 2, p. 209-243, 2009.
- 9 RODRIGUES, C. H. Atradução não escrita envolvendo línguas de sinais: reflexões sobre sua especificidade e características. *Belas Infiéis (UnB)*, v. 12, p. 01-21, 2023.
- 10 SOUSA, A. M.; *et al.* (orgs.). *Onomástica em libras*. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2025.
- 11 TIBURI, M.; HERMAN, N. *Diálogo/Educação*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2014.
- 12 VASCONCELOS, A. A. S.; LEMOS, G. S. Tradução Funcionalista de Língua Portuguesa para Língua Brasileira de Sinais (Libras) da sinopse do filme "Titanic". In: Glauber de Souza Lemos e Patrick Rezende (orgs.). *Práticas e investigações nos Estudos da Tradução: aspectos socioculturais aplicados em técnicas tradutórias, na acessibilidade e nas tecnologias*. v. 2. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2024. p. 295-319.

# Processamento de leitura de pessoas surdas sinalizantes: dados psicolinguísticos

Marília Lott (UFRJ)  
Marije Soto (UFRJ)  
Walter Dias Sueth Netto (UFRJ)

## Introdução

O processo de aprendizado de leitura e escrita de um sistema alfabético de estudantes surdos é um desafio complexo que envolve a interação de diversas áreas cognitivas do cérebro, essenciais para a aquisição das habilidades de leitura e escrita. Para os estudantes ouvintes, a alfabetização está intimamente ligada ao acesso ao sistema fonológico de sua primeira língua, que facilita a relação entre sons e símbolos gráficos. No entanto, essa relação não pode ser estabelecida da mesma forma para estudantes surdos, que não têm acesso direto aos sons dessa língua. Devido a esse fator, a leitura de surdos é comumente descrita como deficitária em relação àquela dos ouvintes. Neste capítulo buscamos outra perspectiva mais alinhada com o que tem sido descrito como *Deaf Gain*<sup>31</sup> (Bauman; Murray, 2014). O objetivo do artigo é conduzir uma revisão da literatura sobre os aspectos cognitivos da leitura por pessoas surdas sinalizantes (com uma língua visual-espacial como primeira língua), isto é, apresentar os achados de como um texto em escrita alfabética, logo, em uma língua não sinalizada, é percebido e compreendido, e como as escolas brasileiras têm abordado a alfabetização e letramento de pessoas surdas. Na última seção trazemos reflexões sobre mecanismos que podem contribuir para pensar sugestões para o ensino de leitura e escrita para estudantes surdos sinalizantes.

A relevância dessa questão se torna nítida quando consideramos que a alfabetização afeta diretamente diferentes áreas do cérebro, tanto para ouvintes quanto para surdos, incluindo o córtex visual primário, que desempenha um papel central na percepção e interpretação dos estímulos visuais, como as letras e palavras escritas. Dehaene (2012) apresenta o que ele chama de hipótese da reciclagem neuronal<sup>32</sup> que discute como as cone-

<sup>31</sup> *Deaf Gain* é o termo cunhado em 2014 que tem como objetivo “contrapor uma caracterização pela perda auditiva ao se referir aos ganhos cognitivos, criativos e culturais manifestados pela forma de os surdos estarem no mundo” (Bauman, Murray, 2014).

<sup>32</sup> A hipótese da reciclagem neuronal é fundamentada na ideia de que há uma dimensão de universalidade no processo de leitura. Isto é, diferentes sistemas ortográficos, mecanismos cognitivos e os substratos neuronais envolvidos são largamente universais por serem restritos pelos limites da cognição humana. Essa proposta recebeu críticas, principalmente pelo fato de as evidências empíricas serem desequilibradas, havendo uma carência de estudos com línguas com sistemas não alfabéticos (como japoneses) e da impossibilidade de estudar cognitivamente os sistemas ortográficos que já não existem mais (como o sistema de caracteres visuais complexos dos Maías) (Coltheart, 2014; Downey, 2014) Neste

xões no cérebro humano são alteradas uma vez que a pessoa se torna letrada. No entanto, podemos nos perguntar também quais os efeitos na leitura podemos observar ao ter uma língua visual-espacial como primeira língua.

Campello (2008) discute o papel da percepção visual como um elemento crucial na construção do conhecimento por pessoas surdas sinalizantes e a importância de pedagogias visuais no processo de escolarização, isso tem se confirmado nas abordagens pedagógicas encontradas em Andrews, Byrne e Clark (2015) nos EUA<sup>33</sup> e uma intensa discussão se faz no Brasil sobre a importância do uso de Libras (língua brasileira de sinais) como língua de instrução na educação de surdos (ver Carta do GT de Libras da Anpoll de 2019). No entanto, há uma escassez persistente de estudos sobre qual o impacto cognitivo da presença da Libras no contexto educacional de modo mais amplo, e sobre como essa presença afeta o aprendizado da leitura e da escrita em alunos surdos. Portanto, há uma necessidade de uma análise mais sistemática e aprofundada dessas questões. Neste capítulo, apresentamos uma revisão dessa literatura, todas as indicações de erros e as sugestões para solucionar determinados problemas tradutórios e linguísticos. Se o aluno-tradutor considerar que as sugestões encaminhadas não são relevantes, na alternativa “a”, deverá justificar o porquê de não abarcar as indicações das correções. E se acatar as sugestões, também, deverá explicar os motivos dos aceites.

## **Processos cognitivos da leitura em pessoas surdas sinalizantes**

Nesta seção, elaboramos um pouco sobre os processos cognitivos da leitura em pessoas surdas sinalizantes, fazendo um recorte específico quanto à metodologia, escopo e grupo de participantes. Levantamos dados da literatura neurocognitiva e de pesquisa com adultos surdos sinalizantes, leitores proficientes<sup>34</sup>, pareados quanto a essa proficiência com grupo de ouvintes quando há comparação.

O foco nos estudos com metodologias da psicolinguística e neurociência se justifica na medida em que buscamos uma caracterização dos processos subjacentes ao comportamento final: ou seja, quais são os processos mais automatizados e inconscientes que formam a base para uma leitura fluente em pessoas surdas, e de que forma eles coincidem ou se

capítulo, não entramos nessa discussão, por termos como foco o sistema alfabético. No entanto, estudos comparativos de leitores surdos em línguas com sistemas alfabéticos e sistemas não alfabéticos podem trazer contribuições muito relevantes. Principalmente se revelam mecanismos de processamento que diferem daqueles discutidos no modelo de Dehaene, e que talvez permitam melhor adaptação por leitores surdos. Para isso, futuros estudos precisam ser implementados e meta-análises precisam ser feitas.

<sup>33</sup> Ver Soares e Costa (2018) para resenha em português

<sup>34</sup> Não há exatamente um conceito absoluto do que seja leitura 'proficiente'. Cada estudo define a proficiência de leitura baseada em uma série de testes que abordam vários níveis de leitura (i.e., de palavras, de sentenças, de interpretação textual, etc.). Os testes são geralmente validados pela sua aplicação a grupos de participantes grandes e diversificados, calculando as médias e percentuais (% do grupo que atinge índice x), o que permite inferir o desempenho esperado para determinada idade e/ou série escolar naquela língua. Ser leitor proficiente representa, então, apresentar um nível de leitura típico de acordo com normas determinadas empiricamente (para um exemplo, veja Emmorey; McCullough; Weisberg, 2016).

distinguem dos engajados por leitores ouvintes. Afinal, o fato de o resultado final (isto é, a compreensão por meio da leitura) poder ser igual em leitores surdos e ouvintes não quer dizer que os processos que levam a esse resultado sejam iguais.

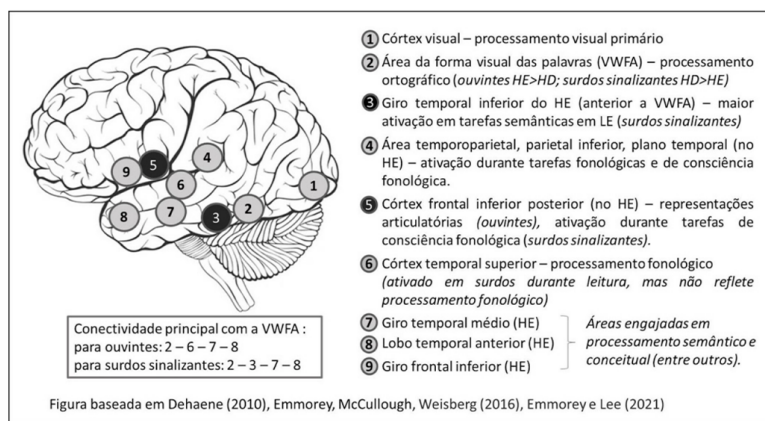
Muitas pesquisas que estudam esse processo em leitores surdos optam por estudar adultos surdos sinalizantes. A comparação entre grupos diferentes de adultos permite estudar os participantes em um momento do produto ‘final’ da aprendizagem da leitura, com certo controle de outros fatores que poderiam afetar o desempenho (como idade, QI, proficiência leitora, etc.); sendo dois desses fatores o domínio e idade de aquisição de uma língua de sinais (LS), os quais se mostraram bastante correlacionados com proficiência leitora. Isso se deve ao fato de que a privação linguística nos anos em que tipicamente ocorre a aquisição - a qual é menos prevalente em surdos sinalizantes - tende a afetar a qualidade da aprendizagem de leitura negativamente. Ademais, surdos oralizados podem depender em maior grau de códigos fonológicos da língua oral, sendo o processo de leitura mais semelhante ao de leitores ouvintes; diferente da leitura típica de surdos sinalizantes que parece ser independente de processamento fonológico da língua oral (Emmorey; Lee, 2021).

Na grande maioria dos estudos citados, o escopo se restringe à leitura de palavras e sentenças. Obviamente, a complexidade cognitiva da leitura não se reduz a esses processos, mas esse escopo se faz necessário por conta de limitações metodológicas. Ademais, não se deve subestimar a importância da eficiência na leitura de palavras e sentenças, que, quando afetada negativamente, requer um esforço cognitivo tamanho que impede processos mais complexos, como processamento textual, inferências lógicas, etc., dessa forma dificultando a compreensão textual. Sendo assim, espera-se que a leitura, no seu nível mais básico de decodificação, seja um processo que se dá em leitores proficientes em questão de milissegundos (ms), como veremos a seguir.

De fato, em leitores proficientes temos uma noção precisa do curso temporal desse nível de leitura, graças a estudos neurofisiológicos. Em torno de 100 ms após a apresentação, um pico de ativação neuronal, advindo do córtex visual primário (Cf. Figura 1, n. 1), marca o processamento inicial dos traços visuais que compõem o grafema. Por volta de 170 ms, em uma parte do córtex occipitotemporal conhecida como a área da forma

visual das palavras (VWFA de *Visual Word Form Area*), as formas ortográficas são processadas e se aciona a conexão com córtex superior temporal do hemisfério esquerdo (HE), associado ao processamento fonológico, e, talvez um pouco depois, com áreas de lobo temporal médio e lobo temporal anterior, envolvidas no processamento lexical e semântico. Leva até 400 ms ou até menos para reconhecer e compreender a palavra escrita - e isso vale para leitores proficientes ouvintes e surdos, sendo que indivíduos surdos prescindem do processamento fonológico (Dehaene; Cohen, 2011; Emmorey; Lee, 2021).

Figura 1 - Resumo gráfico das correlações feitas entre tarefas e processos cognitivos referentes à leitura em estudos com surdos sinalizantes



Fonte: Os autores

Esse processo é representado em modelos como o da Dupla Rota (Coltheart, 2005), que prevê que o mapeamento vai do reconhecimento dos traços visuais a unidades maiores, se desdobrando em duas rotas possíveis. Em uma rota, representações de letras ou agrupamentos de letras, ou (a depender da frequência de dada palavra) em forma ortográfica plena da palavra, podem acionar um léxico ortográfico que se conecta com representações semânticas lexicais. A outra rota permite o mapeamento de representações ortográficas para as fonológicas de acordo com regularidades da correspondência entre esses dois níveis, e só então mapeiam para representações lexicais. O modelo aponta, então, que há rota direta de ortografia para representações lexicais semânticas. No entanto, em leitores ouvintes, há debates sobre a necessidade de ativar representações fonológicas para a leitura, já que vários estudos mostram que áreas associadas à análise fonológica se engajam na leitura (Dehaene *et al.*, 2010), além disso, estudos comportamentais mostram a influência de aspectos fonológicos

na leitura, como apresentaremos a seguir. Fato é que as representações ortográficas devem estar conectadas com representações fonológicas em leitores ouvintes, o que torna pelo menos plausível a probabilidade de que conexões fonológicas sejam co-ativadas, possivelmente a depender da tarefa. Como veremos, isso é um ponto relevante para uma possível distinção entre leitores ouvintes e surdos (ou pelo menos o recorte apontado nesse estudo), que não dependem em nenhum nível da análise fonológica para a leitura fluente - o que coincide com as possibilidades previstas no modelo de Dupla Rota.

Estudos psicolinguísticos (que observam comportamento em experimentos altamente controlados) e neurocognitivos (que observam sinais neurofisiológicos e padrões de áreas cerebrais ativadas em experimentos altamente controlados) contribuem para o entendimento dos processos que subjazem à proficiência leitora em indivíduos surdos, e podem revelar semelhanças e diferenças nos mecanismos cognitivos entre grupos surdos e ouvintes.

Como mencionado anteriormente, uma diferença importante é que leitores surdos proficientes não engajam representações fonológicas durante o reconhecimento de palavras escritas, o que indica que não dependem do mapeamento fonema-grafema na aquisição de leitura e nos processos de leitura, e que recrutam, de forma mais intensa, conexões entre formas ortográficas e a semântica lexical, lançando mão de uma análise eficiente e fina de detalhes ortográficos.

Evidências para isso vêm de um paradigma experimental chamado de priming, em que duas palavras são apresentadas em sequência. A primeira palavra, o prime, pode afetar o processamento da segunda, o alvo, no sentido de facilitar ou dificultar seu acesso a depender da natureza da relação entre os dois estímulos. Quando há uma relação de semelhança fonológica entre as palavras, pode-se assim observar a influência da análise fonológica sobre o processo da leitura da palavra.

Quando duas palavras ortográficas evocam uma mesma interpretação fonológica (i.e., são homófonos), o acesso à palavra alvo é facilitado em leitores ouvintes, mas não em leitores surdos. Isso foi demonstrado utilizando pseudohomófonos (ou seja, palavras inventadas, e que lidas têm o mesmo som que uma palavra real ex. *baur* – *BORD*, [bɔR]; o último signifi-

ca ‘borda’) com tarefas de decisão lexical, que medem acurácia e tempo de resposta, em francês, mas também em espanhol (Bélangier; Baum; Mayberry, 2012; Fariña; Duñabeitia; Carreiras, 2017).

Também não houve sensibilidade à sobreposição fonológica em um estudo de rastreamento ocular. Essa técnica mede o tempo de fixação do olhar e o número de regressões (quando o olhar volta ao estímulo), que são ambos indicativos do grau de dificuldade ou facilidade da leitura. Dessa vez, os participantes surdos eram leitores de inglês e os estímulos usados palavras homófonas existentes (Bélangier; Mayberry; Rayner, 2013). Em português brasileiro, Capovilla e Capovilla (2008) chegaram à conclusão semelhante a partir de uma tarefa em que os participantes viam uma imagem e uma pseudopalavra homófona, e tinham que detectar se a palavra estava escrita de modo correto ou não (ex. MÁCHICO para uma figura de um mágico). No entanto, diferente dos estudos já citados, nesse grupo, os participantes eram de idades (6 a 45) e perfis variados, assim como esse estudo não fazia uma análise cronométrica como os demais.

Com medida de Eletroencefalografia (EEG), talvez capaz de captar maior granularidade no processo, Gutierrez-Sigut, Vergara-Martínez e Perea (2017) encontraram efeitos de priming por pseudohomófonos em espanhol, assim, de certa forma, contradizendo os achados anteriormente relatados. Porém, não houve correlação entre o efeito de priming e a proficiência leitora medida para participantes surdos, diferente do que foi encontrado para participantes ouvintes. Isso sugere que, mesmo que houvesse processamento de representações fonológicas em surdos, isso não modulou o desempenho de leitura. De fato, a falta de associação entre consciência fonológica e proficiência leitura para surdos já tem sido amplamente reportada na literatura (Cf. Emmorey e Lee (2021) para uma revisão). Ainda, especulamos que, como espanhol é uma língua com correspondência transparente entre fonema-grafema, a variedade de pseudohomófonos deve ser limitada (comparada ao inglês e francês, por exemplo), o que pode significar que o efeito observado tivesse apontado uma sensibilidade ortográfica e não fonológica.

Isso não quer dizer que pessoas surdas sinalizantes não engajam processamento fonológico. Estudos de neuroimagem mostraram ativação de área cerebral semelhante em surdos e ouvintes em tarefas que requerem análise fonológica, como por exemplo detecção de rima (que pode ser

feita ao mostrar palavras escritas ou imagens sugestivas de palavras). Tratase do córtex parietal inferior no HE (veja Figura 1, n. 3), que inclusive apresenta mais ativação para esse tipo de tarefa em participantes surdos comparado a ouvintes, possivelmente refletindo maior esforço devido à maior dificuldade (Cf. revisão de Emmorey e Lee de 2021). Isso parece se confirmar no estudo de MacSweeney *et al.* (2009) em que níveis e distribuição de ativação nessa região foram iguais para aqueles participantes surdos e ouvintes com igual desempenho na tarefa. Contudo, os participantes surdos ativaram mais o córtex frontal inferior posterior do HE (veja Figura 1, n. 5), algo que também foi observado em um estudo de Emmorey, McCullough e Weisberg (2016) para uma tarefa de contagem de sílabas. Essa região cerebral é associada ao planejamento articulatorio e pode, então, ser diferencialmente engajada por participantes surdos em tarefas que requerem análise fonológica. Possivelmente, o nível dessa análise não tenha a mesma granularidade que ela tem em ouvintes. Um estudo de Glezer *et al.* (2018) parece sugerir isso ao mostrar que o grupo de participantes surdos ativou o córtex temporoparietal (veja Figura 1, nr. 3) em tarefas fonológicas envolvendo palavras escritas, sendo que os participantes ouvintes faziam isso de modo mais consistente e seletivo.

Em suma, esses resultados parecem confirmar que leitores surdos não requerem análise fonológica para atingir alta proficiência leitora. No entanto, a evidência para sensibilidade fina da estrutura ortográfica, inclusive do sequenciamento de grafemas por dentro das palavras é abundante.

Um modo comum para testar a precisão de representações ortográficas e do processamento do sequenciamento interno das palavras é a apresentação de palavras com pequenas transposições de grafemas (ex. ‘rianha’ em vez de ‘rainha’). Em tarefas de decisão lexical (é uma palavra ou não), quando grupos de participantes de igual proficiência leitora são comparados, tanto surdos sinalizantes quanto ouvintes tendem a demorar mais e ter menor acuidade em julgar as palavras com trocas ortográficas – Cf. Fariña, Duñabeitia e Carreiras (2017) para espanhol, e Meade *et al.* (2020) para inglês.

Capovilla *et al.* (2005) investigaram a sensibilidade a pequenas substituições ortográficas (ex. ‘TEIEUISÃO’ em vez de ‘TELEVISÃO’), em uma tarefa que faz parte de uma bateria de teste de competência de leitura de palavras (TCLP). Seu objetivo foi de analisar estratégias ideovisuais, perile-

xicais e lexicais de leitura por estudantes surdos brasileiros. Os resultados confirmaram que, enquanto os leitores ouvintes se deixam enganar mais pela semelhança fonológica entre palavras, os surdos se deixam enganar mais pela semelhança visual (Cf. também Capovilla; Capovilla, 2008).

No entanto, em experimento de priming, esses dois tipos de estímulos, semelhança ortográfica e transposição ortográfica, geram efeitos ligeiramente diferentes: a facilitação do processamento da palavra alvo em um par como ‘raihna – rainha’ (i.e., transposição) é mais forte. Em um estudo de EEG, Meade *et al.* (2020) mostrou que esse tipo de efeito, refletido por respostas neurofisiológicas, foi igual para ouvintes e surdos. Embora esse resultado não corrobore a diferença na sensibilidade ortográfica para surdos mostrada nos outros estudos aqui resenhados, Meade e colegas conseguiram mostrar que processamento de detalhes ortográficos não depende de representações fonológicas.

Estudos de neuroimagem atestam a ideia de que leitores surdos chegam a desempenho leitor semelhante ao de ouvintes, mas que eles operacionalizam os processos subjacentes de forma distinta. Dois tipos de dados reforçam essa hipótese: (i) a sensibilidade hemisférica e a conectividade da área da VWFA (veja Figura 1, n. 2); (ii) a lateralidade da onda neurofisiológica (conhecida como N170) sensível a processamento visual ortográfico.

A VWFA, localizada na parte inferior da região occipitotemporal, é apontada como especializada no processamento de formas ortográficas, dependente do processo de alfabetização (Dehaene; Cohen, 2011). A maioria dos estudos de neuroimagem com leitores surdos e ouvintes encontra níveis de ativação semelhantes para ambos os grupos. A conectividade entre VWFA e áreas frontais e parietais (veja Figura 1, n. 5, 7 e 3) também é semelhante (Cf. Emmorey e Lee (2021) para uma revisão). Sendo que a conectividade dessa área com o córtex temporal superior no HE, associado ao processamento fonológico, é bem menor em surdos congênitos (Wang *et al.*, 2015). Esse quadro confirma que há diferenças na conectividade do circuito envolvido na leitura, mas que essas não afetam a potencial força do engajamento em áreas essenciais do processamento ortográfico, como a VWFA.

Outra diferença saliente são os efeitos de lateralidade. Isto é, há

sensibilidade na área semelhante (à VWFA) no hemisfério direito (HD) em leitores surdos proficientes. Além disso, a resposta N170, marcador de eficiência do processamento ortográfico, também apresenta maior força no HD em indivíduos surdos, comparada a maior força no HE em leitores ouvintes. Esse padrão é o contrário para leitores ouvintes, que apresentam efeito de lateralidade para o HE em relação ao processamento ortográfico, geralmente interpretado como sinal do mapeamento grafema-fonema que marca a leitura em pessoas ouvintes (Soto *et al.*, 2019). Isso sugere que a não dependência da via ortografia-fonologia em surdos causa uma organização cerebral que aproveita conexões alternativas no HD (Glezer *et al.*, 2018; Emmorey *et al.*, 2017; Sehyr *et al.*, 2020).

Por não depender do mapeamento fonológico, é possível que leitores surdos estabeleçam conexões mais fortes e diretas entre representações semânticas e ortográficas. Emmorey, McCullough e Weisberg (2016) concluíram que há áreas associadas ao processamento semântico (lexical), como o giro temporal médio e o lobo temporal anterior, que se comunicam de forma mais intensa e consistente com uma área justamente anterior à VWFA (veja Figura 1, n. 6). Isso pode explicar, em parte, a correlação entre o acesso precoce a uma língua de sinais e proficiência leitora; a aquisição típica contribui para a construção e consolidação de circuitos neuronais destinados a processamento semântico, os quais justamente são negativamente afetados quando há aquisição tardia da primeira língua (L1) (Mayberry *et al.*, 2018).

Estudos recentes com rastreador ocular demonstram que adultos surdos sinalizantes com aquisição precoce demonstram vantagens em relação aos participantes ouvintes dessas mesmas pesquisas (Bélanger; Rayner, 2015; Liu *et al.* 2021; Stringer *et al.*, 2024). Bélanger e Rayner (2015) advogam pela importância de ver leitores surdos pelo seu potencial e não apenas pelas suas dificuldades. O fato de surdos sinalizantes terem uma experiência visual aguçada pelo acesso ao mundo ao redor, bem como a uma língua natural pelo canal visual, torna essa população de alto interesse para as pesquisas sobre o processamento de leitura. Isso constitui uma agenda de pesquisa importante para pensarmos benefícios para a educação.

Surdos sinalizantes que são leitores proficientes comparados a ouvintes com o mesmo nível de leitura liam mais rápido e conseguiram captar até 10 caracteres à direita da fixação comparado com 4 caracteres pelos participantes ouvintes (Stringer *et al.*, 2024). Achados semelhantes

foram encontrados por Liu *et al.* (2021) em chinês. Ou seja, uma extensão do campo de visão maior apresenta-se em leitores surdos independente do tipo de sistema gráfico (seja alfabético ou logográfico). Os autores atribuem os resultados encontrados ao processamento visual conduzido na percepção de línguas de sinais. ASL (língua de sinais americana) assim como Libras possui muitos sinais produzidos de forma monomanual pela mão dominante, ou seja, produção predominantemente destra, dada a distribuição da população mundial majoritariamente destra<sup>35</sup>. A percepção dessa produção é percebida no campo esquerdo da visualização dado que o espaço de máxima acuidade de sinalização é no rosto ou logo abaixo dele (Siple, 1978). Surdos sinalizantes que adquiriram ASL até os 8 anos demonstram leituras mais rápidas e maior acesso ao texto na porção da esquerda da fixação do que ouvintes, algo anteriormente visto como irrelevante dado que o foco era no texto que ainda estava por ser lido, ou seja, maior extensão do campo visual para a direita. Recentemente estudos experimentais sugerem haver um impacto da experiência visual com línguas de sinais no processamento de leitura (Stringer *et al.*, 2024). Assim, leitores surdos parecem se beneficiar de um campo visual maior para ambos os lados, atingindo grande eficiência, enquanto fixação para o lado esquerdo em leitores ouvintes causa ineficiência. Isso faz com que o processo de leitura nesses grupos realmente seja de natureza distinta.

Linguistas e educadores de pessoas surdas concordam quanto à importância do acesso a uma língua de sinais para o pleno desenvolvimento como cidadão, bem como de seus múltiplos letramentos (Hall, 2017; Humphries *et al.*, 2019; Carta do GT de Libras da Anpoll, 2019; Secora, Smith, 2021). A Libras, no caso brasileiro, é esse vetor de novos conhecimentos e encontros. A premissa da educação de surdos é a de que a Libras deve estar acessível desde o começo da vida para que possa servir de arcabouço para o processo de alfabetização e letramento. Essa não é apenas uma decisão política ideológica, dado que há vários estudos empíricos que mostram a correlação entre proficiência em línguas de sinais (LS) e proficiência leitora (e.g., Andrew, Hoshoooley; Joannis, 2014; Chamberlain; Mayberry, 2008; Henner *et al.*, 2016; Novogrodsky *et al.*, 2014; Scott; Hoffmeister, 2017; Strong; Prinz, 1997). Ademais, a proficiência em LS também está correlacionada com desempenho em tarefas semânticas em língua escrita (LE) (Chamberlain; Mayberry, 2000; Ormel *et al.*, 2010); o que é bastante relevante devido à aparente maior dependência da semântica (comparada à sintaxe) em leitores surdos. No entanto, a forma como esse acesso ocorre é que difere entre abordagens.

<sup>35</sup> Papadatou-Pastou; Ntolka *et al.* (2020) conduziram uma meta-análise sobre lateralidade e encontraram uma estimativa de 10,6% de preferência pela mão esquerda.

## Contribuições para a alfabetização da criança surda

A alfabetização de crianças surdas envolve um olhar atento às particularidades psicolinguísticas desse público, considerando que, para muitos, a Libras é a primeira língua, enquanto o português, em sua forma escrita, pode ser adquirido em segundo plano. Portanto, a escolarização não deve se restringir ao ensino da língua escrita de forma isolada.

Para que a criança surda tenha uma apropriação efetiva dos sistemas de escrita, é fundamental que o processo de ensino considere não apenas a língua na modalidade escrita, mas também outras formas de comunicação e ferramentas que podem ser integradas ao seu aprendizado. No caso das pessoas surdas sinalizantes, o uso de sistemas visuais e gestuais, como o alfabeto manual e o *SignWriting*, podem se apresentar como um complemento importante no desenvolvimento da alfabetização.

O uso do alfabeto manual, que representa as letras do alfabeto em sinais, é uma estratégia muito utilizada no processo de alfabetização de surdos e pode ser visto incorporado em escolas de modo geral. Cada letra do alfabeto representa uma forma de configuração de mão específica para representar essa letra manualmente. A justificativa para o seu uso é que se estabeleceria uma ponte direta entre língua de sinais e o sistema de escrita, por meio do alfabeto manual. Williams, Darcy e Newman (2015) encontraram efeitos de ortografia em testes de priming semelhantes quando o estímulo era soletrado manualmente ou apresentado de forma escrita demonstrando que não é necessária uma fonologia de base sonora para o acesso a palavras no léxico dessas pessoas. No entanto, é importante frisar que para que as letras do sistema alfabético sejam mapeadas às letras do alfabeto manual é preciso apresentar essa correlação visual para que os aprendizes surdos sinalizantes façam esse mapeamento. Ao associar os sinais do alfabeto manual às letras do alfabeto, as crianças surdas podem construir uma compreensão sólida do sistema alfabético. Esse vínculo fortalece a relação entre a forma visual na língua de sinais e a palavra escrita, além de ajudar a criança a desenvolver habilidades de ortografia e de leitura.

Há propostas que apoiam a presença da escrita lado a lado ao acesso a Libras para que a partir da Libras e com acesso a escrita se possa fazer relações e construir conhecimentos sobre a escrita e sobre o mundo ao redor (Kuntze; Golos; Enns, 2014; Kuntze; Golos, 2021). Os autores advogam por uma abordagem vinculada à alfabetização emergente<sup>36</sup> (Cisotto; Barbo-

<sup>36</sup> “A alfabetização emergente constitui-se em um conjunto de habilidades, conhecimentos, hipóteses e comportamentos desenvolvidos pelas crianças antes da aprendizagem convencional da leitura e da escrita.” (Cisotto e Barbosa, 2009 p. 245) A alfabetização emergente é proposta para os anos de educação infantil “sobretudo para os alunos que não dispõem de tais oportunidades no próprio contexto social e familiar, constituem-se fundamentais ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, metalinguísticas e à construção de conhecimentos e saberes acerca de um importante objeto cultural: a língua

sa, 2009) que tem como premissa o contato desde cedo com livros e outros recursos escritos antes do processo escolar de aprender a ler e escrever inicie formalmente. A ideia é trazer a leitura de forma lúdica lendo em “voz alta” em Libras e comentando elementos da escrita e das imagens para que a criança tenha a oportunidade de perguntar e interagir.

A proposta apresentada se faz fundamental principalmente no processo de escolarização promovido na educação infantil. Pode-se questionar se apenas acesso a livros seria suficiente para promover a aproximação de um sistema de escrita em uma segunda língua, o português, ou se seriam necessários métodos com instrução explícita, ou ainda quais elementos da escrita são destacados<sup>37</sup> e como essa instrução explícita é conduzida com estudantes surdos, ou seja, vinculando elementos da língua escrita com elementos conhecidos da criança, para além da decisão consensual de se trabalhar a escrita utilizando a Libras como língua de instrução.

Em Costa *et al.* (2020) e Costa, Abreu e Garcia (2022) discute-se de que forma os métodos clássicos de alfabetização (analítico e sintético) se aplicam à população surda sinalizante. Há propostas educacionais que partem dos gêneros textuais e outras que são mais focadas em vocabulário e estrutura sentencial, no entanto, há pouco delineamento sobre a forma como chega-se nos elementos formativos da escrita (sistema alfabético e estrutura textual) e como os elementos do português do Brasil tais como morfemas e palavras lexicais e funcionais atuam na formação de ideias, sentenças, parágrafos.

Erting e Pfau (1997) discutem a importância de certas estratégias para facilitar o processo de alfabetização e letramento tais como: (i) coconstrução de consciência metalinguística; (ii) estratégias efetivas para leitura compartilhada, professor e alunos fazem conexões significativas por meio da Libras; (iii) escrita facilitada pelo uso de Libras para discutir tópicos e ideias que serão escritas.

Os autores propõem um ensino bilíngue partindo do pressuposto de que línguas de sinais não teriam uma forma de escrita. No entanto, em 1974, Valerie Sutton desenvolveu nos EUA o *SignWriting*, escrita de sinais. Desde sua criação, o sistema de escrita captura aspectos formativos das línguas de sinais como movimento, forma da mão, pontos de articulação e expressões

escrita.” (p. 253). Observa-se que há o uso do termo “alfabetização”, mas a proposta não está alinhada com o que se faz em alfabetização no Brasil no ensino fundamental, estaria mais alinhada com atividades que incentivam o letramento infantil.

<sup>37</sup> Livros infantis comumente evocam na escrita propriedades salientes das línguas orais, sem apresentar formalmente essas propriedades se trabalham as rimas, aliterações entre outros. Os mesmos elementos vão ser destacados para trabalhar de forma lúdica com a criança surda ou outros elementos como saliência visual serão destacados? O contato com o livro em um contexto sinalizante é a chave para essa aproximação ou são necessárias outras estratégias? Mais pesquisas são necessárias para trazer um delineamento mais nítido sobre essas questões.

não-manuais. Para Capovilla e Capovilla (2002), além de ser um sistema de escrita, o *SignWriting* é um sistema secundário de representação de informações, baseado no sistema primário, que é a língua de sinais. *SignWriting* é ensinado no ensino superior em instituições federais em vários cursos de Letras-Libras do Brasil, mesmo assim ainda é pouco pervasivo na comunidade surda sinalizante.

Nesse sentido, é curioso observar em diferentes ambientes o termo “alfabetização em Libras”, que ora se refere à aquisição ou aprendizagem de Libras<sup>38</sup> ora se refere ao uso de Libras como língua de instrução no processo de alfabetização do português brasileiro. O que seria “primeiro se alfabetizar em Libras, depois em português”?

De modo geral, a apropriação do sistema alfabético é vista como um processo de alfabetização independente da metodologia de ensino. No entanto, se buscarmos o vocábulo em glossários especializados<sup>39</sup>, vemos referência a relação grafema-fonema que no caso dos surdos não é acessível. Assim, o termo alfabetização seria problemático nos dois eixos. Ainda que um sistema de escrita estivesse disponível para as crianças surdas, este não é um sistema alfabético. Mesmo que faça relação entre formas fonológicas da língua e um sistema notacional para representá-lo, o termo alfabetização traria imprecisões. Alguns autores no Brasil têm optado pelo termo literacia, amplamente utilizado em Portugal, para falar da apropriação de um sistema de escrita sem especificar a natureza desse sistema (Alves e Finger, 2023). Freitas (2020) discute essa questão e propõe uma discussão sobre a possibilidade de a criança surda ser letrada por meio de *SignWriting*. Alfabetização, segundo Freitas (2020), seria:

“[...] aprendizagem de um sistema de escrita que seja capaz de registrar desde as menores unidades constitutivas do léxico da Libras até a sua morfologia e a sua sintaxe espacial, possibilitando a leitura e a escrita de textos diversos, sem a necessidade de tradução para uma língua oral.” (Freitas, 2020, p. 4).

Apesar de essa proposta trazer fortes benefícios para a criança surda, sua implementação em larga escala exige formação aprofundada para os docentes e contato com a Libras no dia a dia, nos espaços dentro e fora da escola. Dessa forma, a criança poderia começar a apropriação do sistema de escrita, *SignWriting*, apoiada em uma língua que ela conhece, a Libras. Outro desafio para sua implementação é a demanda de alfabetização também em português se apoiar no conhecimento estabelecido em

<sup>38</sup> <https://www.institutoipb.com.br/cursos/cursos-de-capacitacao/alfabetizacao-em-libras/#:~:text=SOBRE%20O%20CURSO,comunica%C3%A7%C3%A3o%20e%20promove%20a%20inclus%C3%A3o.> (Acesso em 20 mar. 2025)

<sup>39</sup> <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao#:~:text=Em%20s%C3%ADntese%2C%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20grafemas%2C%20s%C3%ADntese%20fonemas%20da%20fala.> (Acesso em 15 abr. 2025)

*SignWriting*. Em um processo de alfabetização sequencial, primeiro *SignWriting* depois sistema alfabético, seria necessário mais tempo dado que o contato com o português ocorreria após a apropriação de *SignWriting*. Aposta-se que essa apropriação traria um alicerce sólido para novos conhecimentos e que provavelmente haveria menor disparidade quanto a possibilidade de estabelecer uma compreensão textual dada a maior proficiência linguística e leitora. No entanto, tendo em vista que em geral no segundo segmento do ensino fundamental já é previsto em vários municípios um modelo inclusivo que muitas vezes ocorre em escolas diferentes daquelas do primeiro segmento, teríamos um desafio a mais para a conclusão do processo de alfabetização do estudante surdo que deixaria de ter uma mediação direta dos objetos de aprendizados por um professor bilíngue e passaria a ter a mediação de um intérprete. Isso obviamente não impossibilita a proposta, mas é necessário elaborar como transpor os desafios.

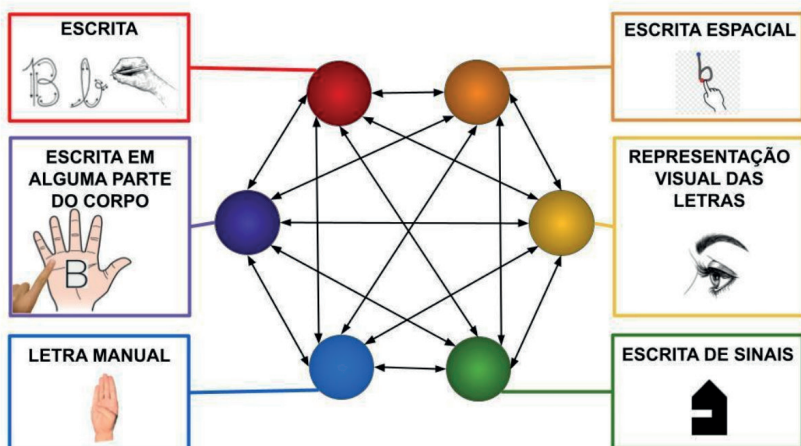
Somado às questões apresentadas, a população surda é atravessada pelo capacitismo, que além de entrar o processo educacional e a vida em sociedade, pode levar famílias a uma repulsa quanto a Libras por não aceitar a condição da criança. Gonçalves e Santos (2012), observando os desafios enfrentados pelas escolas brasileiras, defendem “que o aluno surdo precisa primeiramente conhecer sua língua e só depois a língua portuguesa na alfabetização” (p. 235). Os autores relatam um cenário em que muitos surdos não conhecem a Libras, mesmo assim a caracterizam como “sua língua” por “constitui[r] a sua identidade de cultura surda”. Essa questão traz alguns desafios nos relatos sobre os resultados de alunos surdos no Brasil, pois na perspectiva de identidade cultural nem sempre a proficiência é avaliada, assim como não se avalia L1 de nenhum estudante ouvinte que inicia o processo de alfabetização, mesmo com os efeitos da pandemia de Covid-19.

Tendo em vista a sensibilidade a aspectos granulados da ortografia em leitores surdos, evidenciada nos vários estudos experimentais resenhados aqui, pode-se pensar em propostas que ressaltam a natureza visual das letras como a proposta de Pegado *et al.* (2021) para dirimir o efeito do espelhamento em crianças ouvintes. Pegado *et al.* (2021) apresenta um modelo para facilitar o aprendizado da forma das letras e eliminar o efeito da invariância em espelho durante a alfabetização – dificuldade de distinguir letras como “b” / “d” e “p” / “q” dada a natureza do sistema visual, com foco no papel da Área da Forma Visual de Palavras - VWFA (*Visual Word-Form Area*).

Dehaene (2012), como dito anteriormente, discute como no tempo de evolução da escrita não foi possível que houvesse uma especialização do processamento para leitura. O sistema visual pré-acesso à escrita não distingue como diferentes imagens voltadas para direita ou esquerda como objetos diferentes, pois no mundo natural essa diferença não muda a natureza do objeto. No entanto, a VWFA parece se especializar funcionalmente para o papel de processamento de ortografia sob influência da aprendizagem de leitura que tem algumas peculiaridades nesse sentido. Por exemplo, para uma leitura proficiente, a VWFA precisa distinguir entre letras de espelho. Pegado *et al.* (2021) estuda o efeito de treinamento para crianças ouvintes em um multi sistema de mapeamento, com apoio de entradas fonológicas, de caligrafia e do tato, que podem ajudar na identificação dessas letras apresentando resultados positivos principalmente no grupo que faz uma soneca pós-treinamento. Atividades incluem desenhar letras no ar com os dedos, reconhecer letras 'desenhadas' na mão pelo professor, apontar ou pegar nos objetos, letras grandes, as partes faladas pelo professor ("a parte redonda do b").

A partir disso, propomos na figura 2 um modelo preliminar das conexões entre elementos que podem contribuir para a apropriação do sistema de escrita alfabético por estudantes surdos. É possível que utilizar outras pistas para além do mapeamento direto entre Libras e a ortografia do português escrito possa beneficiar o aprendiz surdo, em tarefas que demonstram maior dificuldade. Seria necessário formular estudos com essa população para melhor entender seu impacto. A figura 2 revela a complexidade e a importância de um ensino que respeite as especificidades cognitivas e linguísticas desses alunos.

Figura 2 - Modelo preliminar dos caminhos cerebrais de aprendizagem durante a aquisição da alfabetização de estudantes surdos sinalizantes



Fonte: Os autores

A aprendizagem de um sistema de escrita pode envolver a interação entre diferentes sistemas sensoriais, com destaque para a influência de representações gestuais (como a escrita à mão) na percepção visual. O reforço multissensorial, incluindo estímulos táteis, pode beneficiar a alfabetização, mais pesquisas são necessárias para avaliar essa abordagem na população surda.

O processo de literacia de estudantes surdos sinalizantes requer uma abordagem pedagógica que leve em consideração a singularidade de sua experiência linguística e perceptiva. Esses estudantes não têm acesso direto ao sistema fonológico da língua e, por isso, o ensino de leitura e escrita precisa ser mediado por métodos que integrem formas alternativas de percepção e comunicação, como a visão e o tato.

## Considerações finais

Conforme apresentado ao longo deste capítulo, é necessária uma mudança de perspectiva que focaliza a potência do sujeito surdo, *Deaf Gain*. Nesse sentido, as pesquisas com metodologia da psicolinguística e neurociência apontam para algumas diferenças no processamento de leitura de surdos sinalizantes proficientes como o fato de não precisarem passar por uma análise fonológica da língua oral, como evidenciado em experimentos de priming e estudos de neuroimagem, ou terem leituras mais rápidas e com a exploração de um campo visual maior quando comparados a ouvintes de igual proficiência leitora. Ainda citamos a conectividade potencialmente mais forte entre o processamento ortográfico e semântico. As propostas de apropriação do sistema de escrita alfabética para crianças surdas precisam levar em conta esses achados para construir abordagens mais ajustadas com a potencialidade das crianças e adolescentes surdos.

A alfabetização de estudantes surdos, especialmente aqueles sinalizantes, demanda abordagens diferenciadas. Nesse contexto, as pesquisas apontam que a alfabetização desses estudantes deve ser mediada por outros sistemas cognitivos, como os visuais, táteis e sinestésicos, que podem colaborar com o processo de alfabetização e letramento de crianças surdas sinalizantes.

O *SignWriting*, como foi dito acima, é um sistema de escrita visual

que transcreve línguas de sinais, representando seus sinais através de símbolos gráficos. A introdução do *SignWriting* no processo de alfabetização pode ser uma maneira de melhorar o entendimento da estrutura das línguas de sinais e sua relação com a leitura e escrita em português. O *SignWriting* permite que a criança surda visualize a estrutura linguística dessa língua de sinais, o que pode facilitar a compreensão de textos escritos, além de promover maior consciência metalinguística em ambas as línguas, favorecendo a aprendizagem do português escrito.

A integração de elementos como o alfabeto manual e o *SignWriting*, dentro de um contexto bilíngue, pode não apenas acelerar o processo de apropriação dos sistemas de escrita, mas também promover uma experiência mais rica de aprendizagem. Essas ferramentas oferecem novas possibilidades para o processamento de leitura e a construção de significados, criando um caminho mais eficiente para a alfabetização de crianças surdas sinalizantes.

## Referências

- 1 ALVES, U. K.; FINGER, I. Alfabetização em contextos monolíngue e bilíngue. Petrópolis: Vozes, 2023.
- 2 ANDREW, K. N.; HOSHOOLEY, J.; JOANISSE, M. F. Sign language ability in young deaf signers predicts comprehension of written sentences in English. *PLoS One*, v. 9, n. 2, e89994, 2014.
- 3 ANDREWS, J. F.; BYRNE, A. CLARK, M. D. Deaf scholars on reading: A historical review of 40 years of dissertation research (1973-2013). Implications for research and practice. *American Annals of the Deaf*, v. 159 n. 5, 2015, p. 393-418.
- 4 BAUMAN, H-D. L.; MURRAY, J. (ed.) *Deaf gain: Raising the stakes for human diversity*. University of Minnesota Press, 2014. p. xv-xlii.
- 5 BÉLANGER, N.; BAUM, S. R.; MAYBERRY, R. Reading Difficulties in Adult Deaf Readers of French: Phonological Codes, Not Guilty! *Scientific Studies of Reading*, v. 16, n. 3, p. 263-285, maio 2012.
- 6 BÉLANGER, N.; RAYNER, K. What Eye Movements Reveal About Deaf Readers. *Current Directions in Psychological Science*, v. 24, n. 3, p. 220-226, 2015. Disponível em <<https://doi.org/10.1177/0963721414567527>>. Acesso em: 21 mar. 2025.
- 7 CAMPELLO, A. R. Aspectos da visualidade da educação de surdos. Tese de doutorado pela Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91182>>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- 8 CAPOVILLA, F. *et al.* Processos logográficos, alfabéticos e lexicais na literatura silenciosa por surdos e ouvintes. *Revista Estudos de Psicologia: Campinas*, v. 10, p. 15-23, 2005. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/242613638\\_Processos\\_logograficos\\_alfabeticos\\_e\\_lexicais\\_na\\_leitura\\_silenciosa\\_por\\_surdos\\_e\\_ouvintes](https://www.researchgate.net/publication/242613638_Processos_logograficos_alfabeticos_e_lexicais_na_leitura_silenciosa_por_surdos_e_ouvintes)>. Acesso em: 06 mar. 2025.

- 9 CAPOVILLA, F.; CAPOVILLA, A. Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética. *Revista Brasileira de Educação Especial: Marília*, jul./dez. 2002, v.8, n. 2, p.127-156. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/s-cielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382002000200002](http://educa.fcc.org.br/s-cielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382002000200002)>. Acesso em: 22 mar. 2025.
- 10 CHAMBERLAIN, C.; MAYBERRY, R. Theorizing about the relation between American Sign Language and reading. *Language Acquisition by Eye*, p. 221-259, 2000.
- 11 CHAMBERLAIN, C.; MAYBERRY, R. American Sign Language syntactic and narrative comprehension in skilled and less skilled readers: Bilingual and bimodal evidence for the linguistic basis of reading. *Applied Psycholinguistics*, v. 29, n. 3, p. 367-388, jul. 2008.
- 12 CISOTTO, L.; BARBOSA, A. R. Alfabetização emergente e desenvolvimento de competências na educação infantil. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade: Salvador*, v. 18, n. 31, p. 245-255, jan. /jun. 2009.
- 13 COLTHEART, M. *Modeling Reading In: The Science of Reading: a handbook* Eds: M.J. Snowling, C. Hulme, Oxford, Blackwell, p. 6-23, 2005
- 14 COLTHEART, M. The Neuronal Recycling Hypothesis for Reading and the Question of Reading Universals. *Mind & Language*, v. 29, n. 3, p. 255-269, mar. 2014.
- 15 COSTA, M. *et al.* As guerras do ensino da leitura: um olhar a partir da epistemologia surda. *Revista Espaço*, p. 127-151, 2020. Disponível em: <<https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-es-paco/article/view/1583/1574>>. Acesso em: 21 mar. 2025.
- 16 COSTA, M.; ABREU, K.; GARCIA, D.; As guerras da leitura para surdos. *Signo*, v. 47, n. 88, p. 18-26, 3 jan. 2022. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v47i88.17378>
- 17 DEHAENE, S. *et al.* How learning to read changes the cortical networks for vision and language. *Science*. Dec 3;330(6009), p. 1359-64, 2010 doi: 10.1126/science.1194140. Epub 2010 Nov 11. PMID: 21071632
- 18 DEHAENE, S. Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012 (traduzido por Leonor Scliar-Cabral, título original: Les neurones de la lecture), 374 pp.
- 19 DEHAENE, S.; COHEN, L. The unique role of the visual word form area in reading. *Trends in Cognitive Sciences*, v. 15, n. 6, p. 254-262, jun. 2011.
- 20 DOWNEY, G. All Forms of Writing. *Mind & Language*, v. 29, n. 3, p. 304-319, mar. 2014. ELLIS A. W. *Leitura, escrita e dislexia: Uma análise cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995
- 21 EMMOREY, K.; MCCULLOUGH, S.; WEISBERG, J. The neural underpinnings of reading skill in deaf adults. *Brain and Language*, v. 160, p. 11-20, set. 2016. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0093934X15300845?via%3DIihub>>. Acesso em: 19 mar. 2025
- 22 EMMOREY, K. *et al.* The N170 ERP component differs in laterality, distribution, and association with continuous reading measures for deaf and hearing readers. *Neuropsychologia*, v. 106, p. 298-309, nov. 2017.
- 23 EMMOREY, K.; LEE, B. The neurocognitive basis of skilled reading in prelingually and profoundly deaf adults. *Language and Linguistics Compass*, v. 15, n. 2, fev. 2021.
- 24 ERTING, L; PFAU, J. Becoming bilingual: facilitating English literacy development using ASL in preschool. A Sharing Ideas series paper by the Laurent Clerc National Deaf Education Center, Gallaudet University, 1997. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED475322>>. Acesso em: 19 mar. 2025.
- 25 FARIÑA, N; DUÑABEITIA, J.A.; CARREIRAS, Manuel. Phonological and orthographic coding in deaf skilled readers. *Cognition*, v. 168, p. 27-33, nov. 2017.
- 26 FREITAS, I. Alfabetização de surdos: para além do alfa e do beta. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, e250034, jan. 2020. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/s-cielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782020000100227&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/s-cielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782020000100227&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 19 mar. 2025.

- 27 GLEZER, L. *et al.* Orthographic and phonological selectivity across the reading system in deaf skilled readers. *Neuropsychologia*, v. 117, p. 500–512, ago. 2018.
- 28 GONÇALVES, A.; SANTOS, A. Alfabetização da criança surda: concepções e identidades. *Espaço do currículo*, v. 5, n. 1, pp. 226–238, jun./dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/14059/7993>>. Acesso em: 21 mar. 2025.
- 29 GUTIERREZ-SIGUT, E; VERGARA-MARTÍNEZ, M.; PEREA, M. Early use of phonological codes in deaf readers: An ERP study. *Neuropsychologia*, v. 106, p. 261–279, nov. 2017.
- 30 Hall, W. C. What You Don't Know Can Hurt You: The Risk of Language Deprivation by Impairing Sign Language Development in Deaf Children. *Matern Child Health J*, v. 21, n. 5, p. 961–965, maio de 2017. DOI: 10.1007/s10995-017-2287-y. PMID: 28185206. PMCID: PMC5392137. Disponível em: <<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5392137/>>. Acesso em: 19 mar. 2025.
- 31 HENNER, J. *et al.* American Sign Language Syntax and Analogical Reasoning Skills Are Influenced by Early Acquisition and Age of Entry to Signing Schools for the Deaf. *Frontiers in Psychology*, v. 07, 26 dez. 2016.
- 32 HUMPHRIES, T, KUSHALNAGAR, P, MATHUR, G, NAPOLI, D. J., RATHMANN, C., & SMITH, S. Support for parents of deaf children: Common questions and informed, evidence-based answers. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 118, 134–142, 2019. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2018.12.036>
- 33 KUNTZE, Marlon; GOLOS, Debbie; ENNS, Charlotte. Rethinking literacy: Broadening opportunities for visual learners. *Sign Language Studies*, v. 14, n. 2, p. 203–224, 2014.
- 34 KUNTZE, M.; GOLOS, D. Revisiting rethinking literacy. In ENNS C., HENNER, J; MCQUARRIE, Lynn (Eds.). *Discussing bilingualism in deaf children: Essays in honor of Robert Hoffmeister*. New York: Routledge, 1st edition, p. 99–112, 2021.
- 35 LIU, Z. *et al.* (2021). Deafness enhances perceptual span size in Chinese reading: Evidence from a gaze-contingent moving-window paradigm. *Psych Journal*, v. 10, n. 4, p. 508–520, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1002/pchj.442>>. Acesso em 21 mar 2025.
- 36 MACSWEENEY, M. *et al.* Enhanced activation of the left inferior frontal gyrus in deaf and dyslexic adults during rhyming. *Brain*, v. 132, n. 7, p. 1928–1940, 25 maio 2009.
- 37 MAYBERRY, R. *et al.* Neurolinguistic processing when the brain matures without language. *Cortex*, v. 99, p. 390–403, fev. 2018.
- 38 MEADE, G.; GRAINGER, J.; MIDGLEY, K. J.; HOLCOMB, P. J.; EMMOREY, K. An ERP investigation of orthographic precision in deaf and hearing readers. *Neuropsychologia*, v. 146, p. 107542, set. 2020.
- 39 NOVOGRODSKY, R. *et al.* The Development of Antonym Knowledge in American Sign Language (ASL) and Its Relationship to Reading Comprehension in English. *Language Learning*, v. 64, n. 4, p. 749–770, 7 nov. 2014.
- 40 ORMEL, E. *et al.* Semantic categorization: A comparison between deaf and hearing children. *Journal of Communication Disorders*, v. 43, n. 5, p. 347–360, set. 2010.
- 41 PAPADATOU-PASTOU, M.; NTOLKA, E.; SCHMITZ, J.; MARTIN, M.; Munafò, M. R.; OCKLENBURG, S.; PARACCHINI, S. Human handedness: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, v. 146, n. 6, p. 481–524, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1037/bul0000229>.
- 42 PEGADO, F. *et al.* A protocol to examine the learning effects of ‘multisystem mapping’ training combined with post-training sleep consolidation in beginning readers. *STAR Protocols*, v. 2, n. 3, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.xpro.2021.100712>>. Acesso em 21 mar. 2025.
- 43 SCOTT, J.; HOFFMEISTER, R. American Sign Language and Academic English: Factors Influencing the Reading of Bilingual Secondary School Deaf and Hard of Hearing Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 22, n. 1, p. 59–71, jan. 2017.
- 44 SECORA, K.; SMITH, D. The Benefit of the “And” for Considerations of Language Modality for Deaf and Hard-of-Hearing Children. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 6(2), 397–401, 2021. [https://doi.org/10.1044/2021\\_PERSP-20-00267](https://doi.org/10.1044/2021_PERSP-20-00267)

- 45 SEHYR, Z. *et al.* Unique N170 signatures to words and faces in deaf ASL signers reflect experience-specific adaptations during early visual processing. *Neuropsychologia*, v. 141, p. 107414, abr. 2020.
- 46 SIPLE, P. Visual Constraints for Sign Language Communication, *Sign Language Studies*, volume 19, Summer 1978, pp. 95-110.
- 47 SOARES, L.; COSTA, M.; Deaf scholars on reading. *BELT - Brazilian English Language Teaching Journal*, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 272-276, 2018. DOI: 10.15448/2178-3640.2018.1.31993. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/belt/article/view/31993>>. Acesso em: 21 mar. 2025.
- 48 SOTO, M. *et al.* Neurophysiology of grapheme decoding: the N170 as a predictive and descriptive tool. *Revista da ABRALIN*, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 402-433, 2019. DOI: 10.25189/rabralin.v17i1.501. Disponível em: <<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/501>>. Acesso em: 03 mar. 2025.
- 49 STRINGER, C. *et al.* Deaf readers use leftward information to read more efficiently: Evidence from eye tracking. *Q J Exp Psychol (Hove)*, v. 77, n. 10, p. 2098-2110, out. 2024. DOI: 10.1177/17470218241232407.
- 50 STRONG, M.; PRINZ. A Study of the Relationship Between American Sign Language and English Literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 2, n. 1, p. 37-46, 1 jan. 1997.
- 51 WANG, X. *et al.* Reading Without Speech Sounds: VWFA and its Connectivity in the Congenitally Deaf. *Cerebral Cortex*, v. 25, n. 9, p. 2416-2426, set. 2015.
- 52 WILLIAMS, J.; DARCY, I.; NEWMAN, S. Fingerspelling and print processing similarities in deaf and hearing readers. *Language and Literature*, v. 6, p. 56-65, 2015. DOI: 10.7813/jll.2015/6-1/12.

# Letramento de crianças surdas a partir de contação de histórias em Libras

Thaís Cláudia de Oliveira Eugênio Rosa (UFRJ)

Renata Cardoso de Sá Ribeiro Razuck (UFRJ)

Adriana Baptista de Souza (UFRJ)

## Introdução

A forma de comunicação gestual utilizada pelos surdos desde a antiguidade começa a ganhar o status de língua a partir da década de 1960, em decorrência de pesquisas que comprovam que há, nesse tipo de comunicação, diversas regras e elementos comuns às demais línguas, possibilitando uma comunicação efetiva (Stokoe, 1960), que acontece de forma organizada e estruturada. No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais – Libras – teve seu reconhecimento legal em 24 de abril de 2002, por meio da lei 10.436, que compreende a Libras como

[...] a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundo de comunidades das pessoas surdas do Brasil. (Brasil, 2002)

O indivíduo surdo é caracterizado pelas experiências visuais, e, apesar de circularem em um mesmo país, ou seja, um mesmo território, a Libras não é uma versão sinalizada da língua portuguesa, mas uma língua independente e completa, de modalidade espaço-visual, que possui os níveis sintático, semântico, fonológico e morfológico, assim como todas as línguas. Assim, crianças surdas têm plenas condições de adquirir uma língua de sinais desde que tenham contato com usuários fluentes. Entretanto, de acordo com Quadros (1995), a ocorrência do nascimento de surdos majoritariamente em famílias de pais e mães ouvintes faz com que tenham um atraso considerável na exposição e na aquisição da língua de sinais. Crianças surdas deveriam adquirir uma língua de sinais em um período similar ao da aquisição da língua oral por crianças ouvintes, mas, devido à falta de contato com usuários da língua de sinais, é comum que crianças surdas apresentem atraso nesse processo. Para compensar esse atraso, e devido às necessidades comunicativas, as famílias, muitas vezes,

adotam uma linguagem rudimentar, com sinais caseiros, a fim de compartilhar informações simples, porém sem efetividade para a construção de uma comunicação fluida (Quadros, 1995) e estruturada.

Desse modo, a escola torna-se o espaço em que a grande maioria dos surdos têm acesso à língua de sinais propriamente dita. Embora haja políticas linguísticas (como o decreto 5.626 de 2005 e o PNE 2014-2024) que recomendam o acesso precoce à língua de sinais, as crianças surdas têm contato tardio com a língua e, conseqüentemente, ficam prejudicadas em seu processo de desenvolvimento global. Comumente, o surdo chega à escola e se depara com toda a comunidade escolar comunicando-se em língua oral, assim como seus familiares, o que o impossibilita, mais uma vez, de uma efetiva socialização e troca de conhecimentos. Skliar (2006) afirma que

As conseqüências desses limites interativos podem provocar, e de fato provocam, com frequência, estruturas de isolamento psicológico nas crianças surdas, inclusive muito antes de seu ingresso na escola (...). Os dados comparativos entre filhos surdos de pais surdos e filhos de ouvintes sugerem que estes últimos necessitam imperiosamente de um contato prévio e efetivo com os membros reais da comunidade surda; por isso é necessário prever e organizar creches com pessoas surdas, cuja tarefa específica seja, justamente, a de oferecer à criança surda um ambiente apropriado para o estabelecimento dos formatos de interação comunicativos e o conseqüente desenvolvimento cognitivo e linguístico pleno. (p. 94)

De acordo com Quadros (1995), a educação bilíngue é o modelo mais adequado para a educação de estudantes surdos. Na educação bilíngue, a língua de sinais é utilizada como língua de instrução em todo o processo de ensino-aprendizagem e a língua portuguesa é utilizada, em sua modalidade escrita, como segunda língua. A educação bilíngue propicia que o surdo se torne fluente não apenas em Libras, mas também em língua portuguesa escrita, conviva com seus pares e experiencie uma efetiva socialização, pois uma língua em comum possibilita a comunicação e a troca de conhecimentos. Nessa perspectiva, encontramos amparo na legislação para buscar outras maneiras de organização escolar que possam atender às necessidades linguísticas e culturais dos alunos surdos, conforme determinado no PNE para o decênio 2014 – 2024, na meta 4, estratégia 4.7.

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

Diante da prerrogativa dos documentos legais, deveriam ser formadas turmas bilíngues, constituídas exclusivamente por alunos surdos, nas escolas inclusivas. No entanto, não basta juntar alunos surdos em uma classe. É necessário haver condições de valorização e priorização da Libras e da cultura surda. Uma turma de alunos surdos precisa ser regida por professor bilíngue (Libras/português), que possa se comunicar em Libras e que conheça os aspectos da visualidade e da Pedagogia Surda para, assim, contribuir no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. As aulas precisam ser pensadas e planejadas tendo como base o pensamento visual dos alunos surdos. Além disso, é necessária a presença de surdos adultos que possam servir de modelo linguístico no ambiente escolar. Para exemplificar como o ensino de Libras poderia ocorrer, citamos a proposta curricular para ensino de Libras elaborada pela UFF<sup>40</sup>. Neste documento a disciplina Libras é formalmente proposta, de forma estruturada e com progressão curricular.

Frente a todas essas necessidades, as escolas inclusivas têm encontrado muitos desafios. Grande parte da comunidade surda demonstra preferência e defesa pela organização escolar chamada de escola bilíngue. Apesar de a legislação também denominar a escola inclusiva de bilíngue (a partir da proposta de uso de duas línguas), parte da comunidade surda defende a organização de uma escola bilíngue só para surdos porque percebe, nessa organização, a possibilidade de todas as demandas serem direcionadas para o público surdo, com valorização de sua cultura, ao contrário do que acontece na escola inclusiva, em que as demandas são pensadas para uma maioria ouvinte e adaptadas para os surdos.

Podemos perceber a defesa por uma escola de surdos em Campello e Rezende (2014).

*A história em defesa das nossas escolas específicas vem de tempos longínquos. A língua de sinais e a cultura surda, em sua imensidão, compartilhada entre os pares surdos, travouse em períodos de proibições do uso da nossa língua, por imposições ouvintistas, sempre entremeadas de muitas lutas pela sobrevivência da nossa língua de sinais e pela qualidade da nossa educação. (p. 73)*

Pensando para além da comunicação e da função social, a língua assume um papel primordial no desenvolvimento cognitivo, uma vez que a base do nosso pensamento é verbal. A língua estrutura e organiza o pensamento, sendo o mecanismo mais importante de que o ser humano dispõe (Goldfeld, 2002).

Em seus estudos, Lev Vigotsky (apud Goldfeld, 2002) aponta para um período em que o pensamento da criança passa a ser verbal. Nesse momento, todas as ações do ser humano passam a ser planejadas internamente pela língua e o pensamento é mediado por conceitos. Sendo assim, notamos o quanto o atraso linguístico pode reter o desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Vygotsky (apud Goldfeld, 2002) põe os conceitos em completa dependência da língua e os diferencia. Os conceitos que aprendemos na escola são denominados científicos, e os conceitos que adquirimos no cotidiano, na relação com o outro, são os conceitos espontâneos. Posteriormente, a criança estabelece uma relação de dependência entre o novo conceito e o conceito que dominava. Ou seja, o prejuízo para as crianças surdas inicia na construção dos conceitos espontâneos, pela dificuldade de interação nas relações cotidianas em família, nas quais esses conceitos são adquiridos espontaneamente, e, posteriormente, nos conceitos científicos, que são trabalhados nos espaços escolares.

Diante dessas questões, faz-se necessário que, ao chegar à escola, o aluno seja exposto à língua de sinais e que todos os conceitos sejam significados por meio desta, tendo como ponto de partida as experiências cotidianas, pois elas servirão de base para os novos conceitos.

## **Educação de surdos e contexto linguístico**

Atualmente, o bilinguismo é considerado o melhor caminho para a educação de surdos. Essa proposta consiste na aquisição da Libras como língua natural e língua de instrução; já a língua portuguesa deve ser aprendida na modalidade escrita, como segunda língua, com a finalidade de registrar e acessar informações. Essa proposta está contida no Decreto 5.626 de 2005 em seu inciso 1º, no seguinte trecho: “são denominadas escolas ou classes de educação bilíngues aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa sejam línguas de instrução em todo o processo escolar.” (Brasil, 2005).

Ensinar português escrito para o surdo ainda é um grande desafio, visto que, na maioria das vezes, os métodos difundidos são fonéticos, os mesmos utilizados para alfabetizar os alunos ouvintes. Contudo, os métodos fonéticos não são viáveis para a alfabetização de surdos.

Pensando em alunos surdos e em suas situações escolares cotidianas, preocupa-nos a ausência de uma língua compartilhada, uma vez que participar ativamente de práticas discursivas letradas requer compreensão, entendimento, interpretação e relação com a leitura e a escrita. Alunos surdos não terão essas possibilidades se não forem utilizadas, além de uma língua acessível, uma série de propostas pedagógicas baseadas em estratégias visuais.

Nesse sentido, o maior desafio da educação de surdos é constituir um sujeito fluente em sua primeira língua, a Libras, que transite com êxito pelos textos escritos em português, lendo-os e compreendendo-os, de forma que possa opinar criticamente sobre os mesmos. Isso é de suma importância, pois a maior parte do conhecimento socialmente construído no decorrer da evolução humana está acumulado e registrado através da modalidade escrita das línguas, no nosso caso a língua portuguesa escrita, e esse conhecimento é necessário para a formação individual, escolar, cidadã e acadêmica.

Dialogar sobre educação de surdos implica uma pluralidade de condições e situações que permeiam os surdos nos mais diferentes contextos brasileiros. Assim, não é possível definir como única a realidade educacional desse grupo. O que podemos generalizar, de acordo com as pesquisas de Stokoe (1980), Skliar (1998) e Quadros (2004), é que a língua de sinais se apresenta como a língua de instrução mais vantajosa para a aprendizagem e desenvolvimento desses indivíduos.

Dessa forma, esta pesquisa se pauta no bilinguismo, considerando a língua de sinais como língua de instrução e comunicação, e a língua portuguesa na modalidade escrita, como língua de registro.

Segundo Santos, Silva e Silva (2016), a apropriação da escrita alfabética é considerada um complicador no processo de escolarização de alunos surdos. Pesquisas vêm sendo desenvolvidas com o intuito de conceituar e construir práticas pedagógicas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa escrita por esses estudantes.

Assim, torna-se essencial pensar em práticas pedagógicas que contribuam significativamente com o processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos, de forma a viabilizar o desenvolvimento linguístico da forma

mais natural possível. Tais práticas, portanto, precisam ser fundamentadas na perspectiva bilíngue, favorecendo o processo de aquisição e de significação da língua de sinais pelos estudantes, servindo de base para a construção de conceitos espontâneos e escolares, e, ainda, como caminho que possibilite a interação social, visando ao aprendizado e, consequentemente, o desenvolvimento, gerando, assim, autonomia e emancipação.

## **Contação de histórias e letramento literário**

Dentre as mais diversas práticas pedagógicas que podem ser construídas nesse contexto, a presente pesquisa foca na contação de histórias como ferramenta de letramento para estudantes surdos. O ato de contar histórias na educação infantil apresenta uma grande vantagem para o processo educacional das crianças, pois tem sido registrada ao longo dos anos em diferentes documentos norteadores da educação, dentre os quais destacamos o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), cuja redação enfatiza que

*Experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários. (BNCC, 2017, p. 145)*

Dessa forma, percebemos que o contato com a contação de histórias no contexto escolar busca despertar nos estudantes o prazer pela leitura. Sendo assim, é fundamental tal prática quando objetivamos contribuir para a formação de um aluno leitor, estimulando sua imaginação e ampliando seus conhecimentos de mundo. Percebemos, então, que as experiências com a literatura podem agregar saberes e habilidades à criança, pois o lúdico é essencial na preparação para o pensamento analítico (Xavier, 2020).

O contato das crianças com a literatura favorece a construção do pensamento crítico e criativo, pois o acesso a variados gêneros textuais e tipos de narrativas desperta nelas a capacidade inventiva que as leva a querer recriar e inventar histórias a partir daquelas com as quais já tiveram contato (Xavier, 2020).

Candido (2011) propõe uma reflexão sobre a relevância da literatura e o seu papel em nossas vidas. Segundo o autor, a literatura é um direito e deve ser garantido a todos sem distinção. Ela aparece claramente como manifestação universal dos homens em todos os tempos, ou seja, faz parte de toda a humanidade.

Como base para tal argumento, o autor define a literatura como bem indispensável para o ser humano a colocando no mesmo grupo que o direito à alimentação, moradia, liberdade individual, amparo da justiça pública, resistência à opressão, direito à crença, à opinião e ao lazer. Tal definição nos leva a considerar sua relevância e necessidade em todo decorrer do processo educacional.

Analisando a literatura segundo Candido (2011), podemos perceber que ela apresenta três aspectos, que são: construção de objetos autônomos como estrutura e significados; uma forma de expressão, instrumento para manifestar emoções e visão de mundo dos indivíduos e do grupo; e também é uma forma de conhecimento.

Entender a literatura como construção implica perceber que o poeta ou narrador nos propõe um modelo de coerência, gerado pela força das palavras. Ou seja, a forma que o texto literário é organizado será capaz de influenciar a forma com que o leitor organiza sua mente, suas emoções e sua visão de mundo. Para Candido (2011), as palavras estão soltas no mundo, gerando um todo caótico. Contudo, os escritores as organizam, no formato e na sequência para que, a partir desse todo articulado, o leitor possa extrair os sentidos.

O segundo aspecto ressalta que a literatura é capaz de desenvolver em nós as características de humanidade enquanto nos torna compreensíveis e abertos para a natureza, a sociedade e os semelhantes. Sendo assim, a literatura é capaz de comunicar diferentes posicionamentos e perspectivas, fazendo com que o leitor tenha acesso a diferentes realidades.

O terceiro aspecto, que diz que a literatura é uma forma de conhecimento, não só evidencia a sua importância e a necessidade de ter seu espaço reservado dentro dos conteúdos escolares, como reconhece que é um importante meio de registro e compartilhamento cultural.

Como base para tal argumento, o autor define a literatura como bem indispensável para o ser humano a colocando no mesmo grupo que o direito à alimentação, moradia, liberdade individual, amparo da justiça

Desde que a criança nasce até o momento em que ela adquire autonomia para ler, precisa de adultos para auxiliá-la. De forma similar, acontecerá com as crianças surdas, que ainda não têm a língua portuguesa instituída. Sendo assim, o fato de a criança surda ter um atraso na aquisição do português escrito não impede que sejam desenvolvidas propostas pedagógicas nas quais o foco seja a leitura de histórias.

Vale ressaltar que, no que tange a crianças surdas, a contação de histórias deverá ser feita em Língua de Sinais (LS) por um professor surdo ou ouvinte que tenha fluência na língua e que conheça aspectos da cultura surda, para que, dessa forma, possa utilizar todos os aspectos gramaticais presentes na LS, como os classificadores<sup>41</sup> e o Visual Vernacular<sup>42</sup>. Nesse sentido, é imprescindível para o processo de contação de histórias que o aspecto visual seja considerado, pois ele é primordial para a comunicação em Libras.

Como a criança surda não compartilha a mesma língua da maioria dos ouvintes e a maioria das suas experiências são restritas à observação, é a partir das narrativas presentes nas histórias que ela poderá ler o mundo de forma mais significativa.

Outro aspecto a ser considerado está no fato de que, por intermédio da literatura, o leitor é capaz de conhecer diferentes contextos e diferentes mundos, experimentar emoções, ou seja, ocorre um rompimento da linha entre a fantasia e a realidade. Sendo assim, entendemos que o processo de leitura envolve sensações únicas ao leitor, como a fruição literária que “apresenta-e como uma experiência estética que, ao mobilizar vários saberes, envolve o sujeito em sua completude” (Ranke e Magalhães, 2011, p.2).

Pensando na criança surda que está em fase de aquisição da língua de sinais, a contação de histórias poderá favorecer sua aprendizagem, pois, ao ver e sinalizar as histórias, bem como suas imagens, a criança irá ampliar seu vocabulário em língua de sinais e construir conceitos de forma significativa. Ademais, nos momentos de interação com o contador de

<sup>41</sup> Sinais que utilizam configurações de mãos específicas para representar objetos, incorporando ações. (Quadros, 2007)

<sup>42</sup> Estilo narrativo que combina mímica com elementos visuais da poesia e da arte, expressões faciais e corporais para transmitir significados e emoções, sem a utilização do vocabulário da língua de sinais (Abrahão & Ramos, 2018).

histórias e os seus pares, ela estará desenvolvendo sua capacidade discursiva em sua primeira língua (Xavier, 2020). Além disso, entre tantos outros, um sentimento experienciado pela criança nesse processo é o de alteridade, pois, nos momentos de interação com o texto, perceberá que existem pessoas diferentes de si e com posicionamentos divergentes.

De acordo com a BNCC (2017), as aprendizagens que dizem respeito à escuta, à fala, ao pensamento e à imaginação estão indicadas nos objetivos referentes à etapa da educação infantil. Desse modo, podemos perceber que tais aprendizagens estão para além da leitura de textos escritos, porque englobam o compreender e o criar, habilidades potencializadas pelo processo de contação de histórias, que são: expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios; argumentar e relatar fatos, em sequência temporal e causal, organizando e adequando seu discurso ao contexto em que é produzido; compreender, contar, recontar e criar narrativas; conhecer diferentes gêneros textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.

A prática de recontar história põe a criança no status de autor, despertando nela o desejo e o gosto pela leitura e, consecutivamente, pela escrita, além de incentivar a invenção e a criatividade. Após a leitura da história, o professor poderá dar espaço para a criança recontá-la. Essa atividade pode acontecer de formas variadas. O relato pode ser de alguma parte, como, por exemplo, a recriação de um final ou um começo, e até mesmo de toda liturgia. Dessa forma, a criança estará desenvolvendo a capacidade de atenção e a organização lógica.

Apesar de ser notório que o contato precoce com a literatura auxilia na qualidade da alfabetização das crianças, o enfoque nesta pesquisa está muito mais em oferecer o material simbólico inicial. Reyes (2010) acredita que a criança começa a descobrir não só quem é, mas quem pode ser, por meio da literatura, uma vez que, através da imaginação, podemos pensar, nomear, sonhar, encontrar, comover, decifrar e ainda mais.

Ou seja, as contribuições do letramento literário para as crianças em geral, assim como para as crianças surdas, são inúmeras, pois, sendo expostas a tais práticas, poderão desenvolver-se enquanto sujeitos linguísticos, capazes de compreender o mundo que as cerca. Isso nos sugere que

os surdos poderão desenvolver o ato de ler antes mesmo de aprender o português escrito.

Tratamos da amplitude do ato de ler, que ocorre ao compreendermos que a leitura pode se manifestar como uma prática social, delineada por um processo individual e dialógico. Perceber a leitura como prática social implica relacioná-la a diferentes espaços e grupos sociais, os quais possuem características muito específicas (Bräkling, 2014). Por exemplo, a leitura realizada no contexto religioso não é a mesma que no contexto acadêmico. Desse modo, os saberes movimentados em cada situação serão diferenciados, assim como os gêneros. Portanto, percebemos que lemos por diferentes motivos, e isso demanda diferentes procedimentos para cada finalidade estabelecida.

Já o âmbito individual diz respeito ao processo interno que o leitor faz ao movimentar sentidos e significados extraídos do texto, porém, esse processo também se torna dialógico, uma vez que esses sentidos não estão unicamente no leitor nem no texto, mas “situam-se no espaço intervalar entre texto e leitor” (Bräkling, 2014, p. 15).

Então, podemos afirmar que diferentes leitores podem ter diferentes entendimentos de um mesmo texto. Isso ocorre porque o significado das palavras envolve um conjunto de sentidos; cabe ao leitor interpretar o sentido. Entretanto, a interpretação do sentido depende das experiências vivenciadas socialmente e do momento histórico em questão. Assim, podemos dizer que a interpretação de um texto está muito atrelada às experiências do indivíduo, o que faz com que a interpretação seja algo subjetivo.

Reyes (2010) compreende a formação literária como alternativa de nutrição emocional e cognitiva como equipamento básico para habitar mundos possíveis. Toda essa reflexão nos conduz a compreender os prováveis ganhos da criança surda ao ter contato com a literatura, mesmo inicialmente não sendo capaz de ler por si só.

## **Sugestões de orientação para o contador**

De acordo com as informações acerca do panorama da educação de surdos apresentadas nas seções anteriores, a diferença linguística é um dos principais fatores que torna o processo educacional único e com

necessidades específicas. O processo de educação de surdos difere de outros processos de escolarização, por exemplo, pela necessidade da presença de um usuário fluente de língua de sinais; nesse caso, um contador de histórias surdo ou um sujeito não surdo proficiente em Libras.

Assim como a contação de histórias está presente em várias civilizações ao longo da história da humanidade, com o intuito de manter vivas as narrativas de diferentes povos, a contação em Libras também é um costume, que, por sua vez, acompanha a história da comunidade surda (Corso *et al.*, 2013).

O leitor e o texto precisam participar de uma esfera de cultura. O que estou chamando de esfera de cultura inclui a língua e privilegia os vários usos daquela língua, que, no decorrer do tempo, foram constituindo a tradição literária da comunidade [...] falante daquela língua [...] (Lajolo, 2002, p.45)

O cantinho da leitura dentro da sala de aula é de extrema importância quando objetivamos proporcionar uma formação leitora baseada no letramento literário. Contudo, esse espaço deve ser projetado com bastante atenção de acordo com o público ao qual se destina. É necessário que esse espaço faça parte da rotina dos estudantes e das práticas pedagógicas adotadas pelo professor, que não devem se resumir a deixar livros ao alcance das crianças.

Em se tratando de alunos surdos, é interessante que os livros sejam dispostos de forma que as capas possam ser facilmente visualizadas, pois enfileirados um atrás do outro poderão ser menos atrativos. É fundamental que esse cantinho contenha diversos gêneros textuais, sejam eles: receitas, gibis, livros sem texto escrito, romances, poesias, entre outros.

Se faz necessário, ainda, que o professor inclua livros que façam parte da literatura surda, ou seja, “histórias que têm a língua de sinais, a identidade e a cultura surda presentes na narrativa” (Karnopp, 2010, p. 161). A utilização desses livros tem o intuito de valorizar os aspectos característicos da comunidade surda (Almeida; Almeida e Carvalho, 2017).

Para que a literatura surda seja trabalhada, podemos contar com três tipos de materiais produzidos pela comunidade surda, a saber: (i) adaptações, que são recriações em Libras, de narrativas já existentes, como é o caso da Rapunzel Surda (Silveira e Karnopp, 2003), Cinderela Surda

(Silveira e Karnopp, 2003) e o Patinho Surdo (Rosa e Karnopp, 2005); (ii) produções específicas, que abordam aspectos culturais relacionados à comunidade surda, como é o caso da amizade entre surdos e ouvintes retratada no livro Tibi e Joca (Bisol, 2001); (iii) histórias produzidas em Libras, que, em geral, são filmadas e disponibilizadas na internet.

Tais materiais são de extrema importância, pois, muitas vezes, a criança surda não tem contato direto com um adulto surdo. Logo, o acesso à Literatura Surda poderá auxiliá-las na constituição de tal referência, pois

As histórias trazem consigo uma carga cultural, que auxiliam tanto na transmissão de uma herança como também de uma identidade cultural, através de diversas gerações, por este motivo a criança surda necessita de ser inserida em um ambiente que lhe proporcione o máximo de contato com a cultura surda, através da língua viso-gestual e do contato com diversas pessoas surdas. (Silva, 2017)

Em suma, é imprescindível que o momento da leitura literária não se resume à execução de uma tarefa proposta do livro didático, mas faça parte efetivamente de um planejamento que contemple os aspectos da contribuição da contação de histórias para o letramento literário, conforme discussões apresentadas, bem como as especificidades da criança surda nesse processo.

## **Proposta de contação**

Esta seção visa apresentar uma proposta de planejamento para o trabalho com textos literários em sala de aula com crianças surdas. Entretanto, não busca apresentar um modelo único e estático, mas uma dentre tantas possibilidades existentes. O professor que se propuser a utilizá-lo poderá fazer as adequações necessárias à realidade de sua turma.

Assim como já dito anteriormente, no processo de contação de histórias é essencial que o contador consiga estimular habilidades como: expressar ideias; argumentar e relatar fatos com sequência temporal e causal; contar, recontar e criar narrativas; conhecer diferentes gêneros textuais.

Reforçando o que já sinalizamos, para o trabalho com a literatura surda recomendamos variar entre os três tipos de materiais explicitados anteriormente: (i) adaptações; (ii) produções específicas; (iii) histórias em Libras.

### Momentos da contação:

#### 1º Momento:

- *O contador de histórias deverá apresentar alguns livros para que os alunos, a partir de sua curiosidade, selecionem e acordem entre si qual será a história a ser contada.*

Esse momento será fundamental para que os alunos conversem e entrem em acordo.

#### 2º Momento:

- *Com o livro selecionado, o contador deverá mediar uma conversa a fim de incentivar as crianças a levantarem hipóteses sobre o conteúdo do livro e sobre a história.*

Nesse ponto, o contador poderá aproveitar para explorar as ilustrações presentes no livro e, assim, aguçar a curiosidade das crianças.

#### 3º Momento:

- *A contação da história será iniciada.*

É importante que o contador conheça a história a ser contada porque, no momento da contação, apesar de sempre estar fazendo referência à história presente no livro, ele não deverá seguir a estrutura do português ao sinalizar a história, e sim contá-la utilizando construções linguísticas em Língua de Sinais.

#### 4º Momento:

- *Verificação das ideias.*

Nesse momento, os alunos poderão ser incentivados a dizer o que acharam da história, qual parte foi mais interessante e se suas ideias iniciais foram comprovadas ou não.

#### 5º Momento:

- *Relacionar essa leitura com outras.*

Nessa parte, seria interessante que o contador pudesse conversar sobre diversas histórias, questionar se se assemelham ou se diferenciam de outras histórias e, ainda, resgatar histórias contadas anteriormente para que os alunos possam compará-las e expressar-se.

## Considerações finais

Ao longo deste trabalho, foram realizadas reflexões significativas sobre a importância da literatura no processo de formação do ser humano e os benefícios que dela decorrem. Destacamos que a escola desempenha papel crucial no processo de aquisição da Língua de Sinais pelas crianças surdas e que a contação de histórias pode ser grande aliada do letramento literário.

Dentre as reflexões, vale ressaltar o fato de que a leitura do mundo precede a decodificação das palavras (Freire, 2011), logo, pode ser estimulada antes mesmo que a criança tenha a autonomia de ler sozinha. Por isso, o processo de contação se faz tão importante nesse momento, pois, mesmo que não leia por si só, a criança poderá desenvolver as habilidades por ter um adulto lendo por ela.

É fundamental que as atividades educativas considerem essa realidade, não se restringindo à mera exposição dos conteúdos programáticos, mas promovendo momentos de troca e experiências transformadoras

(Freire, 2011). Um bom planejamento pode enriquecer atividades que, a princípio, parecem triviais, mas que estão fortemente ligadas à dinâmica do cotidiano escolar.

A contação de histórias, por exemplo, proporciona aos alunos não apenas a apreciação da leitura, mas também um espaço valioso para aprendizados e trocas culturais (Santos, Silva e Silva, 2016). Isso garante que as crianças tenham acesso a aspectos culturais essenciais, fundamentais para o desenvolvimento integral. Além disso, é imprescindível considerar os aspectos da cultura surda, para que os alunos se sintam valorizados e pertencentes (Skliar, 2006).

Entre os possíveis ganhos, está o contato com a leitura. A vivência com as diversas narrativas auxiliará na construção do imaginário (BNCC, 2017), possibilitando que as crianças criem repertórios na sua primeira língua, explorem expressões faciais e corporais, gírias, classificadores, elementos essenciais da Língua Brasileira de Sinais.

A formação continuada dos profissionais da educação é outro ponto vital, pois permite que esses educadores reflitam sobre as melhores práticas para promover o desenvolvimento infantil e a inclusão de crianças com especificidades (neste caso, especificidades linguístico-culturais). Para que tais atividades sejam viáveis, é fundamental que a escola estreite parcerias com os educadores, assegurando os recursos necessários para a execução efetiva dos planos de ensino.

A proposta de contação apresentada divide a atividade em vários momentos, oportunizando que todo o trabalho seja significativo para o aluno, trazendo o mesmo para o protagonismo da ação pedagógica, incentivando e o mantendo engajado na realização da atividade. No que diz respeito ao professor, também será de grande valia, pois todas as etapas da atividade serão enriquecidas e mediadas, potencializando os possíveis ganhos e oportunizando interação entre os alunos.

Proporcionar que o aluno tenha acesso à literatura é assegurar o seu acesso a mais um direito (Candido, 2011). Assim, percebemos a riqueza desse momento, que deve ser bem planejado e acrescentado na rotina escolar.

Finalizamos ressaltando a necessidade de mais pesquisas e estudos sobre o tema, uma vez que as discussões e vertentes são amplas e ainda não o esgotaram.

## Referências

- 1 ABRAHÃO, B.; RAMOS, D. Literatura Surda e Contemporaneidade: Contribuições para o Estudo da Visual Vernacular. *Pensares em Revista*, (12), 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/34059>. Acesso em: 10 mai. 2025.
- 2 ALMEIDA, M.; ALMEIDA, V.; CARVALHO, M. Seminário Gepráxis. Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p. 2673-2690, 2017.
- 3 BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 12 abr. 2012.
- 4 BRASIL. Lei Federal nº 10436 de 24 de abril de 2002: Lei de Libras. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm) Acesso em: 30 set. 2014. » [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)
- 5 BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- 6 BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- 7 BRÄKLING, K. "Sobre leitura e a formação de leitores: qual é a chave que se espera." São Paulo: SEE/Fundação (2004).
- 8 CAMPELLO, A. REZENDE, P. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. In: *Educare* Revista. Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014. Disponível em:
- 9 CANDIDO, A. Vários escritos. Ouro sobre azul. Rio de Janeiro, 2011.
- 10 CORSO, H.; SPERB, T. M.; JOU, G.; SALLES, J.; Metacognição e Funções Executivas: Relações entre os Conceitos e Implicações para a Aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 21-29, 2013.
- 11 QUADROS, R. As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na língua de sinais brasileira e reflexos no processo de aquisição. Unpublished master's thesis, PUCRS, Porto Alegre, Brazil, 1995.
- 12 QUADROS, R. O 'bi'do bilingüismo na educação de surdos. *Surdez e Bilingüismo*. 2005, 1: 26-36
- 13 QUADROS, R.; KARNOPP, L. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- 14 FREIRE, P. A importância do ato de ler: em 3 artigos que se completam. São Paulo, 2011.
- 15 GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista. 7ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- 16 KARNOPP, L. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPEL, Pelotas, v. 36, p. 155-174, mai/ago. 2010.
- 17 LAJOLO, M. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. Ática, 2000.

- 18 REYES, Y. A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.
- 19 SANTOS, R.; SILVA, R.; SILVA, M. Os desafios de alfabetizar alunos surdos na sala de ensino regular. In: Anais do II CINTEDI–Congresso Internacional de Educação Inclusiva, Campo Grande, 2016.
- 20 SILVEIRA, C.; ROSA, F.; KARNOPP, L. Cinderela Surda. 1. ed. v. 1. Canoas - RS: Ed. ULBRA, 2003a.
- 21 SILVEIRA, C.; ROSA, F.; KARNOPP, L. Rapunzel Surda. 1. ed. v. 1. Ilustrado por Carolina Hessel Silveira. (Reimp. em 2005). Canoas - RS: Ed. ULBRA, 2003b.
- 22 SILVA, M. A criança surda como contadora de histórias. VII Congresso Internacional de Educação (2017). Educação humanizadora: valorizando a vida na sociedade contemporânea.
- 23 STOKOE, W. (1960) Sign Language Structure: An outline of visual communication system of the American deaf. *Studies in Linguistics*, *Ocasional Papers* nº 8.
- 24 STOKOE, W. (1980). Estrutura da língua de sinais. *Annual Review of Anthropology*, 9, 365–470. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.09.100180.002053>
- 25 SKLIAR, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação 3 (1998).
- 26 SKLIAR, C. Introdução – abordagens socioantropológicas em educação especial. In: Educação & Exclusão: abordagens socioantropológicas em Educação Especial. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 7-20.

# A Libras no ensino superior à luz das políticas linguísticas: um estudo sobre perspectivas discentes

João Paulo da Silva Nascimento (UFRJ)  
Roberto de Freitas Junior (UFRJ)

## Introdução

Nos últimos anos, a inclusão da Libras nos currículos de cursos de nível superior tem se tornado um tema de crescente importância no cenário educacional brasileiro (Rossi, 2010; Carniel, 2018). Desde a promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a referida lei e estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos de formação de professores e fonoaudiologia, instituições de ensino superior (IES) têm sido desafiadas a integrar essa língua de forma efetiva em seus programas, algo que nem sempre se mostra fácil.

Dado o caráter multicultural e multilíngue da sociedade brasileira, reconhecemos que a competência em Libras emerge como um requisito crucial para a promoção da inclusão e da cidadania entre a comunidade surda. Nesta seara, a percepção dos discentes sobre essa integração curricular vem se evidenciando como um campo de discussões profícuas na literatura acadêmica, como debatem Klein e Santos (2015) e Iachinski *et al.* (2019).

Visando a contribuir com esse debate, o presente capítulo tem como objetivo investigar as perspectivas de alunos(as) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/Campus Maracanã) sobre a inclusão de Libras nas grades curriculares dos cursos de graduação, seja como disciplina obrigatória, seja como eletiva. Este trabalho, portanto, se justifica pela necessidade de compreender como as políticas linguísticas influenciam a formação de futuros profissionais de diferentes áreas do saber e como esses alunos percebem a relevância e a aplicação prática do conhecimento

de Libras em suas áreas de atuação, que não se limitam às licenciaturas.

Para alcançar o objetivo proposto, foi aplicado um questionário a alunos de diversos cursos da UERJ que se inscreveram nas disciplinas Libras I (ILE06-12316) e Libras II (ILE06- 12317) 43, oferecidas pelo Departamento de Estudos da Linguagem do Instituto de Letras, no primeiro semestre de 2024. Esse questionário buscou captar a opinião dos discentes sobre a relevância dessas cadeiras, suas expectativas e experiências com o aprendizado dessa língua minorizada, além de suas sugestões para melhorias na implementação curricular. Em uma perspectiva qualitativa, a análise das respostas nos permitiu identificar tendências, desafios e oportunidades relacionadas à presença da Libras no ensino superior, as quais repercutimos ao longo deste capítulo.

Aqui, esses dados são analisados à luz das políticas linguísticas, tais como entendidas por Preuss e Álvares (2014), Spolsky (2016) e Lagares (2018), o que proporciona uma compreensão sobre como as diretrizes legais são percebidas e vivenciadas pelos alunos em seu cotidiano formativo na universidade. Com efeito, sob este viés, este estudo pretende contribuir para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que melhor atendam às necessidades dos discentes e promovam, em última instância, uma educação bilíngue mais inclusiva e equitativa às comunidades surdas. Em vista disso, a pesquisa aqui apresentada visa a preencher uma lacuna significativa atinente aos processos de institucionalização da Libras como disciplina em cursos superiores de formação em diferentes áreas para além daquelas previstas na legislação.

Por isso, ao destacar as vozes dos discentes, buscamos fomentar discussões sobre políticas linguísticas educacionais e práticas pedagógicas. Para tanto, para que cumpra com este propósito, o capítulo se divide em três seções além desta introdução e das considerações finais. Na primeira, refletimos sobre os desafios da curricularização da Libras no ensino superior. Em seguida, situamos essa questão como um tema de interesse dos estudos em políticas linguísticas. Por fim, apresentamos os resultados de nosso estudo de caso realizado no Campus Maracanã da UERJ.

## **Reflexões sobre a Libras no ensino superior**

Apesar dos avanços legais nas últimas décadas, os desafios para a

<sup>43</sup> Até o momento da produção deste estudo, a disciplina de Libras I (ILE06-12316) era obrigatória somente para os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Geografia e Educação Física. Já a disciplina de Libras II (ILE0612317) era optativa para estes e outros cursos. As ementas de ambas as disciplinas podem ser encontradas em: ementas de Libras I e Libras II (ILE/UERJ).

a efetiva implementação da Libras no ensino superior permanecem significativos. A oferta da disciplina obrigatória, por exemplo, muitas vezes esbarra em limitações institucionais, como a escassez de docentes qualificados e a falta de recursos didáticos específicos (Correia; Azevedo, 2023). Ademais, como apontam Klein e Santos (2015), parece haver, ainda, uma tendência à padronização superficial do conteúdo, com foco meramente instrumental, o que pode esvaziar o potencial linguístico, cultural e político da Libras. Assim, em vez de promover o contato crítico e aprofundado com a língua e a cultura surda, algumas estratégias percebidas em determinadas IES tratam a disciplina como um apêndice curricular, uma disciplina sem tanta importância (Veras; Brayner, 2018).

Ao mesmo tempo, a Libras tem ganhado espaço como objeto de pesquisa e como campo acadêmico próprio. Programas de Pós-Graduação têm incluído estudos sobre as línguas de sinais, e grupos de pesquisa vêm se consolidando em áreas como linguística, educação, tradução e estudos culturais (Carniel, 2018; Freitas Jr.; Soares; Nascimento, 2021). Sem dúvidas, essa valorização contribui para a legitimação da Libras como língua de ciência e para a formação de pesquisadores surdos e ouvintes comprometidos com a produção de conhecimento situado. Ainda assim, é necessário ampliar os espaços de circulação desses saberes, superando barreiras linguísticas e epistemológicas que ainda marginalizam produções em/sobre Libras.

Nesse cenário, torna-se urgente a construção de políticas institucionais integradas que articulem ensino, pesquisa e extensão em torno da Libras e da educação de surdos. No ensino dessas ações, a disciplinarização da Libras como cadeira no ensino superior representa um processo complexo que envolve disputas epistemológicas, políticas e práticas pedagógicas. Apesar de seu reconhecimento legal, a inserção da Libras como componente curricular ainda enfrenta resistências que vão além da sua simples implementação nos currículos dos cursos de graduação. Essas resistências parecem estar enraizadas em concepções hegemônicas de língua, sujeito e conhecimento que historicamente marginalizaram as línguas de sinais no campo acadêmico (Souza, 2017; Carneiro, 2025).

Vemos que um dos principais desafios para a disciplinarização da Libras está relacionado à sua legitimação como objeto de ensino e pesquisa. Em muitos contextos, ainda se observa uma compreensão utilitarista

da Libras, restrita à comunicação funcional com pessoas surdas, o que limita seu potencial epistemológico e desconsidera sua complexidade linguística. A nosso ver, para que a Libras seja reconhecida como disciplina autônoma, é necessário que ela seja tratada não apenas como ferramenta de uma suposta acessibilidade, mas como um campo de saber com fundamentos teóricos próprios, produção científica consolidada e práticas metodológicas específicas, incluindo sua gramática visuoespacial e sua organização discursiva singular.

Outro entrave significativo diz respeito à formação de professores e à constituição de um corpo docente qualificado para ministrar a disciplina. A ausência de políticas de formação continuada, a escassez de concursos públicos específicos e a baixa oferta de programas de pósgraduação voltados à Libras contribuem para a instabilidade e precarização do ensino da língua nos cursos superiores. Além disso, muitas vezes, profissionais surdos enfrentam barreiras institucionais para ingressar e permanecer em espaços acadêmicos, o que acarreta a subrepresentação de docentes surdos nos quadros universitários.

No plano curricular, há também dificuldades em integrar a Libras de forma orgânica e interdisciplinar aos projetos pedagógicos dos cursos. Em várias instituições, a disciplina é ofertada de maneira isolada, com baixa carga horária, sem articulação com os conteúdos específicos da formação profissional. Essa fragmentação compromete a efetividade do ensino e o desenvolvimento de uma postura crítica e ética por parte dos futuros profissionais em relação à inclusão e ao respeito à diversidade linguística. A disciplinarização da Libras requer, portanto, uma reestruturação curricular que a insira em uma perspectiva formativa mais ampla, que reconheça seu valor cultural, linguístico e político.

Diante desses desafios, a consolidação da Libras como disciplina no ensino superior exige ações integradas e comprometidas com uma política linguística inclusiva. Isso envolve (i) o fortalecimento de espaços de pesquisa e debate sobre as línguas de sinais, (ii) o investimento na formação de docentes bilíngues, (iii) a valorização da experiência surda como produtora de conhecimento e (iv) a construção de ambientes educacionais que rompam com paradigmas ouvintistas.

A inserção da Libras no ensino superior brasileiro representa um

avanço importante, mas ainda insuficiente diante das exigências de uma educação verdadeiramente bilíngue e inclusiva (Lima, 2015). O enfrentamento dos desafios postos requer o comprometimento das instituições com a diversidade linguística e cultural, bem como o fortalecimento de práticas que reconheçam a Libras como língua de ensino, aprendizagem e produção acadêmica. Somente com ações articuladas e baseadas em princípios de equidade será possível consolidar a presença da Libras no ensino superior como uma dimensão constitutiva da educação democrática, um movimento que remete tal discussão à alçada das políticas linguísticas, conforme debateremos a seguir.

## **Uma questão de política linguística**

As políticas linguísticas constituem um campo disciplinar consolidado nos estudos da linguagem, caracterizado, sobretudo, pela interface entre a linguagem e as estruturas de poder que a regulam, a institucionalizam e a transformam (Spolsky, 2016). Longe de se restringir à descrição de legislações linguísticas, esse campo envolve o exame crítico das práticas sociais, históricas e ideológicas que orientam decisões sobre o status, o uso, o ensino e a representação das línguas em sociedades multilíngues. Assim, de acordo com Orlandi (2007), entende-se que toda política linguística é atravessada por disputas simbólicas e materiais, cuja análise demanda uma abordagem multidisciplinar, envolvendo a linguística, a sociologia, a antropologia, a educação e os estudos culturais.

Como destacam Orlandi (1988; 2007) e Diniz (2012), ao longo das últimas décadas, o campo das políticas linguísticas vem se afastando de concepções prescritivas e normativas da linguagem para adotar perspectivas mais críticas e inclusivas e, portanto, mais compatíveis com as demandas contemporâneas. Influenciado por abordagens sociolinguísticas, críticas e decoloniais, o campo passou a se interessar especialmente pelas dinâmicas de marginalização e resistência que envolvem as línguas minorizadas (Lagares, 2018). Nessa chave, o foco se desloca das línguas nacionais hegemônicas para as práticas linguísticas de comunidades historicamente excluídas, como indígenas, migrantes e pessoas surdas. Com efeito, a pergunta central passa a ser: quem tem o direito de falar, o que pode ser dito e em que línguas?

Nesse escopo, diferentes estudiosos têm enfatizado que as políticas

linguísticas são inseparáveis das relações de poder e das ideologias linguísticas que as sustentam (Orlandi, 1988; 2007; Severo, 2013; Leviski, 2018). Para Couto (2023), as ideologias linguísticas – entendidas como conjuntos de crenças naturalizadas sobre línguas e falantes – atuam como dispositivos reguladores que hierarquizam línguas, legitimam algumas e estigmatizam outras. Desse modo, ao propor políticas que valorizem a diversidade linguística, o campo busca desmontar essas hierarquias e propor alternativas mais equitativas de convivência linguística. Isso envolve, por exemplo, ações de reconhecimento, planejamento e promoção das línguas minorizadas em diferentes esferas sociais, inclusive nos espaços institucionais de formação, como as universidades (Nascimento, 2023; Moreira; Timmermann, 2024).

Além disso, como destaca Ribeiro (2022), as políticas linguísticas podem ser entendidas tanto em sua dimensão explícita – como leis, decretos e diretrizes educacionais – quanto em sua dimensão implícita, isto é, nas práticas cotidianas de gestão, ensino, avaliação e circulação das línguas. Nesse sentido, o campo também se ocupa de analisar como decisões aparentemente neutras, como, por exemplo, a escolha de uma língua de instrução ou de material didático, podem impactar diretamente a vitalidade ou o apagamento de determinadas línguas. Assim, essa perspectiva crítica permite compreender que toda política linguística carrega uma visão de sociedade e de sujeito, o que exige vigilância constante quanto aos efeitos sociais das escolhas linguísticas que orientam instituições públicas e privadas (Orlandi, 2007).

Nessa seara, M'Bana, Camparam e Gomes (2024) afirmam que o reconhecimento legal de línguas minorizadas tem representado um passo importante na reconfiguração de suas trajetórias políticas. No Brasil, por exemplo, a oficialização da Libras por meio da Lei nº 10.436/2002 e a regulamentação posterior pelo Decreto nº 5.626/2005 configuram marcos relevantes para as políticas linguísticas voltadas à população surda. Contudo, como bem observa Nascimento (2023), o reconhecimento formal não garante, por si só, a efetiva valorização, difusão e transmissão dessa língua e de outras em situação de minorização. É nesse contexto que a disciplinarização, entendida como a incorporação da Libras como campo de saber sistemático nos currículos acadêmicos (cf. Coura, 2021; Pokorski; Karnopp, 2023), ganha centralidade como instrumento de justiça linguística.

Entendemos que o processo de disciplinarização de línguas minorizadas, como a Libras, no ensino superior implica a criação de espaços institucionais legítimos para o ensino, a pesquisa e a produção de conhecimento sobre e em tais línguas. A presença da Libras como componente curricular obrigatório em cursos de licenciatura e outras formações universitárias contribui para ampliar o repertório linguístico e cultural de futuros profissionais e, ao mesmo tempo, rompe com a histórica invisibilização da língua de sinais nos espaços acadêmicos. Além disso, tal inclusão favorece a formação de professores bilíngues e de pesquisadores que possam atuar na consolidação de um campo científico centrado nas línguas de sinais.

Essa integração da Libras como disciplina acadêmica também implica desafios importantes, como a superação de abordagens essencialistas sobre a surdez e a sinalização, a qualificação de docentes proficientes e a resistência a visões instrumentais da língua de sinais (Couto, 2023). Há que se pensar, ainda, na necessidade de desenvolvimento de epistemologias próprias, produzidas por e com sujeitos surdos, que descentalizem os paradigmas ouvintistas e valorizem os modos de conhecimento elaborados em Libras. A disciplinarização, nesse sentido, deve ser crítica e reflexiva, atenta às tensões que perpassam os processos de legitimação e institucionalização de saberes historicamente marginalizados, conforme defendido por Nardi, Vinhas e Medeiros (2021).

A inserção da Libras e de outras línguas minorizadas nos cursos de graduação está em profunda sintonia com os objetivos do campo das políticas linguísticas, na medida em que busca promover a equidade linguística, a democratização do conhecimento e a valorização da diversidade cultural. Entendemos que, mais do que uma exigência legal, essa disciplinarização constitui uma prática política de inclusão e reconhecimento, com potencial de transformar a universidade em um espaço mais plural, acessível e sensível às múltiplas vozes que compõem a sociedade, inclusive, a comunidade surda. Ao articular teoria crítica e prática pedagógica, essa atuação reafirma o compromisso das políticas linguísticas com a justiça social e com a construção de uma cidadania linguística efetiva, posto que a disciplinarização passa a ser compreendida como uma política linguística de difusão (Quadros, 2024).

## **Um estudo de caso na UERJ (Campus Maracanã)**

Nesta investigação, adotamos como procedimento metodológico a elaboração de um questionário com o objetivo de levantar dados sobre o conhecimento prévio de estudantes universitários(as) a respeito da Libras e das comunidades surdas, bem como seus anseios e sugestões para as disciplinas de Libras. O instrumento contou com dez perguntas, divididas entre fechadas e abertas. As questões fechadas buscaram identificar perfis, experiências anteriores e percepções gerais sobre a temática, enquanto as perguntas abertas permitiram que os(as) participantes expressassem livremente suas expectativas, motivações e críticas. Vemos um espelho do instrumento de coleta de dados a seguir.

1. Indique a disciplina em que você está matriculado: ( ) Libras I ( ) Libras II.
2. Indique seu curso de graduação: ( ) Geografia; ( ) Biologia; ( ) Letras; ( ) Outro.
3. Caso tenha marcado a opção “outro” na pergunta anterior, especifique seu curso.
4. Já teve contato prévio com a Libras e/ou com pessoas surdas? ( ) Sim; ( ) Não.
5. Caso tenha marcado “sim” na pergunta anterior, descreva como foi essa experiência para você.
6. Caso tenha marcado “não” na pergunta de nº 4, responda: você já sabia que, no Brasil, a Libras é a língua da comunidade surda, reconhecida por lei como meio legal de comunicação e expressão?
7. Você julga relevante a presença obrigatória da disciplina de Libras na grade de seu curso? ( ) Sim; ( ) Não; ( ) Indiferente; ( ) A disciplina não é obrigatória no meu curso.
8. Você julga a carga horária da disciplina (30h) suficiente? ( ) Sim; ( ) Não; ( ) Indiferente.
9. Descreva brevemente suas expectativas para essa disciplina, ressaltando o que gostaria de ver ao longo do semestre e o que julga mais relevante.
10. Caso queira, dê alguma sugestão para o professor.

A coleta de dados foi realizada no início do semestre letivo de 2024.1, junto aos(as) alunos(as) regularmente matriculados nas disciplinas de Libras I e Libras II, ofertadas pelo Departamento de Estudos da Linguagem do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O questionário foi aplicado por meio digital, assegurando acessibilidade e praticidade no preenchimento. Ao todo, foram recebidas 56 respostas, as quais compuseram o corpus de análise. A análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa, voltada à interpretação dos conteúdos produzidos nas respostas abertas, com atenção aos sentidos atribuídos pelos(as) respondentes, e à identificação de tendências nos dados quantitativos gerados pelas perguntas fechadas.

A partir das respostas obtidas, foi possível observar a presença de discursos diversos sobre a importância da Libras na formação de professores(as), bem como expectativas relacionadas a práticas pedagógicas mais interativas, à valorização da cultura surda e ao aprofundamento teórico-

prático sobre o ensino da Libras como L2. Entendemos que tais elementos contribuem para a construção de subsídios que orientem a revisão de propostas curriculares e metodológicas e promovam um ensino mais alinhado às diretrizes das políticas linguísticas contemporâneas.

A análise do levantamento revelou elementos importantes para refletirmos sobre as políticas linguísticas e educacionais em vigor, bem como sobre os desafios da formação superior em um contexto social plural e linguisticamente diverso. A partir das respostas analisadas, foi possível identificar não apenas um panorama das práticas curriculares da instituição, mas também os sentidos atribuídos pelos discentes à presença ou à ausência da Libras em sua formação.

Dos participantes da pesquisa, 87,5% pertencem a cursos para os quais a disciplina de Libras não é obrigatória, sendo recorrentes as áreas de Letras, Psicologia, Comunicação Social e Serviço Social. Esse dado contrasta com as diretrizes previstas no Decreto nº 5.626/2005, que, ao regulamentar a Lei nº 10.436/2002, estabelece que os cursos de licenciatura incluam, obrigatoriamente, o ensino da Libras em seus currículos. A nosso ver, a presença massiva de estudantes dessas áreas, mesmo na ausência de obrigatoriedade curricular, aponta para uma demanda espontânea, que pode ser compreendida como um movimento de resistência e agência estudantil frente a um currículo ainda pouco permeável às exigências da inclusão das comunidades surdas.

As escolhas desses(as) estudantes também podem ser compreendidas à luz das reflexões de Orlandi (2007), que, como vimos, compreende a política linguística como um conjunto de ações simbólicas e materiais, sempre atravessadas por disputas de poder e por processos históricos e ideológicos. A exclusão da Libras de determinados cursos não é neutra: ela sinaliza uma hierarquização das línguas e dos saberes dentro da universidade, reforçando uma lógica monolíngue como critério de acesso ao conhecimento.

Corroborando esse entendimento, Leviski (2018) propõe pensar as políticas linguísticas a partir do conceito de gestão da língua, evidenciando como as instituições moldam seus currículos, práticas e discursos a partir de uma racionalidade técnica, que muitas vezes ignora a dimensão ético-política das escolhas linguísticas. A ausência da Libras nos cursos em

questão não pode, portanto, ser interpretada como uma simples omissão burocrática, mas como uma manifestação de um modelo de universidade que ainda não assumiu, de forma plena, o compromisso com a diversidade linguística como um valor estruturante de sua missão social.

Além disso, igualmente notável foi a percepção de que 92,9% dos(as) estudantes afirmaram saber que a Libras é reconhecida por lei como meio legal de expressão e comunicação da comunidade surda. Tal consciência legal se articula diretamente à percepção da necessidade de reestruturação curricular, já que o conhecimento formal do status jurídico da língua não tem sido suficiente para assegurar sua presença concreta na formação superior. Esse tensionamento entre reconhecimento simbólico e apagamento institucional também foi revelado pelo dado de que 42,9% dos(as) discentes não tinham contato prévio com a Libras ou com a comunidade surda, indicando a universidade como espaço potencial para o primeiro contato significativo com essa língua e seus falantes.

Outro dado relevante foi que 82,1% dos(as) respondentes consideraram a carga horária das disciplinas de Libras I e Libras II, ambas de 30h, insuficiente, o que reforça a percepção de que o currículo ainda limita as possibilidades reais de aprendizagem significativa da língua no espaço acadêmico. Esse dado ecoa as críticas de autores como Skliar (2001), que denuncia a superficialidade das ações educacionais voltadas às pessoas surdas, muitas vezes marcadas por uma abordagem assistencialista e descolada da realidade sociolinguística da comunidade surda.

Ademais, a quase unanimidade dos(as) estudantes (98,2%) em afirmar a necessidade da disciplina de Libras nos cursos de graduação reforça a premência de se repensar os currículos a partir de uma política linguística inclusiva, que vá além do cumprimento formal das legislações e se comprometa, de fato, com a promoção do direito à linguagem – nos termos propostos por Skliar (2003) – como um direito humano fundamental. A partir desse dado, parece que os(as) estudantes projetam, em sua formação, um desejo de atuação profissional comprometida com a equidade, com a escuta do outro e com o enfrentamento das barreiras comunicacionais historicamente impostas à população surda.

Diante disso, é necessário compreender que a inserção da Libras nos currículos universitários não é um favor ou um gesto de boa vontade, mas

uma exigência ética e política. Tal inserção implica romper com a lógica da homogeneização linguística e com a invisibilização das línguas minorizadas, como nos lembra Calvet (2002), ao discutir o “mercado das línguas” e a desigualdade de prestígio entre elas. No contexto brasileiro, onde a Libras é uma das línguas nacionais e integra a ecologia linguística do país, a sua presença nos espaços formais de educação precisa ser ampliada, valorizada e situada como parte do projeto de democratização da universidade pública.

Chamamos atenção, ainda, às respostas abertas fornecidas pelos(as) estudantes participantes da pesquisa sobre suas expectativas em relação às disciplinas de Libras I e II, as quais revelaram aspectos fundamentais sobre o lugar que a Libras ocupa (ou deveria ocupar) na formação universitária. Essas falas, dotadas de forte carga subjetiva e política, evidenciam a pluralidade de trajetórias, motivações e afetos que mobilizam os sujeitos à busca pela aprendizagem da Libras na universidade. Para ilustrar, no quadro a seguir, expomos seis enunciados mais representativos.

Quadro 1- Relatos de estudantes da UERJ

*Estudei durante alguns anos do ensino fundamental 1 com um colega que era surdo e na ocasião nos foram ensinados sinais básicos (...). Já na segunda parte do ensino fundamental estive novamente na mesma turma e pude interagir mais com esse colega, usávamos sempre a leitura labial por eu e as outras pessoas envolvidas na conversa não termos quase conhecimento algum em LIBRAS. Algumas poucas vezes acabei atuando como mediadora nos dias em que o intérprete não podia ir e ele precisava comunicar algo ou fazer alguma pergunta aos professores e professoras, que não compreendiam Libras e também não conseguiam entender pela leitura labial. (Estudante do 7º período do curso de Licenciatura em Letras: Inglês/Literaturas).*

*Eu sou uma pessoa surda oralizada (me comunico por meio da leitura labial e uso de aparelho auditivo) porém cresci no mundo dos ouvintes e nunca tive um contato direto com outras pessoas surdas e nem com Libras. Tentei aprender Libras em um curso no Senai tanto pela minha vontade de aprender a me comunicar com os meus quanto pela minha carreira (sou uma assistente social em formação), mas veio a pandemia na semana seguinte, então acabei tendo apenas uma aula. (Estudante do 5º período do curso de Bacharelado em Serviço Social).*

*Escolhi cursar Libras I por ser a forma mais acessível que encontrei de ter contato com a língua e realmente aprender a me comunicar de forma básica, conhecer o alfabeto já é um avanço, mas acredito que utilizar a Libras como uma forma de comunicação seja uma experiência completamente diferente. Ao ler a ementa e as formas de avaliação me interessei pelo foco nas práticas de comunicação simples que considero essenciais para a fluência de quem deseja ter confiança para se comunicar fora da disciplina. (Estudante do 4º período do curso de Licenciatura em História).*

*Quero que o aprendizado em Libras amplie as possibilidades de atendimento para que mais pessoas possam ter acesso a um atendimento nutricional no futuro. Acredito que todos, independente da condição, têm direito à saúde. A formação em Libras atua diretamente nessa questão de acesso. (Estudante do 6º período do curso de Bacharelado em Nutrição).*

*Espero que a disciplina inclua mais atividades práticas. Seria ótimo se essas práticas fossem mais voltadas para a conversação, vocabulários e diálogos cotidianos. Algo para além do conhecimento sobre números, cumprimentos, algo que a gente consiga aplicar mais na comunicação de fato, para ter uma conversação básica. (Estudante do 5º período do curso de Licenciatura em Letras: Português/Francês).*

*A luta para que todos os cursos possam ter a Libras como disciplina obrigatória faz parte para que possamos ter, cada vez mais, informações. Temos que mostrar para além da disciplina, tudo que significa Libras. (Estudante do 4º período do curso de Licenciatura em Pedagogia).*

Fonte: Produção própria.

No primeiro relato, observamos uma vivência precoce e significativa com um colega surdo no ensino fundamental, que despertou no(a) participante uma sensibilidade para as barreiras comunicacionais enfrentadas por sujeitos surdos no espaço escolar. Sua memória sobre ter atuado, ainda que informalmente, como mediador(a) em situações em que o intérprete esteve ausente explicita as lacunas institucionais e a responsabilização, muitas vezes espontânea, de colegas ouvintes frente à ausência de suporte. Tal experiência é reveladora dos limites da inclusão quando esta se dá sem preparo linguístico e institucional, e reafirma a necessidade de formação básica em Libras para todos os profissionais da educação, ainda mais em cursos como o de Letras, onde a linguagem e sua mediação estão no centro da formação.

No segundo relato, a expectativa vem de uma estudante que se identifica como surda oralizada, cuja história pessoal atravessa os limites entre os mundos dos ouvintes e dos surdos. Sua busca por um curso de Libras revela um desejo de pertencimento e reconexão com sua identidade surda, frequentemente marginalizada em contextos de oralismo. Além disso, sua escolha se vincula diretamente à sua formação em Serviço Social, profissão comprometida com os direitos humanos e o acolhimento da diversidade. Essa expectativa articula, portanto, identidade, política linguística e projeto de vida profissional, revelando a potência da Libras como ferramenta de empoderamento e transformação social.

O terceiro relato aponta para a dimensão formativa da Libras como experiência comunicativa. O(a) estudante compreende que aprender o

alfabeto manual é apenas um primeiro passo e manifesta grande interesse nas práticas comunicativas reais, voltadas ao uso significativo da língua. A escolha pela disciplina é motivada pelo desejo de desenvolver uma fluência básica que possibilite interações para além do ambiente acadêmico, o que indica a importância de metodologias que privilegiem situações comunicativas autênticas e contextualizadas.

Já o quarto relato inscreve a Libras no campo do direito à saúde. O(a) respondente, futuro(a) nutricionista, enxerga na disciplina uma ferramenta para ampliar o acesso de pessoas surdas ao atendimento nutricional. Essa expectativa explicita o entendimento de que a linguagem é condição de cidadania e que profissionais de diversas áreas, não apenas da educação, devem estar preparados para garantir esse direito. Aqui, a Libras se inscreve no campo das políticas públicas e da promoção da equidade, reforçando os marcos legais que sustentam a obrigatoriedade de sua oferta no ensino superior, especialmente em áreas voltadas ao cuidado e à assistência.

A quinta resposta destaca o desejo por práticas pedagógicas mais efetivas e aplicáveis. O(a) discente clama por atividades centradas na conversação e no vocabulário cotidiano, indo além dos cumprimentos e números tradicionalmente abordados nos cursos introdutórios. Sua fala evidencia um anseio por um ensino de Libras que dialogue com a prática, que forme sujeitos capazes de interagir e não apenas de reproduzir estruturas linguísticas isoladas: uma demanda pedagógica coerente com a perspectiva da abordagem comunicativa no ensino de línguas, conforme propõem autores como Leffa (2016).

Por fim, a sexta resposta desloca a discussão para o campo das lutas políticas. O(a) estudante reivindica a obrigatoriedade da Libras em todos os cursos, reconhecendo a importância de difundir não apenas o conteúdo linguístico, mas também os sentidos culturais, históricos e políticos que atravessam a Libras enquanto língua das comunidades surdas. Sua fala convoca a universidade a repensar seus currículos, assumindo uma postura anticapacitista e plural. Como argumenta Leviski (2018), é necessário pensar a política linguística não apenas como regulação, mas como ação transformadora que incorpore, nos cotidianos institucionais, a diversidade de vozes e corpos linguísticos, um aspecto verificado neste enunciado.

Essas expectativas, expressas em narrativas diversas, apontam para

a urgência de uma política institucional que vá além do cumprimento formal da legislação e se comprometa com uma formação linguística crítica, sensível e ética. A Libras, nesses relatos, não aparece como um conteúdo acessório, mas sim como eixo estruturante de uma formação cidadã, que reconhece na linguagem uma ponte para o encontro com o outro, para o exercício da escuta e para o enfrentamento das desigualdades históricas que ainda marcam as trajetórias de pessoas surdas no Brasil. Nesse sentido, a análise dos dados deste estudo de caso, denuncia a fragilidade da presença da Libras na formação de futuros profissionais e evidencia o potencial transformador das políticas linguísticas quando articuladas às práticas curriculares institucionais.

## **Considerações finais**

A universidade, enquanto espaço de produção de saberes e de formação de subjetividades, deve assumir a tarefa de descolonizar seus currículos, reconhecendo a pluralidade linguística como parte constitutiva da vida social e da cidadania plena. Ao considerar as experiências e expectativas dos(as) graduandos(as) frente às disciplinas de Libras, evidenciamos, neste capítulo, a necessidade de uma reestruturação curricular que não apenas inclua a Libras como disciplina obrigatória em todos os cursos, mas que também reconheça seu valor epistemológico e político. Em nosso entendimento, essa mudança não deve se resumir à oferta técnica de conteúdos, mas partir de um compromisso institucional com o reconhecimento da diferença como potência formativa.

Conforme discutimos, a inclusão da Libras nos currículos deve dialogar com as políticas linguísticas de valorização das línguas minorizadas e com o enfrentamento das práticas normativas que historicamente marginalizaram sujeitos surdos no espaço acadêmico. Assim, ao reafirmar a Libras como parte do direito à linguagem e à participação social, os dados aqui apresentados revelam que os(as) estudantes de graduação compreendem a importância de uma formação que prepare para o exercício profissional ético e inclusivo. As vozes que ecoam nesta pesquisa denunciam, ao mesmo tempo, as lacunas existentes e apontam caminhos possíveis: (i) o fortalecimento de práticas pedagógicas mais conectadas à realidade comunicativa, (ii) a promoção do contato significativo com a comunidade surda e (iii) a valorização das línguas de sinais como saberes legítimos. Desse modo, cabe à universidade transformar esse reconhecimento em ação

concreta, em busca de romper com lógicas excludentes e assumir a pluralidade linguística como um princípio formador essencial.

## Referências

- 1 CALVET, L. *Le marché aux langues: Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris: Les Éditions Plon, 2002.
- 2 CARNEIRO, F. Narrativas de professores de surdos sobre ensino e currículo de Libras nas escolas bilíngues. *Revista educação especial*, vol. 38, p. 1-23, 2025.
- 3 CARNIEL, F. A reviravolta discursiva da Libras na educação superior. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. 230-357, 2018.
- 4 CORREIA, A.; AZEVEDO, A. Discrecionalidade e políticas de difusão da Libras no ensino superior federal. *Revista Educação Especial (Online)*, v. 36, 2023.
- 5 COURA, F. Um olhar surdo sobre políticas linguísticas na Universidade Federal do Tocantins. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/35420>. Acesso em: 25 abr. 2025.
- 6 COUTO, G. Política linguística e ideologias: uma análise dos discursos das legislações federais que regem as línguas de sinais nacionais da América do Sul. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/251408>. Acesso em: 25 abr. 2025.
- 7 DINIZ, L. Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000876149>. Acesso em: 25 abr. 2025.
- 8 FREITAS JR., R. de; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. da S. O NEIS/UFRJ em cinco anos: revisitando atividades de pesquisa e de extensão. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras – UFRJ, 2020. p. 9-22. Disponível em: <https://corpusneis.wixsite.com/home/ebook>. Acesso em: 25 abr. 2025.
- 9 IACHINSKI, L. T. *et al.* A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: visão do futuro docente. *Audiology-Communication Research*, v. 24, p. e2070, 2019.
- 10 KLEIN, M.; SANTOS, A. N. dos. Disciplina de Libras: o que as pesquisas acadêmicas dizem sobre a sua inserção no ensino superior? *Reflexão e Ação*, v. 23, n. 3, p. 9-29, 2015.
- 11 LAGARES, X. C. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.
- 12 LEFFA, V. J. Uma outra aprendizagem é possível: colaboração em massa, recursos educacionais abertos e ensino de línguas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 55, p. 353-378, 2016.
- 13 LEVISKI, C. E. O governo da língua: implicações do conceito de gestão na política linguística. *Revista da ABRALIN*, v. 17, n. 2, p. 294-332, 2018.
- 14 LIMA, C. M. de. *Educação de Surdos: Desafios para a prática e formação de professores*. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2015.
- 15 M'BANA, F. Q.; CAMPARAM, M. J.; GOMES, R. Políticas linguísticas e ensino de línguas no contexto da diversidade linguística e cultural guineense. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, v. 18, n. 41, p. 316-336, 2024.
- 16 MOREIRA, T. L.; TIMMERMANN, R. Políticas linguísticas, formação linguística e internacionalização: uma análise em instituições da Região Norte do Brasil. *Revista Letras Raras*, v. 13, n. 5, p. 352-376, 2024.

- 17 NASCIMENTO, J. P. da S. A formação docente em Português Língua Adicional com foco em aprendizes surdos: políticas linguísticas em universidades públicas do Rio de Janeiro. *Revista e-scriita*, v. 14, n. 1, p. 204-233, 2023.
- 18 NARDI, F. S. de; VINHAS, L. I.; MEDEIROS, V. G. de. Produção do conhecimento, políticas linguísticas e ensino de línguas. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 24, n. 3, p. 377-383, 2021.
- 19 ORLANDI, E. P. *Política linguística no Brasil*. Campinas, Brazil: Pontes Editores, 2007.
- 20 ORLANDI, E. P. *Política linguística na América Latina*. Campinas, Brazil: Pontes Editores, 1988.
- 21 SILVA, M. A criança surda como contadora de histórias. VII Congresso Internacional de Educação (2017). Educação humanizadora: valorizando a vida na sociedade contemporânea.
- 22 POKORSKI, J. de O.; KARNOPP, L. B. O currículo do curso de Graduação em LetrasLibras: eixo centralizador das políticas linguísticas de proteção e divulgação da Língua Brasileira de Sinais. 41ª Reunião Nacional da ANPED. 2023. Disponível em: [https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_10\\_42](https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_10_42). Acesso em: 25 abr. 2025.
- 23 PREUSS, E. O.; ÁLVARES, M. R. Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil: da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 36, n. 4, p. 403-414, 2014.
- 24 QUADROS, R. M. Políticas linguísticas e a Libras. In: MOURA, Cecília (Org.); BEGROW, Desirée De Vít. *Libras e surdos: políticas, linguagem e inclusão*. São Paulo: Contexto, p. 7-23, 2024.
- 25 RIBEIRO, G. Políticas linguísticas e educacionais e(m) formação docente: uma discussão sobre as colonialidades do ser, do saber e do poder. *Calidoscópio*, v. 20, n. 2, 2022. ROSSI, R. A. A Libras como disciplina no ensino superior. *Revista de Educação*, v. 13, n. 15, 2010.
- 26 SEVERO, C. G. Política(s) linguística(s) e questões de poder. *Alfa: Revista de Linguística (São José do Rio Preto)*, v. 57, p. 451-473, 2013.
- 27 SKLIAR, C. (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- 28 SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". *Pontos de Vista [online]*, 2003, n. 5, p. 37.
- 29 SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA, S. (Org.); VIZIM, M. (Org.). *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001.
- 30 SOUZA, R. A implantação da Libras nas licenciaturas: desmistificando conceitos. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, v. 13, n. 3, p. 073-098, 2017.
- 31 SPOLSKY, B. Para uma teoria de políticas linguísticas. *ReVEL. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez*, v. 14, n. 26, p. 32-44, 2016.
- 32 VERAS, D. S.; BRAYNER, I. Atuação docente: ensino de Libras no ensino superior. *Trama*, v. 14, n. 32, p. 121-129, 2018.

# Autoria e autoridade: notas sobre o conceito de literatura surda

Paulo Roberto Tonani do Patrocínio (UFRJ)

## *Introdução*

**P**ensar o conceito de literatura surda é estar diante de uma heterogeneidade de textos que reúne desde relatos biográficos, produções poéticas e inclusive performances produzidas em línguas de sinais. Em comum, são textos formados a partir de uma experiência ontológica e intrinsecamente ligada à materialidade do corpo. Um corpo que foi objeto de violências e silenciamento, um corpo que foi subjugado por relações de saber-poder baseadas em postulados fixados em discursos normativos. A historiografia nos revela as muitas interdições sofridas pelo corpo surdo, seja pelas inúmeras tentativas de cerceamento e proibição do uso de uma língua gesto-visual ou pelo seu completo isolamento, o corpo da pessoa surda ainda ocupa o incômodo lugar de objeto de discursos normativos baseados em conceitos estéreis formados pela modernidade ocidental. No entanto, é esse mesmo corpo que surge enquanto recurso e veículo para a produção de uma discursividade que busca rasurar noções fixas e rígidas. Corpo desobediente que irrompe o silenciamento e performa uma forma de linguagem baseada em uma experiência gesto-visual. Corpo que solicita a demarcação de novos modos de ser, viver e expressar. Corpo que expõe a precariedade dos discursos normativos.

Neste artigo será traçada uma breve cartografia do conceito Literatura Surda, ofertando maior ênfase para as performances poéticas de Slam produzidas em línguas de sinais. Ao pensarmos o conceito de literatura surda, creio que o primeiro aspecto a ser examinado repousa na própria realização do gesto autoral, para citar a expressão de Giorgio Agamben no ensaio “O autor como gesto” (Agamben, 2007). Ou seja, no ato de assinatura das obras, na reivindicação da autoria, na atribuição de uma espécie de identidade ao discurso, os autores surdos realizam aquilo que Michel Foucault nomeou como função-autor, o estabelecimento de um ato de poder discursivo, a outorga da reivindicação de um perfil que outrora não era permitido a esse grupo social. A função-autor, conforme examina Foucault,

figura enquanto processo de subjetivação mediante o qual é constituída a identidade autoral, “a função-autor caracteriza o modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade” (Foucault, 2009, p. 267). Dessa forma, ao atribuir a esse conjunto de narrativas e performances poéticas a categoria de autoria surda é realizado um gesto que representa um exemplo de estruturação discursiva que busca a valorização do sujeito da enunciação amparado, antes de tudo, em um princípio ético e político. O resultado imediato deste exercício crítico que se baseia no gesto de circunscrever um perfil autoral específico possui como fundamento identificar o sujeito na situação que descreve, como sujeito do conhecimento que propõe recortar, a partir de sua particularidade.

É necessário pensar a expressão/conceito de autoria surda não apenas enquanto adjetivos alocados à palavra Literatura, mas, sim, em um sentido mais amplo, enquanto a demarcação de uma territorialidade no âmbito da produção discursiva. A adjetivação, nesse sentido, perpassa pela busca de uma esfera de legitimação, delimitando os espaços fronteiriços entre a produção discursiva que exprime os desejos de um sujeito opressor e a produzida por um grupo minoritário. Construir tal fronteira na esfera literária é apenas transplantar as disputas políticas que mobilizam a agenda dos movimentos de pessoas surdas para o discurso literário, transformando-o também em espaço de contestação e disputa política. As vozes que criticam o estatuto homogêneo do discurso literário buscam alargar conquistas que garantam espaços para as diferenças e para a autonomia. Ao fixarem um hífen após o termo Literatura, impresso na visível separação de um discurso hegemônico, sentenciando a pretensa igualdade do discurso utópico-romântico que a época moderna forjou, este grupo atua em favor de uma igualdade em diferença, nas especificidades de suas identidades.

Dessa forma, pensar a autoria surda é compreender tal expressão enquanto a defesa por um discurso que possibilite a assunção do surdo enquanto sujeito histórico, rompendo com a representação produzida pelos ouvintes, concebida em alguns casos como opressora e baseada apenas no reforço de estereótipos que designam os surdos apenas enquanto sujeitos deficientes e incapazes. A defesa da emergência de uma produção literária surda possui como referência a possibilidade de criação de um discurso que representa um sistema de pensamento específico e se relaciona com uma experiência fenomenológica.

A noção de autoria surda instaura um elemento de distinção no seio da série literária hegemônica e busca pensar o Outro sob o prisma da diferença. A conquista do poder discursivo reflete não apenas os resultados das lutas empreendidas por um grupo específico, mas, igualmente, uma importante mudança teórica no pensamento moderno. Atrelada à nova compreensão do sujeito, concebido agora em sua pluralidade rizomática, em contraposição ao sujeito detentor de uma raiz cultural única e não contraditória, é empreendida uma sutil modificação dos sistemas de pensamento e, sobretudo, de valorização dos objetos discursivos e de arte. Tal modificação teórica, sobretudo no campo dos estudos literários, estruturou uma nova concepção acerca do texto literário, analisando-o a partir de um suporte que faça emergir um debate sobre a sua natureza. Não apenas a obra literária passou a ser analisada enquanto parte de um sistema mais amplo e complexo de práticas textuais, avaliando a função e o valor da obra em relação a contextos culturais historicamente específicos, como a própria reavaliação da figura do leitor e o estatuto ideológico das posições dos sujeitos envolvidos nas práticas avaliativas inerentes às atividades interpretativas também foram, igualmente, analisadas fora de um circuito autotélico. Tais mudanças operaram uma nova interrogação ao campo dos estudos literários, levando à substituição da eterna pergunta – “o que é literatura?”, Por outra: o que é considerado literário, quando, em que circunstâncias, por quem e por quê? Nessa leitura vemos o progressivo abandono de uma crítica literária ancorada em teorias de cunho formalistas, centradas unicamente no texto literário, e o sucessivo avanço de formulações teóricas que utilizam extratos de abordagem do discurso literário baseadas em reflexões pragmáticas, colocando em voga exames focados em esferas extraliterárias, principalmente de matrizes identitárias e fenomenológicas.

Diante do horizonte teórico exposto, torna-se rentável produzir, ainda que de forma sucinta, uma análise do conceito de Literatura Surda, formulado por escritores surdos e pesquisadores da área dos Estudos Surdos a fim de localizar as potencialidades desse debate para os objetivos traçados nesta comunicação. A emergência do conceito dialoga com as novas epistemologias que solicitam uma redefinição teórica sobre o sujeito e igualmente promovem um exercício de redefinição sobre a ideia de literatura. Compreender a noção de Literatura Surda é igualmente analisar a produção dos conceitos de identidade e cultura surdas; noções produzidas dentro de uma revisão epistemológica dos discursos sobre a surdez que buscam romper com modelos clínicos e médicos ao instaurar um modelo socioantropológico para pensar a diferença surda. Nessa perspectiva, a ideia de Literatura

Surda é compreendida enquanto um artefato cultural produzido no âmbito da comunidade surda, conforme conceitua Karin Strobel, em *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Lida enquanto produto cultural, a Literatura Surda passa a ocupar um lugar estratégico no circuito da cultura – para citar o conceito de Stuart Hall – e atuar de modo decisivo na produção de discursos sobre esse grupo minoritário. No entanto, mesmo que seja experimentada uma espécie de interpelação acerca do estatuto do literário e sua referência formalista, a produção do conceito de Literatura Surda expressa uma contingência mais específica e radical que se baseia no acionamento de uma língua gesto-visual enquanto suporte para o discurso literário. Assim, além de expressar a demarcação de um perfil autoral específico, a Literatura Surda igualmente busca legitimar as produções literárias criadas em Libras.

Lodenir Karnopp no artigo “Produções culturais de surdos: análise da literatura surda” define o uso da expressão ‘literatura surda’ para designar:

histórias que têm a língua de sinais, a identidade e a cultura surda presentes na narrativa. Literatura surda é a produção de textos literários em sinais, que traduz a experiência visual, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, que possibilita outras representações de surdos e que considera as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural diferente (Karnopp, 2006, p.161).

Na apreciação da autora, a constituição da Literatura Surda repousa no uso da língua de sinais enquanto suporte e veículo do discurso. É importante observar que ao estabelecer a defesa da língua de sinais enquanto elemento constituidor da expressão literária surda, Karnopp em nenhum momento define a autoria, a autoria surda, enquanto traço legitimador do discurso da diferença. O resultado desta mirada teórica, não centrada na afirmação do sujeito da diferença, revela certa indistinção entre surdos e ouvintes, mas, principalmente, busca obliterar discursos críticos que se voltam contra as línguas de sinais.

Para escaparem da ridicularização da língua de sinais e de seus bens culturais, de ações intolerantes e até proibitivas, os surdos se organizam em comunidades, buscando o fortalecimento da língua de sinais, da identidade e da cultura surda. Nesta perspectiva, a literatura surda adquire também o papel de difusão da cultura surda, dando visibilidade às expressões linguísticas e artísticas advindas da experiência visual. (Karnopp, 2006, p. 163).

Nesta perspectiva, a literatura surda adquire também o papel de difusão da cultura surda, dando visibilidade às expressões linguísticas e artísticas advindas da experiência visual.

Claudio Henrique Nunes Mourão, na dissertação “Literatura surda: experiência das mãos literária”, compartilha da perspectiva de Karnopp e Strobel ao definir a literatura surda enquanto traço cultural da comunidade surda. No entanto, o traço de distinção na leitura empreendida por Mourão se situa na afirmação da autoria surda enquanto elemento constituidor da mesma: “A literatura da cultura surda, contada na língua de sinais de determinada comunidade linguística, é constituída pelas histórias produzidas em língua de sinais pelas pessoas surdas, pelas histórias de vida que são frequentemente relatadas, pelos contos, lendas, fábulas, piadas, poemas sinalizados, anedotas, jogos de linguagem e muito mais” (Mourão, 2016, p. 50).

A produção do conceito de Literatura Surda, assim como de identidades e cultura surdas, emerge em um contexto de ressignificação da própria ideia de surdez, fruto do trabalho de intelectuais da área de educação de surdos – e da militância de intelectuais surdos – em favor da consolidação de uma perspectiva socioantropológica da surdez, em oposição a uma leitura clínica da mesma. Afinal, conforme conceitua Owen Wrigley, “a surdez não é um tema da audiologia, mas de epistemologia” (Wrigley apud Skliar, 2013, p. 23). A conhecida sentença de Owen Wrigley, um dos principais teóricos norte-americanos da área dos Estudos Surdos, sintetiza uma complexa disputa teórica que coloca em pauta definições da surdez em diferentes campos disciplinares, resultando em tratamentos e concepções distintas para a mesma. A assertiva propõe um verdadeiro deslocamento teórico ao recusar de forma explícita um tratamento médico terapêutico para a surdez e a define enquanto um paradigma epistemológico. Contudo, o autor da frase não está apenas atento à emergência de uma nova concepção de surdez, a breve sentença busca identificar um sentido político neste exercício de deslocamento, conforme evidencia Tomaz Tadeu da Silva, acerca da mesma passagem: “Epistemologia’ não é compreendida aqui no sentido da filosofia ou da pedagógica do desenvolvimento, mas no sentido político que lhe deu, sobretudo, [Michel] Foucault. ‘Epistemologia’ remete, nesta concepção, às condições entre conhecimento e poder.” (Silva, 1997, p. 01). Em outras palavras, a surdez é lida enquanto o efeito primeiro de reflexões e configurações discursivas de saber-poder que resultam em repre-

sentações que transitam entre um modelo médico terapêutico – baseado em uma perspectiva que nomeia o sujeito surdo enquanto deficiente e lança mão de estratégias e recursos clínicos que almejam a sua reabilitação – e um modelo socioantropológico – fundado em uma perspectiva culturalista inspirada nos Estudos Culturais que nomeia a surdez enquanto uma diferença étnico-linguista que constitui uma cultura própria, a cultura surda. Ana Dorziat, no livro *O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão*, assinala que “o desenvolvimento de reflexões sobre o grupo de pessoas denominadas surdas requer, necessariamente, considerações mais apuradas sobre em quais bases conceituais está sendo construída a identidade desse grupo.” (Dorziat, 2009, p. 15). Na reflexão da pesquisadora está presente a base de nosso argumento teórico que busca conceber a surdez e o sujeito surdo enquanto reflexo de representações e definições formadas a partir de determinadas configurações discursivas de saber-poder.

É recente, ao menos nos estudos realizados no Brasil, a emergência de uma definição da surdez enquanto uma diferença étnico-linguística concebida dentro de um modelo socioantropológico. Será a partir da década de 1990 que começam a ser publicados os primeiros estudos e o pesquisador Carlos Skliar pode ser tomado como referência primeira para a construção de um modelo socioantropológico para a compreensão da surdez. Nos dizeres de Carlos Skliar, “a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência” (Skliar, 2013, p.11). Na breve definição do autor está presente um dos principais alicerces teóricos da compreensão da surdez enquanto diferença étnico-linguística – a diferença surda – a saber: o reconhecimento político dos sujeitos surdos a partir de suas especificidades linguísticas, culturais e identitárias.

O investimento teórico promovido por Carlos Skliar tem como objetivo primeiro romper com a medicalização da surdez e promover o reconhecimento da particularidade linguística e cultural dos surdos. A mudança epistemológica proporcionada pela perspectiva culturalista instaura um modelo de educação bilíngue para os surdos contrastando os outros modelos já existentes: o oralismo e a comunicação total. A título de esclarecimento, faz-se necessário explicar que é nomeada como oralismo uma filosofia pedagógica que tinha como cerne da educação de surdos o ensino

da oralidade a partir de sessões terapêuticas que visavam a reabilitação do sujeito surdo. Dessa forma, tal filosofia não visava à oferta de métodos de transmissão do conhecimento, e sim se ocupava do ensino da articulação oral, leitura labial e do aproveitamento de resíduos auditivos, conforme observa César Augusto de Assis Silva, em *Cultura surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade*.

Por outro lado, o método da comunicação total representa uma prática pedagógica da educação de surdos que utiliza diversos modos de comunicação no processo de ensino-aprendizagem do sujeito surdo, como “a língua de sinais, a oralidade, a leitura labial, o desenho, a mímica, o teatro, a escrita e quaisquer outros modelos de comunicação possível em sala de aula, porque o importante passa a ser o conteúdo a ser transmitido, e não mais o modo” (Silva, 2012, p. 36). No entanto, é importante observar que a defesa do modelo de educação bilíngue para surdos emerge em diálogo com as produções acadêmicas da área de linguística sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e, principalmente, em decorrência do engajamento de associações e federações de surdos em favor da afirmação da Libras como língua natural, movimento que culminou no dispositivo jurídico que reconhece a Libras como uma língua legítima no interior da nação por meio da Lei Federal 10.436/2002. A referida Lei apresenta em seu primeiro artigo a materialidade de um desejo da comunidade surda e de diferentes setores sociais que atuaram em favor da educação de surdos e na pesquisa e ensino de Libras ao afirmar que:

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 comunidade de pessoas surdas do Brasil.

O reconhecimento da Libras como língua natural – conceito linguístico que define que as línguas emergem de forma espontânea de uma comunidade de falantes – oferece à língua de sinais o mesmo estatuto linguístico que qualquer língua oral natural recebe. Afinal, no argumento dos linguistas que se dedicam ao estudo da Libras, essa emergiu de comunidades de sujeitos surdos e é passível de análise linguística em diversos planos: sintático, morfológico, fonológico e pragmático. O trabalho de William C. Stroke,

conforme evidencia César Augusto de Assis Silva, deve ser compreendido enquanto um divisor de águas e referência primeira nos estudos das diferentes línguas de sinais, devido ao mérito de demonstrar, “pela análise dos sinais da American Sign Language (ASL), que as línguas de sinais eram também naturais, uma vez que partilhavam com as linguais orais os mesmos princípios de estruturação” (Silva, 2012, p. 34). Amparado nesse argumento da linguística, o modelo bilíngue de educação de surdos, difundido no Brasil a partir dos estudos de Carlos Skliar, promove um novo tratamento da surdez e coloca em perspectiva a defesa da particularidade linguística do surdo e aciona uma referência culturalista para definir a surdez enquanto uma diferença étnico-linguística.

Ao propor o modelo de educação bilíngue e reivindicar a retirada do tema da surdez – e, por conseguinte, da educação de surdos – do âmbito da educação especial e do debate sobre deficiência, Carlos Skliar busca conceituar a surdez enquanto uma diferença em uma perspectiva amparada nos Estudos Culturais. Nesse sentido, seguindo o argumento do autor, passamos a compreender a comunidade surda enquanto um grupo minoritário que instaura um elemento de distinção na cultura hegemônica, resultando na construção de uma nova forma de representação do Outro sob o prisma da diferença. Os surdos não são mais sujeitos desviantes de uma norma, de um modelo universal, mas como indicador de outras posturas possíveis.

É este horizonte de questões que nos conduz no ato de leitura da poesia “Voz”, de Catherine Moreira, poeta surda, e Amanda Lioli, poeta ouvinte. Importante destacar que ambas são do grupo Corpo Sinalizante e participam do Slam do Corpo e, em diálogo com os objetivos do grupo, compartilham da compreensão da experiência poética enquanto veículo para uma reflexão ética e política dos corpos. O texto poético que será aqui analisado já foi performatizado em diferentes edições do Sarau Slam do Corpo e também em outros espaços, como no Programa Televisivo Manos e Minas, da TV Cultura de São Paulo. “Voz” é representativo não apenas devido a presença da autoria surda feminina nas performances de Slam, mas, igualmente, pela sua própria materialidade textual, que expõe de forma poética algumas das principais questões políticas que mobilizam a comunidade surda. O sucesso deste texto pode ser mensurado pelas inúmeras visualizações obtidas em plataformas de compartilhamento de vídeo e pela recorrência em que o mesmo é declamado por outros poetas,

sejam surdos ou ouvintes, em encontros culturais promovidos pela comunidade surda. “Voz” também interpela o estatuto do literário ao revelar a insuficiência das ferramentas críticas formais para a leitura de um texto poético marcado pela bimodalidade linguística produzida por duas poetas em cena que se entrelaçam para a composição de um tecido discursivo. Devido o perceptível limite da teoria literária diante de um texto que rasura aspectos formais da poesia, pesquisadores de saraus de Slam Poetry têm recorrido às contribuições de Paul Zumthor para a composição de um horizonte teórico para a leitura crítica das performances construídas nos saraus. Afinal, na leitura de Zumthor, a performance é entendida dentro da perspectiva anglosaxônica do termo e significa “o ato pela qual um discurso poético é comunicado por meio da voz e, portanto, percebido pelo ouvido (...) da qual só uma parte decorre do emprego de um sistema de signos; o resto faz sentido de um modo que não pode ser analisado” (Zumthor, 2010, p. 87). Fica claro que a abordagem proporcionada por Zumthor tem como objeto performances poéticas fixadas em línguas orais, impedindo o uso deste referencial para a análise de textos performados em línguas de sinais em concomitância com línguas orais. O desafio repousa em produzir ferramentas críticas que permitam o exame da bimodalidade deste texto e coloque em relevo a particularidade da mestiçagem linguística que as poetas elaboram. Ao ser transcrito em língua portuguesa o poema não apresenta em sua integridade a potência da performance. No entanto, é possível depreender algumas noções e descrições importantes para pensarmos as representações da surdez.

Nasceu surda  
Num mundo de ouvintes  
Cresceu muda  
Numa sociedade de cegos  
Tudo que tinha de seu  
Não tinha lugar, nem direito  
Vivia encarcerada  
Numa cela que chamavam lar  
A família carcereira  
Não era de muita conversa

Cala a boca Catharine!  
E para de mexer essas mãos!  
Fica parecendo um macaco de estimação  
Que que cê pensa que vai fazer?  
No futuro vai trabalhar com quê?  
Vai o quê? Trabalhar no circo?  
Não! Você precisa aprender a falar em Português  
Mas que nem gente normal.  
Entendeu?  
Você precisa ser mais normal Catharine.  
Eu tenho vergonha de andar na rua com você.  
Você fica lá:  
- Hu, hu, hã, hã, hã  
As pessoas ficam olhando.  
O que que é?

O que que é?  
Você é preguiçosa, né?  
Você não aprende Português porque não quer.  
É burra, é por isso?  
Tão fácil! É fácil.  
Você abre a sua boca e fala.  
Abre a boca e fala.  
Não, você não usa a sua mão.  
Abre a boca, aqui ó, lê a minha boca.  
Abre a boca e fala. Abre!  
Abre essa boca e falaaaaa!

Ahhhhhhhr (grito)  
Chegaaa!  
Desse seu mundinho ridículo de normalidade!  
Quem você pensa que é, vivendo essa falsa identidade?!

Eu sou surda, tenho a minha voz.  
Não preciso falar a sua língua pra ter voz. (Moreira e Lioli, 2016, s/p)

Na primeira parte do poema, em uma estrutura que se assemelha à prosa, o texto apresenta uma personagem surda que nasceu em uma família de ouvintes. No fragmento se faz presente uma série de expressões que tentam demarcar o silenciamento e isolamento da experiência surda em uma família de ouvintes que não consegue acolher tal diferença. Uma família nomeada como carcereira, em uma espécie de reflexo da própria sociedade opressora. O núcleo familiar é representado enquanto um espaço que rege uma micropolítica que oprime, silencia e aprisiona a personagem. A dimensão violenta desta experiência é perceptível no fragmento em que as poetisas lançam mão da expressão “muda” para classificar a sua vivência. O segundo fragmento do texto apresenta em discurso direto uma outra voz na qual emerge uma figura opressora que performa uma atitude violenta em relação à personagem. O gesto prenhe de agressividade se faz presente na abertura do fragmento: “Cala a boca Catherine! / E para de mexer essas mãos!”. O trecho instaura uma espécie de fissura no tecido narrativo ao evocar o nome próprio da poeta surda, revelando uma marca biográfica do poema ao fazer referência a um dado do real factual. A experiência fenomenológica de Catherine Moreira surge como elemento catalisador da produção estética, traço fundador da sua própria poética. Contudo, é digno de nota que a busca de silenciamento se dá pela intervenção nas mãos da personagem: “E para de mexer essas mãos!”. O uso de uma língua gesto-visual, sob o olhar dessa família carcereira, retira os traços de humanidade e a aproxima de uma imagem animalesca. Tal recusa busca oferecer traços de normalidade ao corpo da mulher surda: “Você precisa ser mais normal Catherine”. A busca pela normalidade é acompanhada de uma visão capacitista sobre a mulher surda que insiste em demarcar a sua incapacidade e inferioridade, acusando-a de preguiçosa ou incapaz intelectualmente por

não conseguir aprender a língua portuguesa e oralizar tal qual pessoas ditas normais. Fecha o fragmento a presença de uma fala impositiva que solicita que a mulher surda reproduza a articulação bucal para oralizar: “Abra a boca e fala. Abre! / Abre essa boca e falaaaa!” O terceiro e último fragmento apresenta o discurso da mulher surda que em resposta à atitude agressiva e colonizadora da família emana um grito e afirma: “Chegaaa!”. A fala da mulher surda rompe as tentativas de silenciamento e recusa os discursos normativos ofertados. A recusa de ideias normativas repousa no reconhecimento e afirmação de uma identidade própria, uma identidade baseada na experiência surda. Não somente estamos diante da afirmação de uma identidade baseada na diferença, como é produzido o reconhecimento de uma língua que foge aos padrões normativos. “Eu sou surda, tenho a minha voz”, o texto afirma a associação entre identidade e língua enquanto elementos interdependentes. O gesto de afirmação da diferença representa igualmente uma recusa, recusa de uma língua oral, recusa por uma reabilitação e recusa dos discursos normativos: “Não preciso falar a sua língua para ter voz”.

A intertextualidade com o poema-performance “Voz” não pode ser compreendida como atordoante e inesperada. O trecho final explicita de modo contundente como as construções discursivas são formas de rebaixamento do Outro, visto como receptáculo do que é negado pelo humano superior, civilizado, normal e detentor da língua perfeita.

Na primeira parte do poema, em uma estrutura que se assemelha à prosa, o texto apresenta uma personagem surda que nasceu em uma família de ouvintes. No fragmento se faz presente uma série de expressões que tentam demarcar o silenciamento e isolamento da experiência surda em uma família de ouvintes que não consegue acolher tal diferença. Uma família nomeada como carcereira, em uma espécie de reflexo da própria sociedade opressora. O núcleo familiar é representado enquanto um espaço que rege uma micropolítica que oprime, silencia e aprisiona a personagem. A dimensão violenta dessa experiência é perceptível no fragmento em que as poetisas lançam mão da expressão “muda” para classificar a sua vivência. O segundo fragmento do texto apresenta em discurso direto uma outra voz na qual emerge uma figura opressora que performa uma atitude violenta em relação à personagem. O gesto “prenhe” de agressividade se faz presente na abertura do fragmento: “Cala a boca Catherine! / E para de mexer essas mãos!”. O trecho instaura uma espécie de fissura no tecido narrativo ao evocar o nome próprio da poeta surda, revelando uma marca biográfica do

poema ao fazer referência a um dado do real factual. A experiência fenomenológica de Catherine Moreira surge como elemento catalisador da produção estética, traço fundador da sua própria poética. Contudo, é digno de nota que a busca de silenciamento se dá pela intervenção nas mãos da personagem: “E para de mexer essas mãos!”. O uso de uma língua gesto-visual, sob o olhar dessa família carcerária, retira os traços de humanidade e a aproxima de uma imagem animalesca. Tal recusa busca oferecer traços de normalidade ao corpo da mulher surda: “Você precisa ser mais normal, Catherine”. A busca pela normalidade é acompanhada de uma visão capacitista sobre a mulher surda que insiste em demarcar a sua incapacidade e inferioridade, acusando-a de preguiçosa ou incapaz intelectualmente por não conseguir aprender a língua portuguesa e oralizar, tal qual pessoas ditas “normais”. Fecha o fragmento a presença de uma fala impositiva que solicita que a mulher surda reproduza a articulação bucal para oralizar: “Abra a boca e fala. Abre! / Abre essa boca e falaaaa!”. O terceiro e último fragmento apresenta o discurso da mulher surda que, em resposta à atitude agressiva e colonizadora da família, emana um grito e afirma: “Chegaaa!”. A fala da mulher surda rompe as tentativas de silenciamento e recusa os discursos normativos ofertados. A recusa de ideias normativas repousa no reconhecimento e afirmação de uma identidade própria, uma identidade baseada na experiência surda. Não somente estamos diante da afirmação de uma identidade baseada na diferença, como é produzido o reconhecimento de uma língua que foge aos padrões normativos. “Eu sou surda, tenho a minha voz”, o texto afirma a associação entre identidade e língua enquanto elementos interdependentes. O gesto de afirmação da diferença representa igualmente uma recusa, recusa de uma língua oral, recusa por uma reabilitação e recusa dos discursos normativos: “Não preciso falar a sua língua para ter voz”.

## Considerações finais

Penso que as muitas metáforas que envolvem a experiência surda são reveladoras do preconceito e do desconhecimento. A surdez é lida como alienação, descompasso e isolamento, algumas das ideias mais negativas que podem ser atribuídas à experiência da diferença surda. Isso sem mencionar a forma mais pejorativa de classificação e nomeação desses sujeitos: surdomudo. Esta é, em essência, a expressão mais negativa que podemos utilizar para denominar uma pessoa surda, pois além da perda de sua audição retiramos dela toda e qualquer forma de expressão. Nessa definição não existe nenhuma forma de subjetivação ou agência. Em síntese-

se, resta apenas afirmar que a experiência surda não é uma metáfora. A experiência surda não pode ser uma metáfora do isolamento. A emergência de um perfil autoral que reivindica a identidade surda enquanto elemento estruturador do discurso, permite-nos localizar a criação de uma discursividade que rasura ideias normativas e colonizadoras. Ao assumirem o seu lugar de autoras, essas mulheres surdas estão realizando um gesto transgressor. Posto que não se trata somente de ter voz própria, mas de estabelecer essa voz como meio de expressão, utilizando para tanto um espaço do qual foram, quase sempre, excluídas: a literatura.

## Referências

- 1 AGAMBEN, G. O autor como gesto. In: AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. Tradução de Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.
- 2 DORZIAT, A. O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão. Petrópolis: Vozes, 2009.
- 3 FOUCAULT, M. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. *Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Coleção Ditos & Escritos III. Organizador Manoel Barros de Almeida. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, 2ª Edição.
- 4 GILBERT, A. C. Vértice do impensável: um estudo de narrativas em síndrome de Down. Rio de Janeiro: Editora da FIOCRUZ, 2012. Coleção Criança, Mulher e Sociedade.
- 5 HALL, S. Cultura e representação. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio/Apicuri, 2016.
- 6 LUCENA, C. Beijo de línguas – quando o poeta surdo e o poeta ouvinte se encontram. 2017. 154 folhas. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São, Mestrado em Psicologia Clínica. São Paulo, 2017.
- 7 OLINTO, H. Letras na página/palavras no mundo. Novos acentos sobre estudo da literatura. Palavra n. 1. RJ: PUC.RJ. Departamento de Letras, 1993.
- 8 PENNA, J. C. Este corpo, esta dor, esta fome: notas sobre o testemunho hispano-mericano. In: SELIGMANN-SILVA, M. História, memória, literatura. O testemunho na Era das Catástrofes. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- 9 QUEIROZ, V. Crítica literária e estratégias de gênero. Rio de Janeiro: EDUFF, 1997.
- 10 SACKS, O. Vendo vozes. Uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução de Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- 11 SILVA, C. A. Cultura surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade. São Paulo: Terceiro nome, 2012.
- 12 SILVA, T. T. A política e a epistemologia do corpo normalizado. Espaço: informativo técnico científico do INES. N° 8 / dez. Rio de Janeiro: INES, 1997, p. 3-15.
- 13 STROBEL, K. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.
- 14 SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.
- 15 ZUMTHOR, P. Introdução à poesia oral. Tradução de Jerusa Pires Ferreira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

# Intersinalês: a nova forma de comunicação da Libras no ambiente digital

Heloise Gripp Diniz (UFRJ)  
Clarissa Luna Borges Fonseca Guerretta (UFRJ)

## Introdução

**D**iante da popularização dos celulares com câmera no Brasil a partir dos anos 2000 e, especialmente, com o aumento do uso de videochamadas durante a pandemia de COVID-19 (2020-2021), os internautas surdos passaram a se comunicar amplamente usando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) em interações virtuais, tanto ao online quanto em vídeo previamente gravado.

Esse novo contexto de comunicação nas redes sociais, nas plataformas digitais e nos aplicativos de mensagens instantâneas, todos mediados por câmera, impulsionou adaptações linguísticas em alguns sinais canônicos<sup>44</sup> da Libras e na posição do corpo do interlocutor. É nesse contexto que surge o interesse pelo objeto de investigação deste estudo: mudanças em sinais produzidos em interações mediadas por câmeras.

Alguns sinais vêm sofrendo mudanças fonológicas percebidas durante interações virtuais, adaptando-se às limitações de enquadramento da câmera do equipamento eletrônico. Quanto à posição do corpo do sinalizante, principalmente a das mãos, fica limitada ao enquadramento do campo visual capturado pela câmera, para que as informações linguísticas contidas nos movimentos das mãos sejam bem visualizadas e compreendidas.

A adaptação fonológica na produção de alguns sinais relaciona-se com a economia linguística<sup>45</sup>, que explica o funcionamento das línguas humanas por meio da mudança, buscando a flexibilidade e a rapidez na produção e na compreensão durante a comunicação entre os interlocuto-

<sup>44</sup> O sinal canônico se refere ao sinal mais comum e aceito pela maioria das pessoas surdas. É compreendido como a forma estabilizada e normatizada dos sinais na Língua Brasileira de Sinais (Libras), comumente documentados em materiais didáticos, dicionários e produções acadêmicas (Quadros; Karnopp, 2004).

<sup>45</sup> Economia linguística é um processo linguístico que contribui para a mudança na comunicação, reduzindo a redundância e a eliminação de alguns recursos durante a evolução e adaptação das línguas ao longo do tempo, tornando-se mais fáceis de usar e manter sua capacidade de expressar informações complexas. Segundo a [...] definição proposta por Bagno (2011), percebe-se que a economia linguística é um fenômeno que tem como princípio a eliminação de certos termos, com o objetivo de facilitar e simplificar o ato da fala, além da criação de novas configurações linguísticas com o intuito de aumentar a efetividade da comunicação (Medeiros, 2013, p. 15).

res. Esse fenômeno ocorre tanto nos ambientes não digitais quanto nos digitais. No ambiente digital, podemos citar o internetês, uma das formas de comunicação verbal, onde os registros de uso prático da forma clara e acessível enfatizam a redução das palavras em modalidade escrita em contextos virtuais, como por exemplo as mensagens de texto (SMS/MMS) e redes sociais.

No contexto das interações virtuais, os internautas buscam dinamismo na troca de mensagens de texto, em que integram pequenos ícones gráficos como os emojis. Nos enunciados ocorre a redução grafêmica em várias palavras, que pode ser explicada pela economia linguística, sem perder a eficiência comunicativa. Essa forma de uso da linguagem se caracteriza por ter a substituição de termos com extensa grafia, mas não só, para uma grafia mais curta, também ocorre a utilização de abreviações das palavras, desconsiderando acentos e grafemas, o uso dos símbolos específicos e emojis nas mensagens de texto que possibilitam a interação mais eficaz entre internautas, mas sem alterar os seus significados referenciais, e sim, acontece acréscimos de sentido sociopragmático.

Além do internetês, observam-se também outras formas de comunicação verbal como o maternês/manhês, o professorês e o estrangeirês (McCleary, 2009), tanto na língua portuguesa quanto na Libras nos ambientes não digitais. Esses registros não se reduzem a uma simplificação linguística, mas refletem as especificidades das relações sociais e afetivas em que ocorrem. O maternês (motherese em inglês) (Grolla, 2009), por exemplo, caracteriza-se por enunciados mais curtos e redundantes, visando estabelecer vínculo com a criança e facilitar a aquisição da linguagem. Já o professorês diz respeito a capacidade de se comunicar de forma clara, objetiva e acessível que é essencial para transmitir os conteúdos com o objetivo de facilitar a compreensão e assimilação dos alunos. O estrangeirês é a maneira de tentar conversar com os estrangeiros que não conhecem a língua das pessoas nativas. Essas formas de enunciação se ajustam ao contexto comunicativo e ao interlocutor, evidenciando aspectos pragmáticos importantes nas práticas linguísticas, fenômeno que ocorre também na Libras.

Quanto ao ambiente digital, a diferença marcante entre o internetês e o intersinalês está nas modalidades de uso desses registros: a escrita e a fala/oralidade<sup>46</sup> mediada por câmeras. Em razão de haver alterações na estrutura linguística da Libras, motivadas pela necessidade de fazer os enunciados caberem no campo visual diante da câmera, a produção

linguística no espaço de sinalização passa por ajustes, alterações que podem ser observadas em alguns sinais. À essa inovadora forma de comunicação propõe-se o neologismo “intersinalês”, a ser descrito na seção seguinte.

## **Internetês e intersinalês: registros na Era Digital**

Diante da identificação do recente fenômeno – o intersinalês – que emergiu nas interações mediadas por câmera, busca-se descrever o registro visual-linguístico de sinais da Libras, adaptado às condições específicas da comunicação virtual entre internautas. Sobre a formação desse neologismo, a palavra deriva da junção de inter- (de internet) e -sinalês (relativo ao sinal, unidade visual das línguas de sinais), refletindo a fusão entre a cultura digital e as práticas linguísticas em Libras. O intersinalês contempla adaptações linguísticas influenciadas pelas limitações de enquadramento da câmera em relação ao campo visual do corpo e das mãos do sinalizante, exigindo reorganizações fonológicas, lexicais e sintáticas. As adaptações se referem aos:

- a) sinais produzidos no corpo, principalmente abaixo da cintura, e no espaço neutro;
- b) sinais de duas mãos.

Essas adaptações linguísticas na Libras se relacionam com a economia articulatória, com a redução fonológica não somente no ambiente digital, mas também no ambiente não digital. Alguns sinais canônicos produzidos, tanto ancorados pelo corpo quanto no espaço neutro, passaram por mudanças linguísticas da Libras (Diniz, 2011), observadas em processos fonológicos como: a assimilação, o apagamento de uma mão de sinal de duas mãos, o apagamento de uma mão de sinal composto, o deslocamento do locativo e a transferência do conteúdo lexical do corpo para as mãos. Esses processos serviram de base para entender a adaptação influenciada pela nova forma de comunicação virtual.

Essas adaptações não ocorrem somente em sinais e sinais soletrados, são observadas em outros recursos comunicativos como o uso das palavras soletradas (Gripp-Diniz, 2023). Além da Libras, adaptações também foram observadas em interações presenciais na Língua de Sinais Americana (ASL). O estudo de Siple (1978), mostra que os sinais tendem centralizada para se aproximar do espaço de máxima acuidade visual entre os interlocutores surdos no ambiente não digital.

Durante a conversa em Libras, alguns sinais são ajustados dentro do campo visual capturando pelo enquadramento da câmera. Tais ajustes podem ser explicados pelo princípio da economia linguística que envolvem as propriedades manuais das línguas de sinais, como a economia articulatória da Libras, definida e descrita nos estudos de Lourenço *et al.* (2024, p.3). Esse conceito explica sobre a redução de esforço muscular em relação à articulação dos membros superiores. Como diz Mineiro (2022, p. 125), ao explicar que os sinais “[...] passam a ser menos amplos, implicando um decréscimo motor na sua articulação”.

Segundo Napoli, Sanders e Wright (2014, p. 426, tradução nossa), a economia articulatória pode ser “primariamente definida como a redução do esforço biomecânico”. Para se alcançar a maior eficiência na articulação da “fala” (seja oral ou sinalizada), dois aspectos devem ser considerados: o esforço envolvido na articulação por parte do falante e o esforço envolvido na percepção por parte do interlocutor. A economia articulatória considera essas variáveis e resulta na produção que envolve o menor esforço articulatorio, sem comprometer a percepção, garantindo, assim, eficiência comunicativa.

## **Intersinalês na perspectiva bakhtiniana**

O intersinalês é uma forma de comunicação via tecnologias digitais que se materializa a partir de uma dinâmica de sinalização que altera a estrutura linguística convencionada da Libras. Com tal recurso comunicativo, a conversa entre duas pessoas fluentes em Libras ganha outra forma de acontecer, tendo a tela como instrumento de interação e a videochamada como o meio em que a ocorre, como acontece em mensagens instantâneas de redes sociais. Sobre a interação social, Bakhtin (1990, p. 70) afirma que:

É indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido. É apenas sobre este terreno que a troca linguística se torna possível (Bakhtin, 1990, p. 70)

A linguagem, enquanto construção social e cultural, está em constante transformação, refletindo tanto as dinâmicas sociais quanto às condições tecnológicas que a atravessam. No campo dos estudos da linguagem, Mikhail Bakhtin é uma das referências centrais para compreensão dessa dimensão relacional e histórica do enunciado. Em sua teoria enunciativa,

Bakhtin enfatiza que todo ato de linguagem é situado, responsivo e atravessado por relações dialógicas que envolvem sujeitos concretos em contextos sociais específicos.

Embora Bakhtin não trate diretamente de questões fonológicas ou motoras da produção linguística, sua concepção de linguagem como ato social permite refletir, de forma produtiva, sobre os ajustes articulatórios da Libras em ambientes digitais. A adaptação dos sinais em contextos como as videochamadas, em que o corpo do sinalizante precisa permanecer dentro do enquadramento da câmera, pode ser interpretada como uma resposta enunciativa às exigências técnicas e materiais desses meios. As modificações nos sinais, que podem incluir processos de redução fonológica, deslocamento locativo e reconfiguração do ponto de articulação, não são apenas transformações internas da língua, mas gestos de responsividade social diante de um novo espaço comunicativo.

Nesse cenário, o intersinalês emerge como uma manifestação concreta, segundo a dialogicidade bakhtiniana, expressando o modo como sujeitos surdos ajustam seus enunciados às condições tecnológicas da interação digital. O “terreno bem definido” de que trata Bakhtin, isto é, o contexto sociohistórico e material onde o sentido se constitui, é aqui representado pela interface tecnológica que impõe novas formas de produção e recepção em Libras. Assim, os ajustes linguísticos observados nesse ambiente não se limitam ao campo estrutural, mas constituem práticas sociais que reafirmam a linguagem como fenômeno situado, responsivo e ideologicamente implicado.

O termo proposto reflete a flexibilidade das línguas de sinais, que, assim como as línguas vocais-auditivas, podem se adaptar às novas formas de comunicação sem perder sua função principal: a construção de sentidos. O avanço das tecnologias digitais, a exemplo das videochamadas em redes sociais e em plataformas digitais, tem favorecido de maneira significativa a interlocução entre pessoas surdas e ouvintes em Libras. Tais recursos configuram-se como instrumentos relevantes de fortalecimento da participação social dos povos surdos e das comunidades surdas, ao ampliar suas possibilidades de comunicação e de inserção nas diversas esferas da vida em sociedade.

## Intersinalês: Ajustes extralinguísticos e linguísticos na produção de sinais adaptados

O intersinalês compartilha algumas características do internetês como redução fonológica em relação ao contexto virtual, mas se manifesta na modalidade gestual-visual das línguas de sinais, em virtude de suas propriedades linguísticas. Uma delas é a acuidade visual na distância entre sinalizante e a câmera, ajustando alguns sinais, principalmente, as mãos posicionadas em cima da cabeça e diante do corpo para dentro do campo visual diante das medidas da tela da câmera, conforme Figura 1 abaixo.

Figura 1 - A relação entre internautas através da tela do celular por meio da acuidade visual



Fonte: Elaboração própria

Quando o enunciado em Libras é registrado em vídeo, ocorre a adaptação nos sinais com maior grau de monitoramento por parte do sinalizante, pois ele pode conferir o discurso em vídeo gravado, antes de enviá-lo para o interlocutor, se perceber que há alguma inconsistência na forma e no sentido. No entanto, em situações de videochamada, observa-se um comportamento diferente: ao sinalizar e perceber que o interlocutor não compreendeu, o sinalizante tende a repetir o sinal, muitas vezes adaptando sua forma, trabalhando na questão de maior acuidade na articulação do sinal associada à menor velocidade de articulação ou alterando o ponto de articulação da palma da mão ou do corpo.

Em uma interação em que o sinal é produzido abaixo da cintura do falante, ele busca outra alternativa de substituição: usa o sinal soletrado ou a palavra soletrada. Essas adaptações não se resumem a simplificações, mas são estratégias enunciativas orientadas pela responsividade do outro, pelo enquadramento da câmera e pelas condições tecnológicas do meio.

Trata-se, portanto, de uma negociação visual e comunicativa que revela como o intersinalês emerge como forma situada de linguagem virtual, moldada pela materialidade do espaço digital e pela interação em tempo real.

As características mencionadas se referem a alteração nos sinais como a redução fonológica nos itens lexicais, seguindo algumas tendências da mudança fonológica, como constatadas no estudo de Diniz (2011). A produção de um sinal é formada pelos parâmetros fonológicos (configuração de mão, locação, orientação da palma da mão, movimento e, algumas vezes, as expressões faciais e corporais) e essa redução envolve mudanças na locação dos sinais, ou seja, no local do corpo ou do espaço onde eles são articulados. Um exemplo comum é a transferência de sinais originalmente ancorados abaixo da cintura, levando o conteúdo lexical para as mãos (Diniz, 2011), ou mudança de locação de um sinal produzido no espaço neutro que é deslocado para uma posição mais elevada na altura do tórax do sinalizante dependendo da posição do celular ou de notebook, assim como o deslocamento locativo (Diniz, 2011).

Essas novas posições de sinalizar são motivadas para que a produção linguística esteja visível no enquadramento da câmera de celular, laptop ou notebook. Tais mudanças não ocorrem apenas por economia de locação e do movimento, mas refletem uma adaptação comunicativa ao contexto digital, evidenciando um deslocamento locativo motivado por fatores tecnológicos. Essas adaptações revelam que o intersinalês não é apenas uma forma reduzida, mas uma estratégia linguística à interlocução.

Há também outros recursos específicos da economia linguística em relação às línguas de sinais durante o uso de equipamentos eletrônicos. Uma das estratégias observadas em interações por videochamada é o uso da mão não dominante para segurar o celular, deixando apenas a mão dominante livre para sinalizar. Essa prática é comum tanto em situações informais, como conversas durante deslocamentos, em ambientes improvisados ou com pouco tempo, quanto em interações mais formais em que o sinalizante não dispõe de suporte técnico adequado (como tripé ou apoio estável). Nesses casos, fatores como pressa, limitação de espaço, ausência de estrutura para gravação e necessidade de comunicação imediata levam à adaptação do corpo e à escolha por uma sinalização unilateral. Esse tipo de ajuste revela como o uso do corpo e das mãos e a tecnologia se entrelaçam nas práticas comunicativas em Libras no ambiente digital. Nesse

momento, ocorre a redução na produção de alguns sinais realizados por duas mãos para uma mão, de acordo com o apagamento de uma mão de sinal de duas mãos (Diniz, 2011), sem perda de informação semântica

Esse procedimento faz parte de uma das tendências da mudança linguística das línguas de sinais, como a supressão de uma mão de sinal de duas mãos (Diniz, 2011). Se há perda da informação linguística em razão da eliminação de uma mão das mãos de um sinal de bimanual, são adotadas também as outras estratégias de ajuste na produção de sinais de duas mãos para o sinal soletrado ou a palavra soletrada (Gripp-Diniz, 2023), pois são produzidos somente com uma mão.

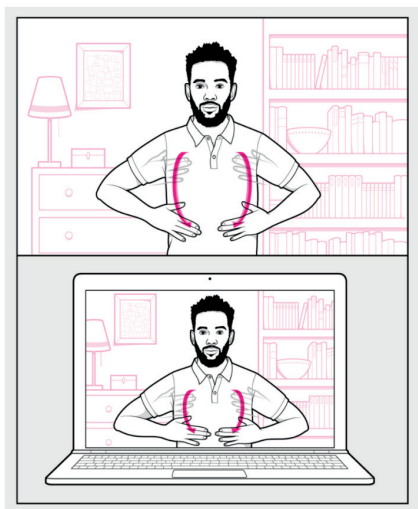
Os sinais soletrados, os quais copiam parcial ou integralmente a sequência gráfica da palavra escrita no ar por meio do alfabeto manual, costumam sofrer processos de redução fonológica, tais como a mudança de configuração de mão, a perda de uma ou mais configurações de mãos, e a alteração no movimento durante a soletração (Battison, 1973; Xavier; Souza, 2020; Freitas *et al.*, 2020; Gripp-Diniz, 2023). Caso não exista um sinal convencional para determinado termo, recorre-se ao uso da palavra soletrada, em que cada letra da palavra é soletrada uma a uma no espaço neutro ou em um ponto de articulação, podendo ocorrer a mudança nos parâmetros através de processos fonológicos da Libras durante a soletração da palavra, como a assimilação, o apagamento, o enfraquecimento, a suavização das letras duplicadas ou mudanças de configuração de mão para otimizar a fluidez da comunicação (Gripp-Diniz, 2023).

O intersinalês também nos permite refletir sobre o papel da tecnologia na transformação das línguas. Suas alterações linguísticas se materializam pela redução fonética em resposta criativa às novas demandas discursivo-pragmáticas que surgem em contextos digitais mediados por câmeras. Essas transformações linguísticas demonstram a capacidade da língua de se reinventar e se adaptar às mudanças sociais e culturais, mantendo sua função comunicativa e expressiva.

Essas transformações ocorrem não somente na Libras, mas também na Língua de Sinais Americana (ASL), de acordo com a pesquisa da Katz (2021). Em seu estudo, a autora identificou surdos e ouvintes usuários da ASL que já utilizam bate-papo por vídeo há muito tempo e, com a pandemia e o aumento das videoconferências, houve mudanças em suas práticas

nessa língua de sinais. O espaço limitado das janelas das câmeras obrigou adaptações: a produção reduzida de alguns sinais ancorados ao corpo, como o de “corpo”, foram reduzidos para caber na tela da câmera como na Figura 2 abaixo:

Figura 2 - Redução de sinal canônico de CORPO na ASL



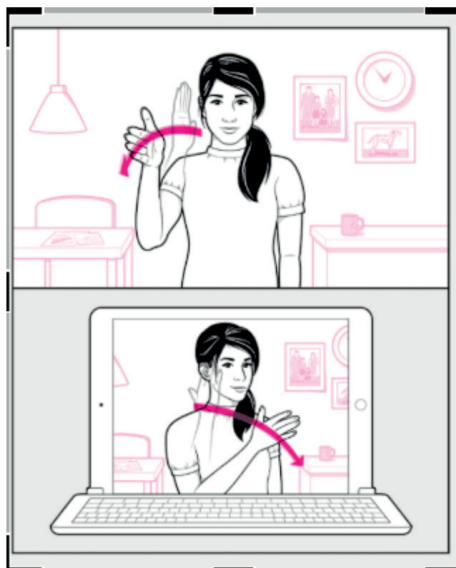
Fonte: Brown Bird Design (s. d.) <sup>47</sup>

O sinal canônico CORPO da ASL é sinalizado de maneira ampla: é ancorado pela parte superior do tórax, as mãos se movendo em forma semicircular verticalmente em direção aos quadris. Para o ambiente digital, Katz (2021) identificou a redução do espaço corporal desse sinal, dos ombros até a altura do peito. Para a soletração de números e letras, observou-se a necessidade de que os sujeitos surdos sinalizassem de forma mais lenta e, quando necessário, repetissem os sinais a fim de assegurar a clareza na comunicação, mesmo em condições adequadas de conectividade.

Além da redução do espaço de sinalização, Katz (2021) identificou também a necessidade de reposicionar a(s) mão(s) para realização de determinados sinais canônicos, de modo a adaptá-los ao enquadramento da câmera e possibilitar uma transmissão mais nítida e compreensível do que se pretende comunicar. De acordo com a autora, sinalizantes viraram seu corpo diante da câmera a fim de se expressar com mais acuidade, como, por exemplo, quando sinalizam enunciados com indicação de tempo futuro, como demonstrado na Figura 3.

<sup>47</sup> Disponível em: <https://www.scientificamerican.com/article/the-covid-zoom-boom-is-reshaping-sign-language/>.

Figura 3 - O sinal de FUTURO ou verbo de futuro na ASL



Fonte: Brown Bird Design (s.d.)<sup>48</sup>

Na ASL, o sinal de FUTURO (ou o verbo no tempo futuro) é geralmente realizado com um movimento de trás para frente, na altura do ombro do sinalizante. No entanto, durante interações por videochamadas, esse sinal pode ser confundido com o de PASSADO, que apresenta movimento oposto: de frente para trás. Essa inversão de perspectiva visual na tela pode comprometer a compreensão da mensagem.

Por isso, é fundamental destacar a posição de alguns sinais em relação de pares mínimos das línguas de sinais, principalmente, em relação aos parâmetros fonológicos de movimento e direção. A direção é uma especificação do parâmetro de movimento e, como no ambiente de videochamadas a língua que é de tridimensionalidade (3D), acaba perdendo a dimensão de profundidade por conta do meio, que é bidimensional (largura e altura), por vezes não sendo possível captar a direção do movimento. Quando o sinalizante se posiciona lateralmente, possibilita observar com mais nitidez se o movimento é descendente ou ascendente.

A Figura 3 ilustra com precisão essa diferença, destacando a importância da orientação e do movimento como elementos cruciais nos pares mínimos da Libras. Por isso, é fundamental considerar como a posição do

corpo, o ponto de articulação e o movimento dos sinais são percebidos no ambiente digital, a fim de evitar ambiguidades na comunicação.

A maioria dos internautas surdos estão cientes que é o ideal sinalizar em Libras com as duas mãos diante da câmera, respeitando o espaço necessário entre o corpo do sinalizante (locutor) e a tela da câmera para caber o campo visual. Essa distância adequada permite que os sinais, tanto canônicos quanto adaptados, sejam captados com clareza, favorecendo a compreensão correta das mensagens pelos interlocutores.

Também há outros recursos extralinguísticos como boa iluminação no espaço físico e a posição de corpo do sinalizante que possibilitam a boa visualização das mãos diante da câmera do equipamento eletrônico. Além disso, a escolha pela posição horizontal (paisagem) da câmera é a mais indicada pois tem implicações importantes para o espaço de sinalização em Libras. Essa configuração amplia o campo visual lateralmente, favorecendo a visualização dos sinais e das expressões faciais e corporais, fundamentais para a construção do sentido em Libras. No entanto, tal disposição reduz o espaço vertical, o que pode limitar a visibilidade de sinais articulados em regiões mais altas ou mais baixas do corpo, como acima da cabeça ou abaixo do tórax.

Diante disso, os internautas surdos costumam recorrer a estratégias de reposicionamento articulatório, ajustando a altura, o movimento e o eixo corporal para garantir que o sinal permaneça dentro do campo visual da câmera. Tais adaptações evidenciam a natureza dinâmica da Libras, em constante adequação aos meios tecnológicos e os enquadramentos digitais, fenômeno que se insere nas discussões sobre variação e mudança linguística nas línguas de sinais.

Ademais, no caso de interlocutores surdocegos com baixa visão, há recomendações específicas que buscam tornar a comunicação mais acessível. Essas orientações incluem o uso de vestuário com cores escuras e sem estampa, fundo neutro, contrastes adequados de luz e escolha de cores de acordo com a cor da pele do sinalizante. Incluem também que os movimentos durante sinalização sejam com articulação ampla e com velocidade de fala moderada, bem como o respeito aos enquadramentos específicos que facilitem a captação visual dessas pessoas e algumas regras adequadas para o público surdocego com baixa visão (Girelli *et al.*, 2024).

Na primeira conversa via videochamada, locutor e interlocutor podem sinalizar somente com uma mão, ou ainda, procurar posicionar as mãos diante da câmera de forma que a comunicação se estabeleça. Pode ocorrer do interlocutor não entender algum sinal, então, o sinalizante reproduz um sinal adaptado. Esses sinais adaptados são, na maioria, canonicamente expressos abaixo da cintura do corpo do sinalizante como, por exemplo, alguns sinais lexicais de vestuário, dos sintomas de doenças e machucados nos membros inferiores do corpo, até a troca de sinal canônico para o sinal soletrado ou a palavra soletrada, onde o sinalizante produz sinal soletrado ou soletra a palavra (Gripp-Diniz, 2023).

Esse ajuste linguístico na produção de sinais durante a interação virtual leva os elementos de significação nos meios paralinguísticos, cinésicos e extralinguísticos. Parente Junior (2024, p. 57) descreve esses meios como:

- a) meios paralinguísticos: prosódia das mãos, ritmo, respiração;
- b) meios cinésicos: postura física, movimentos da cabeça e dos braços, gestos, olhares;
- c) meios extralinguísticos: a posição dos internautas diante da câmera (em pé, sentado, distância ou proximidade); as condições do espaço (iluminação, ventilação, decoração); elementos acessórios (roupa, óculos, penteado etc.).

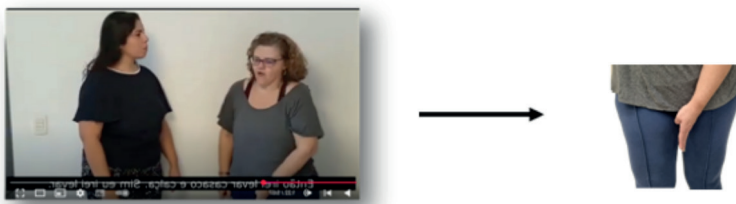
São esses meios que envolvem a comunicação em Libras, juntamente com outros elementos indispensáveis, como estar num ambiente bem iluminado e organizado, assim contribuindo para que os sinais sejam captados com mais nitidez, evitando sombras ou distrações visuais.

Essas práticas extralinguísticas, observadas no comportamento dos internautas surdos e ouvintes fluentes em Libras, estão intrinsecamente ligadas ao intersinalês, uma adaptação linguística para o ambiente digital. Assim como o internetês no português escrito, que surgiu como uma forma abreviada e rápida de comunicação nas mensagens de texto, o intersinalês reflete mudanças e adaptações articulatórias e espaciais que garantem a eficácia da comunicação em Libras online.

## Intersinalês: O caso do sinal CALÇA<sup>49</sup>

Nesta seção, apresentamos o sinal de CALÇA em Libras e ilustramos a discussão sobre a adaptação de alguns sinais canônicos, em contextos de produção diante da câmera. No ambiente não digital, este sinal é produzido na região abaixo da cintura, como ilustrado na Figura 5.

Figura 5 - Produção do sinal CALÇA - variante do Rio de Janeiro



Fonte: Imagem capturada do vídeo Uso de sinais no meio virtual: intersinalês. (2021).

Esse sinal unitário é composto em uma mão ativa com configuração



de mão<sup>50</sup> na posição invertida, sendo produzida abaixo da cintura, na altura entre as coxas, se movendo pelo pulso para cima e para baixo verticalmente com duas repetições.

No ambiente digital, no entanto, em que o enquadramento da câmera geralmente prioriza a parte superior do corpo, muitos internautas adaptam esse sinal seguindo as duas tendências da mudança linguística: o deslocamento locativo e a transferência do conteúdo lexical do corpo para as mãos (Gripp-Diniz, 2023), para manter esse sinal dentro do campo visual, assegurando a compreensão da mensagem. Veja o sinal adaptado

Figura 6 - Sinal adaptado CALÇA no intersinalês



Fonte: Imagem capturada do vídeo Uso de sinais no meio virtual: intersinalês (2021).

<sup>49</sup> As palavras transcritas em maiúscula representam a forma do sinal, enquanto a palavra em letra minúscula pode representar uma palavra da língua portuguesa que se aproxima do significado do sinal (Gripp-Diniz, 2023, p. 37 e p. 43).

<sup>50</sup> As ilustrações retiradas pelo <https://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/>.

Na cena 1, a internauta sinaliza CALÇA diante da câmera do celular e percebe que esse sinal ficou abaixo da tela, onde o interlocutor não conseguiria identificar o sinal, por estar abaixo do enquadramento da câmera, posicionada sobre a mesa, ou seja, o sinal não foi plenamente visível na primeira tentativa. Em seguida, ele foi repetido, conforme observado na cena 2, demonstrando uma adaptação de um sinal unitário para sinal de duas mãos baseado duas tendências de mudança linguística descritas por Diniz (2011):

**a) o deslocamento locativo:**  
houve a mudança da posição da mão dominante com a configuração de mão



na posição invertida para a altura na parte superior do corpo sinalizante;

**b) O conteúdo lexical do corpo é transferido para a configuração manual**



na posição invertida: a mão não dominante atua como âncora representando as pernas, enquanto a dominante realiza o mesmo movimento.

**Esse sinal adaptado de CALÇA é um sinal de duas mãos, onde o conteúdo lexical abaixo a cintura foi transferida para as mãos, sendo uma mão:**



Representada dos membros inferiores e a outra mão



com mesma informação lexical e o mesmo movimento.

O sinal apresentado reproduz iconicamente a ideia de “duas pernas”, característica central do conceito de calça (Figura 6, cena 2). Por ser um sinal adaptado ao contexto virtual (especialmente reduzido e focado), existe potencial para que, com o uso recorrente entre os internautas surdos, este sinal adaptado se cristalice como um possível neologismo, ou seja, um novo sinal incorporado ao léxico da Libras, surgido de uma necessidade de adaptação.

## **Análise e Discussão: a formação de neologismos na Libras**

A comunicação digital não apenas exige adaptações na sinalização existente, mas também favorece a criação de novos sinais para conceitos contemporâneos. Essa dinâmica evidencia a vitalidade e a criatividade da Libras.

De acordo com Rosa e Pontin (2010), a criação de neologismos na Libras, enquanto língua natural e gestual-visual, ocorre, sobretudo, por meio da associação à imagem do objeto, conceito ou referente. A visualidade, elemento estruturante da Libras, desempenha papel central nesse processo, uma vez que a iconicidade, característica marcante de grande parte da produção de sinais, possibilita uma menor arbitrariedade na relação entre forma e significado. Assim, a construção lexical em Libras reflete não apenas aspectos linguísticos, mas também culturais e cognitivos próprios da experiência surda.

Essa adaptação de sinais, inclusive a redução do espaço de sinalização na comunicação virtual, visa facilitar e acelerar a comunicação, como por exemplo, na situação em que o indivíduo sinaliza segurando o celular com uma das mãos, sem precisar interromper sua produção para expressar algum sinal abaixo da cintura do corpo. Essa adaptação se refere a redução fonológica onde um sinal teve um dos seus traços alterados, a locação, seguindo uma das seis tendências da mudança linguística da Libras (Diniz, 2011): o conteúdo lexical do corpo para as mãos. Não somente recorrem aos sinais adaptados, fazem uso também de sinais soletrados existentes e até de palavras soletradas (Gripp-Diniz, 2023). Por exemplo, existe sinal para carro: sinal canônico e sinal soletrado. O sinal canônico é realizado com duas mãos fechadas, que assimila a ação “dirigindo o volante de um automóvel”, assim como o gesto da forma geral circulante na sociedade e o sinal soletrado. Quando ao sinal soletrado, quando é soletrado de forma rápida, há uma pequena redução fonológica em uma mão só. Se estiver segurando uma mão com celular, o ideal é usar sinal soletrado. Esse processo de soletração manual faz parte do comportamento de palavra soletrada, onde ocorre a suavização de duas letras duplicadas (Gripp-Diniz, 2023) como a letra R em #CARRO<sup>51</sup> com movimento de trajetória diferenciado.

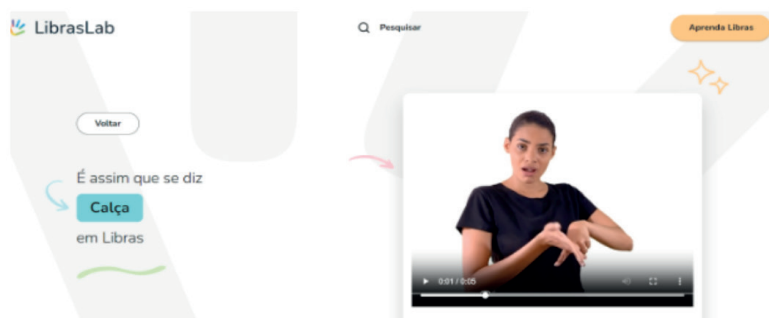
O uso de sinais realizados com uma ou duas mãos em contato com

<sup>51</sup> O símbolo # na palavra representa o sinal soletrando (GRIPPI-DINIZ, 2023, p. 43).

o corpo ocorre não apenas em gêneros discursivos conversacionais, mas também se evidencia no gênero discursivo verbete dos dicionários bilíngues digitais de Libras/Língua Portuguesa. Em alguns verbetes, os sinais produzidos embaixo da linha da cintura como calça, bermuda, saia, joelho, andar (em alguns contextos) e pernas (ou relacionado a mancar, correr dependendo da variação), preservando, assim, a iconicidade visual característica da Libras.

Além das interações nos ambientes digitais, há também alguns sinais canônicos que foram adaptados para seguir o padrão de dicionários e glossários bilíngues, sem considerar que esses sinais são canônicos e sem deixar as informações em que esses sinais foram adaptados para contextos de sinalização diante da câmera. O exemplo de sinal canônico CALÇA não foi encontrado nos vídeos dos dicionários de usos coloquiais dos sites - variante do Rio de Janeiro (sem ficha catalográfica) na internet. Foram encontradas algumas variantes desse sinal, uma delas é adaptada confor-

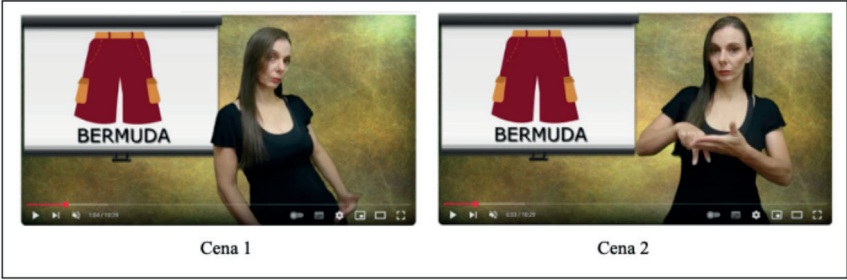
Figura 7 -Verbete de sinal adaptado de CALÇA



Fonte: SIGNLAB. Calça. LibrasLab (s.d.)<sup>52</sup>.

Foi encontrado o sinal canônico de BERMUDA em um site de dicionário de usos coloquiais (ver Figura 8). Observa-se, ainda, uma variante adaptada desse sinal.

Figura 8 - O sinal BERMUDA: canônico e adaptado no dicionário de usos coloquiais para o ambiente digital



Fonte: VESTIMENTAS EM LIBRAS. Vestimentas em Libras (2020)<sup>53</sup>.

A seguir, apresenta-se uma análise comparativa entre a cena 1 do sinal canônico e a cena 2 do sinal adaptado (Figura 8) em Libras. A comparação considera aspectos como configuração manual, posicionamento corporal, espaço de sinalização, e adaptação ao meio digital, evidenciando variações no uso do corpo e do espaço visual em contextos de gravação.

Quadro 1 - Comparação entre as características da Cena 1 e da Cena 2 em diferentes aspectos da sinalização

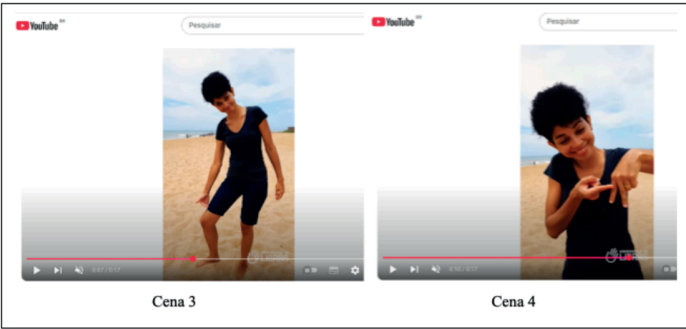
| Aspecto                                               | Cena 1                                                                                      | Cena 2                                                                       |
|-------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| Configuração Manual                                   | Mãos simétricas ativas, representando o tamanho da bermuda.                                 | Mãos assimétricas, uma mão representando as pernas e outra mão tocando nela. |
| Espaço de sinalização                                 | Toque de contato na altura do quadril.                                                      | Espaço neutro e mais restrito e na altura do tórax.                          |
| Posicionamento do corpo por causa do ambiente digital | Corpo levemente inclinado à esquerda, para que as mãos sejam visualizadas no enquadramento. | Corpo ereto e alinhado ao centro                                             |

Fonte: Elaboração própria.

Conforme evidenciado na Figura 9 a seguir, nota-se uma variação na execução do sinal pela sinalizante surda.

<sup>53</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=geDBOTkpK7s>.

Figura 9 - O sinal BERMUDA: canônico e adaptado no dicionário virtual



Fonte: CANAL DE LIBRAS. Sinal de calça em Libras (2021)<sup>54</sup>.

Nesta comparação, analisam-se duas cenas de sinalização do sinal BERMUDA (Figura 9) em Libras realizadas em um ambiente ao ar livre. As diferenças observadas nas configurações manuais, no uso do corpo e na expressividade facial evidenciam adaptações espontâneas ao espaço aberto e ao contexto comunicativo informal.

Quadro 2 - Comparação entre as características da Cena 3 e da Cena 4 em diferentes aspectos da sinalização

| Aspecto                                               | Cena 3                                                                                      | Cena 4                                                   |
|-------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| Configuração manual                                   | Mão dominante aponta diretamente para o tamanho da bermuda na perna                         | Ambas as mãos configuradas, formando a imagem da bermuda |
| Espaço de sinalização                                 | Amplo, usando o próprio corpo como referência visual                                        | Espaço mais restrito e centralizado diante do torác.     |
| Posicionamento do corpo por causa do ambiente digital | Corpo levemente inclinado à esquerda, para que as mãos sejam visualizadas no enquadramento. | Corpo ereto e alinhado ao centro                         |

Fonte: Elaboração própria.

As Figuras 7, 8 e 9 ilustram exemplos de adaptação da Libras no ambiente digital, demonstrando a criatividade linguística das comunidades surdas frente às tecnologias de videocomunicação. Apesar das limitações impostas pelo enquadramento da câmera e pela necessidade de ajustes linguísticos, essas plataformas possibilitam a combinação de diferentes estratégias comunicativas, como a sinalização em Libras associada a recursos escritos ou a adaptações manuais no espaço de sinalização. Essas práticas, alinhadas ao conceito de intersinalês, mostram como a Libras, enquanto língua viva e dinâmica, se transforma para atender às novas demandas tecnológicas, preservando a eficiência comunicativa.

<sup>54</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=llF2Uil\\_G3U](https://www.youtube.com/watch?v=llF2Uil_G3U).

Além disso, a adoção de configurações mais compactas e movimentos reduzidos evidencia a aplicação dos princípios da economia articulatória, permitindo uma comunicação fluida com menor esforço físico, sem comprometer a inteligibilidade dos sinais. De acordo com análise publicada pela plataforma Freethink (tradução nossa), a pandemia de COVID-19 impulsionou adaptações na comunicação em línguas de sinais, especialmente devido ao uso intensivo de videoconferências e ao uso obrigatório de máscaras. Nesse cenário, os usuários de línguas de sinais passaram a intensificar o uso de expressões faciais e ajustes nos movimentos para garantir a eficiência comunicativa, destacando o papel central dos parâmetros não manuais na construção do significado linguístico em ambientes digitais.

## **Considerações finais**

O uso intensificado de videochamadas e videoconferências pelos internautas surdos têm influenciado a mudança linguística de alguns sinais da Libras na comunicação no ambiente digital. Com a nova forma de interação virtual, propusemos a criação do termo intersinalês para fazer referência a sinais modificados em relação a economia linguística articulatória e a fonologia das línguas de sinais. São temas que se entrelaçam, destacando a importância de se reconhecer as mudanças linguísticas da Libras no contexto virtual.

Esse novo contexto comunicativo, mediado por telas, influenciou os ajustes fonológicos em alguns sinais devido às limitações de enquadramento da câmera, gerando adaptações linguísticas. Esse novo fenômeno é desenvolvido a partir das propriedades manuais das línguas de sinais com base em processos fonológicos como a assimilação, o apagamento de uma mão de sinais de duas mãos, o apagamento de uma parte de sinal composto, a transferência do conteúdo lexical do corpo para as mãos e o uso de sinais soletrados e das palavras soletradas, sem prejuízo do significado.

O intersinalês representa uma resposta inovadora das comunidades surdas às exigências comunicativas do ambiente digital. Suas características demonstram que a Libras, assim como qualquer outra língua viva, é dinâmica e ajustável às transformações sociais, culturais e tecnológicas. Reconhecê-lo como uma variação legítima da Libras no contexto virtual contribui para a valorização da diversidade linguística e para a ampliação

dos espaços de participação social da pessoa surda. Este capítulo mostra que o intersinalês exerce alguma influência no contexto virtual das comunidades surdas, tanto social quanto acadêmica

As adaptações fonológicas, a criação de neologismos e a reorganização do espaço de sinalização atestam a criatividade e a resiliência das comunidades surdas frente aos desafios contemporâneos. A continuidade dos estudos sobre o intersinalês é fundamental para aprofundar a compreensão dos processos de mudança em línguas de sinais, bem como para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, tradutórias e de interpretação mais alinhadas às realidades comunicativas digitais.

## Referências

- 1 BAKHTIN, M. M. Das orientações do pensamento filosófico-linguístico. In: BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. 5. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990.
- 2 CANAL DE LIBRAS. Sinal de calça em Libras. YouTube, 15 abr. 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=llF2UiL\\_G3U](https://www.youtube.com/watch?v=llF2UiL_G3U). Acesso em: 7 maio 2025.
- 3 CADER-NASCIMENTO, F. A. A.; COSTA, M. P. R. Descobrindo a surdocegueira: educação e comunicação. São Paulo: EdUFSCar, 2010. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/flk2qn/pdf/cader-9788576003717.pdf>. Acesso em: 7 maio 2025.
- 4 <https://www.google.com/url?q=https://books.scielo.org/id/flk2qn/pdf/cader-9788576003717.pdf&sa=D&source=docs&ust=1748383777231698&usg=AOvVaw0FPCR8>
- 5 DINIZ, H. G. A história da língua de sinais dos surdos brasileiros: um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais. Petrópolis, RJ: Ed. Arara Azul, 2011.
- 6 FREETHINK. How the pandemic changed sign language. Freethink, 12 maio 2021. Disponível em: <https://www.freethink.com/culture/sign-language-during-pandemic>. Acesso em: 27 abr. 2025.
- 7 FREITAS JUNIOR, R. *et al.* Mudanças graduais e abruptas: reflexões sobre sinais soletrados e compostos da Libras em uma abordagem construcional baseada no uso. Revista Lingüística, v. 16, n. 3, p. 146-169, 2020.
- 8 GIRELLI, J. H. *et al.* Interpretação Intralingual Para Surdocegos: adaptações e desafios em ambientes online. In: COPELS Congresso Internacional de Tradução e Interpretação de Língua de Sinais, Florianópolis, 2024. Anais [...]. Florianópolis: UFSC, 2024. Disponível em: <https://publicacao.copels.com.br/index.php/tils/article/view/353/315>. Acesso em: 25 maio 2025.
- 9 GRIPP-DINIZ, H. Variação fonológica das letras manuais na soletração manual em Libras. 2023. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.
- 10 GROLLA, E. Aquisição da Linguagem. Material didático do Curso de Letras Libras: UFSC. Florianópolis: UFSC, 2009.
- 11 KATZ, S. The COVID Zoom Boom Is Reshaping Sign Language. Scientific American, 26 fev. 2021. Disponível em: <https://www.scientificamerican.com/article/the-covid-zoom-boom-is-reshaping-sign-language/>. Acesso em: 9 abr. 2025. Editora UFMG, 2010.

- 12 LOURENÇO, G. *et al.* Economia articulatória em Libras: uma análise do recrutamento de juntas na produção do movimento em verbos. *Signótica*, v. 36, 2024. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10085484>. Acesso em: 9 abr. 2025.
- 13 McCLEARY, L. Sociolinguística. Material didático do Curso de Letras Libras da UFSC. Florianópolis: UFSC, 2009.
- 14 MEDEIROS, A. D. Um estudo sobre a variação linguística no português do Brasil. 2013. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Portuguesas) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- 15 MINEIRO, A. Utilização do espaço sintático numa língua gestual emergente: da amplificação para a redução? In: MORGADO, C.; BRITO, A. M. (orgs.). *Língua gestual portuguesa e outras línguas de sinais: estudos linguísticos*. Disponível em: <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/140766/2/545620.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2025.
- 16 PARENTE JÚNIOR, F. C. Competência à prova de desastres: as habilidades dos intérpretes de Libras-Português em atuação remota pré e pós-pandemia. 2024. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.
- 17 QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.
- 18 ROSA, E. F.; PONTIN, B. R. *Neologismos em Libras*. Porto Alegre: PUCRS, 2010.
- 19 SIGNLAB.. Calça. LibrasLab, [s.d.]. Disponível em: <https://www.libraslab.com.br/sinais/calca>. Acesso em: 7 maio 2025.
- 20 SIPLE, P. Visual Constraints for Sign Language Communication. *Sign Language Studies*, Gallaudet University Press, v. 19, p. 95-110, 1978.
- 21 USO DE SINAIS NO MEIO VIRTUAL: intersinais. [vídeo]. YouTube, 24 fev. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V0C25w3onig>. Acesso em: 27 abr. 2025.
- 22 VESTIMENTAS EM LIBRAS. Vestimentas em Libras. [vídeo]. YouTube, 4 abr. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=geDBOTkpK7s>. Acesso em: 7 maio 2025.

# Índice Remissivo

## A

Acessibilidade 22, 23, 24, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 57, 97, 101, 145, 148, 149

Agência 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 19, 20, 24, 25, 26, 37, 102, 121

Alfabetização 58, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 81, 86

## C

Contação de histórias 4, 6, 78, 83, 85, 86, 88, 89, 90, 91

Currículo 6, 42, 75, 94, 96, 99, 102, 103, 106, 107, 108, 109, 115, 122

## D

Digital 4, 6, 26, 41, 101, 123, 124, 125, 127, 129, 131, 133, 134, 135, 136, 139, 140, 141

## E

Ensino 4, 5, 6, 8, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 31, 34, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 51, 52, 56, 58, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 79, 80, 82, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 104, 105, 106, 108, 109, 115, 116, 145, 146, 147, 148, 149

Escola 8, 9, 15, 20, 21, 43, 58, 59, 68, 69, 70, 71, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 88, 90, 91, 92, 103, 105, 108

## I

Internet 10, 15, 16, 26, 33, 89, 125, 138

## L

Legendagem 5, 22, 24, 26, 27, 29, 30, 31, 36

Língua adicional 4, 5, 8, 9, 10, 11, 13, 17, 19, 20, 109

Literatura 4, 5, 6, 9, 57, 58, 59, 63, 74, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 110, 111, 112, 113, 114, 122, 145, 147, 148, 149

# ***Índice Remissivo***

## **M**

Material Didático 4, 5, 8, 9, 99, 142, 143

## **O**

Oralismo 105, 115

## **R**

Revisão 18, 30, 31, 56, 57, 58, 59, 63, 64, 65, 102, 109, 112

## **T**

Tecnologia 15, 21, 33, 37, 39, 40, 52, 56, 57, 126, 127, 129, 130, 140, 145, 147, 148, 149

## **V**

Vídeos 4, 5, 15, 17, 22, 27, 30, 38, 39, 40, 41, 42, 51, 55, 56

# Os Autores

## ADRIANA BAPTISTA DE SOUZA

Professora Adjunta do Departamento de Letras-Libras da Faculdade de Letras da UFRJ. Doutora em Letras: Estudos da Linguagem pela PUC-Rio (2019) e Mestre em Linguística pela UERJ (2011). Graduada em Letras: português/inglês (UVA/2004), com Especialização em Língua Portuguesa (LLP/2006), Linguística Aplicada: ensino de inglês como língua estrangeira (UERJ/2008), e Tradução: português/inglês (UGF/2010). Membro da Comissão Científica de Tradução da Abralin. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Linguagem, Cultura e Trabalho (PUC-Rio) e Líder do Grupo de Pesquisa Surdez & Acessibilidade: ensino, tradução e tecnologia (UFRJ). Coordenadora do Projeto de Extensão TradInter Lab: laboratório de tradução audiovisual acessível e interpretação Libras <> português. Atualmente engajada em pesquisas na área dos Estudos Surdos em interface com os Estudos da Tradução e da Interpretação, a Educação e a Linguística (Aplicada).

E-mail: [adribaptsouza@letras.ufrj.br](mailto:adribaptsouza@letras.ufrj.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8460-3743>

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5910520240728999>

## CLARISSA LUNA BORGES FONSECA GUERRETTA

Doutoranda e mestre em Literatura Comparada pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura (PPGCL/UFRJ), possui graduação em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2011) e pós-graduação em "Ensino, Tradução e Interpretação da Libras" pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2013).

Foi coordenadora, por cinco anos, dos cursos de Letras-Libras presencial e é professora do Departamento de Libras da UFRJ. Atualmente, é vice-presidente da Associação de Tradutores, Intérpretes e GuiaIntérpretes de Língua de Sinais do Estado do Rio de Janeiro (AGITE-RJ). Tem experiência em tradução de Libras para o Português no contexto midiático, atuando na TV INES e no Programa Especial. Seus interesses incluem feminismo, mulher surda contemporânea, tradução e Libras. É membro da comissão de assessoramento técnico-pedagógico em Libras da DAEB/INEP, contribuindo para as traduções do Enem 2022 e 2024 em Libras.

## GLAUBER DE SOUZA LEMOS

Doutorado e mestrado em Letras/Estudos da Linguagem (PUC-Rio). Professor Adjunto de Estudos da Tradução do Departamento de Letras-Libras, na Faculdade de Letras/Universidade Federal do Rio de Janeiro (FL/UFRJ). Líder do Grupo de Pesquisa em Tradução de Textos e Interpretação de Línguas de Sinais Brasileiras (GP TRATILSB, UFRJ-CNPq). Pesquisador do Núcleo de Pesquisas em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais e Vocais (InterTrads, UFSC). Pesquisa os campos teóricos de Linguística, Estudos da Tradução, Estudos da Interpretação e Didática (currículo, planejamento, ensino e tarefas). Analisa dados por meio da/o: pragmática; historiografia; sociologia; textualidade; multimodalidade; discurso; ideologia; narrativa; conversa; interação; conflito institucional e (inter)pessoal; tradução comentada

## HELOISE GRIPP DINIZ

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá (2004), graduação em Letras Libras licenciatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010) e mestrado em Programa de Pós-Graduação em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010). Doutora em Linguística pela UFRJ, onde também é professora do curso de Letras - Libras.

Professora ministrante das disciplinas sobre sociolinguística, fonologia, morfologia, semântica e pragmática da Libras; laboratório de tradução. Possui experiências profissionais na área da educação básica, do magistério superior e da interpretação/tradução em Libras/Língua Portuguesa da modalidade escrita.

Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em cinco níveis linguísticos, atuando principalmente nos seguintes temas: língua de sinais brasileira - Libras, cultura e identidade surda, processo de tradução - Libras/português, tradução cultural, variação e mudança linguística e língua de sinais americana.

É autora do livro *A História da Língua de Sinais dos Surdos Brasileiros*, 2011 -ISBN: 978-85-89002-65-3.

## JOÃO JOSÉ MACEDO

Técnico em Audiovisual da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com experiência na área de Artes, com ênfase em Artes do Vídeo. Graduado em Comunicação Visual Design pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Membro da equipe executora de projetos de extensão da UFRJ: TradInter Lab: laboratório de tradução audiovisual acessível e interpretação Libras <> português e SinalArt - Sinalizando Artes.

E-mail: joaojosemacedo@letras.ufrj.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6070-8499>

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2202787893146274>

## JOÃO PAULO DA SILVA NASCIMENTO

Doutorando em Linguística (2023-) e Mestre em Estudos Linguísticos (2022) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Possui especializações em Linguística Aplicada (2021), Libras (2021), Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial (2021), Linguagens e Tecnologias (2022), Neuropsicopedagogia Clínica (2023), Tradução e Interpretação da Libras (2024), Docência do Ensino Superior em Libras (2024) e Ensino de Língua Inglesa (2024). É graduado em Letras com dignidade acadêmica Summa Cum Laude pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2020), em Pedagogia pela Faculdade Intervale de Minas Gerais (2022) e em Libras pelo Centro Universitário UniFatecie (2024). Atuou como professor substituto de Linguística no Departamento de Estudos da Linguagem do Instituto de Letras da UERJ (2023-2025) e, no momento, é professor substituto de Libras e Literatura Surda no Departamento de Letras-Libras da Faculdade de Letras da UFRJ, com atuação na graduação e no programa de pós-graduação lato sensu em Libras: Ensino, Tradução e Interpretação.

Além disso, possui experiência na educação básica pública como professor de Língua Portuguesa nas Secretarias Municipais de Educação do Rio de Janeiro (2023-) e de Teresópolis (2023) e como professor dos Anos Iniciais no Colégio Pedro II (2021). É colaborador do Laboratório de Formação Permanente em Letras (FFP/UERJ) e integrante dos seguintes grupos de pesquisa cadastrados no diretório do CNPq: Núcleo de Estudos sobre InterlínguaS (NEIS/UFRJ), Gramática de Construções e Interfaces Linguísticas (GCIL/UERJ) e Núcleo de Estudos sobre Língua(gem) em Uso e Cognição (NELUC/UERJ). Tem diversas publicações nas áreas de Letras e Educação. Entre os trabalhos, destacam-se os volumes I e II da coletânea "Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas" (UFRJ, 2020; 2021) e o livro "Surdez e práticas de linguagem: reflexões e debates" (Editora Pedro e João, 2024).

Atua na área de Teoria e Análise Linguística e Linguística Aplicada, com ênfase nos seguintes temas: modelos funcionais baseados no uso; linguagem e cognição; aquisição de linguagem; ensino-aprendizagem de línguas; Libras; português como L2 para surdos; políticas linguísticas; formação de professores de línguas para a educação de surdos em perspectiva bi/multilíngue.

## MARIJE SOTO

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atua como professora adjunta no setor de estudos linguísticos no departamento de Letras-Libras da mesma universidade e membro do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da UFRJ.

Acesso ao lattes: <http://lattes.cnpq.br/7310412401441659>.

## **MARILIA UCHOA LOTT CAVALCANTI DE MORAES COSTA**

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atua como professora adjunta no setor de estudos linguísticos no departamento de Letras-Libras da mesma universidade e membro do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da UFRJ.

Acesso ao lattes: <http://lattes.cnpq.br/7510072310697141>.

## **PAULO ROBERTO DO PATROCÍNIO TONANI**

Graduado em História (PUC-Rio), Mestre em Letras (PUC-Rio) e Doutor em Letras (PUCRio). É professor adjunto da Faculdade de Letras da UFRJ, atuando no Departamento de Letras-Libras e no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura.

## **RENATA CARDOSO DE SÁ RIBEIRO RAZUCK**

Professora Associada do Departamento de Didática da Faculdade de Educação - FE, na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Atua nas disciplinas de Didática da Libras I e II e Prática de Ensino de Libras. É membro da Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão (CPAI) da Faculdade de Educação - UFRJ. É Doutora em Educação pela Universidade de Brasília, Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade de Brasília, Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela UNEB, Licenciada em Química pela Universidade de Brasília e Tecnóloga em Biotecnologia / Química (ETFQ-RJ). Atualmente é vice-coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Singularidades Surdas (GEPESS). Os principais temas de pesquisa são: formação inicial e continuada de professores, processos de ensino e aprendizagem, inclusão, surdez, bilinguismo e experimentação no ensino.

E-mail: [razuckrenata@gmail.com](mailto:razuckrenata@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7841-3014>

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9050587031421038>

## **ROBERTO DE FREITAS JR**

Bacharel em Português/Inglês pela UFRJ, licenciado em Português/Inglês pela UNISUAM, especialista em Língua Inglesa pela PUC-Rio, mestre e doutor em Linguística pela UFRJ e pósdoc pela Universidade de Birmingham. Professor Adjunto de Estudos Linguísticos do Departamento de Letras-Libras/UFRJ. Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFRJ e do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UERJ/FPP. Membro do GT Descrição do Português da ANPOLL.

Coordenador do Núcleo de Estudos Sobre InterlínguaS (NEIS/UFRJ) e professor pesquisador do grupo Discurso Gramática (DG/UFRJ). <https://orcid.org/0000-0001-6237-1040>

# ***Lista de Pareceristas***

Profa. Dra. Ana Carla Ziner Nogueira (UFRRJ)

Profa. Dra. Carolina Magalhães de Pinho Ferreira (UFRJ)

Profa. Dra. Deize Vieira dos Santos (UFRJ)

Prof. Dr. Emanuel C. Silva (UFPE)

Prof. Dr. Fernando da Silva Cordeiro (UFERSA)

Profa. Dra. Glênia Aguiar Belarmino S. Sessa (SMENI)

Prof. Dr. Isaac Gomes Moraes de Souza (INES)

Prof. Dr. João Paulo da Silva Nascimento (UFRJ)

Profa. Dra. Julia Langer de Campos (UERJ)

Profa. Dra. Lia Abrantes Antunes Soares (UFRJ)

Profa. Dra. Kátia Nazareth Moura de Abreu (UERJ-FFP)

Prof. Dr. Marcelo Alexandre L. de Melo (UFRJ)

Profa. Dra. Marília Uchôa C. Lott de M. Costa (UFRJ)

Prof. Dr. Monclar G. Lopes (UFF)

Prof. Dr. Paulo César Silva de Oliveira (UERJ-FFP)

Prof. Dr. Thiago dos Santos Silva (UFRJ)

Prof. Dr. Tiago Ribeiro da Silva (INES)

## **THABITA DE OLIVEIRA SOUZA**

Graduanda em Letras-Libras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Membro da equipe executora de projetos de extensão da UFRJ: TradInter Lab: laboratório de tradução audiovisual acessível e interpretação Libras <> português e SinalArt – Sinalizando Artes

E-mail: [thabitasouza@letras.ufrj.br](mailto:thabitasouza@letras.ufrj.br)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3887-5757>.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1659081932188254>

## **THAÍSA CLÁUDIA DE OLIVEIRA EUGÊNIO ROSA**

Especialista em Libras: Ensino, Tradução e Interpretação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Especialista em Práticas de Letramento pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Fluminense - IFRJ. Licenciada em Pedagogia no Âmbito de Educação de Surdos pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. Concentra suas pesquisas no processo de letramento do aluno Surdo e na aquisição de linguagem.

[tilsthasac@gmail.com](mailto:tilsthasac@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0002-4067-0909><http://lattes.cnpq.br/1330103360647627>

## **VALERIA FERNANDES NUNES**

Professora no magistério superior (UFRJ), coordenadora do projeto de extensão SinalArt - Sinalizando Artes (UFRJ) e integrante de grupos de pesquisas (NELUC -UERJ e Surdez e Acessibilidade - UFRJ). Pós-doutora, doutora e mestre em Linguística (UERJ). Especialista em Interpretação da Libras (UNIP) e em Língua Portuguesa (Simonsen). Licenciada em Letras - Português/Inglês e Português/Literatura (Simonsen) e em Teatro (UNIASSELVI). Foi vicediretora e coordenadora na Diretoria de Educação Especial (MEC) e professora na Educação Básica (SME/RJ e SEEDUC/RJ). Autora de artigos científicos, roteiros e peças teatrais.

E-mail: [valerianunes@letras.ufrj.br](mailto:valerianunes@letras.ufrj.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2184-1314>

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3912784488508209>

## **WALTER DIAS SUETH NETTO**

Mestrando em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e graduado em Licenciatura em Letras-Libras pela mesma universidade. Atua como professor de libras em diferentes instituições de ensino tanto públicas quanto privadas.

Acesso ao lattes: <http://lattes.cnpq.br/8285860629643836>.