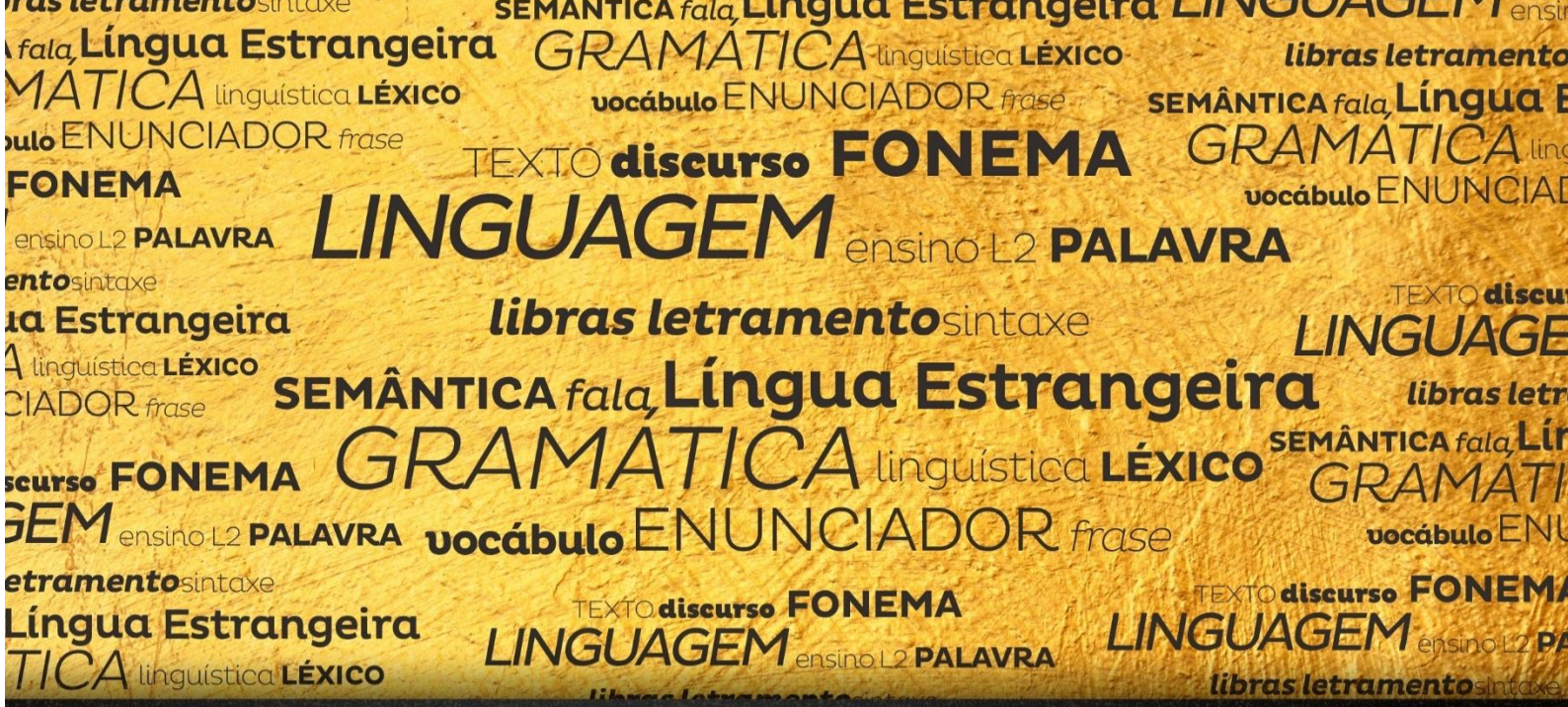


Perspectivas para o ensino de línguas

Volume 10

Organizadores
Alexandre Melo de Sousa
Rosane Garcia
Tatiane Castro dos Santos

Edufac

Perspectivas para o ensino de línguas

Volume 10

Organizadores

Alexandre Melo de Sousa
Rosane Garcia
Tatiane Castro dos Santos

Edufac

Perspectivas para o ensino de línguas, volume 10

Alexandre Melo de Sousa, Rosane Garcia, Tatiane Castro dos Santos (org.)

Nesta edição comemorativa da coleção *Perspectivas para o Ensino de Línguas*, celebramos não apenas a continuidade de uma obra coletiva, mas também a consolidação de um espaço de reflexão, pesquisa e interlocução sobre o ensino de línguas. Desde 2016, cada volume tem reunido vozes diversas, de diferentes instituições, regiões e áreas de atuação, que, em diálogo, construíram um panorama das múltiplas formas de compreender e abordar o ensino de línguas no Brasil e além de suas fronteiras. Ao longo de uma década, foram explorados temas que atravessam múltiplas dimensões do ensino e das pesquisas em línguas. Essa trajetória contempla tanto debates teóricos quanto experiências práticas, abarcando questões de formação docente, de diversidade linguística, de inclusão e de inovação metodológica. Dessa forma, cada volume espelha os desafios e conquistas que marcaram o período, contribuindo para a construção de um alicerce crítico sobre o ensino de línguas (Adaptada com trecho do capítulo inicial desta obra).

Perspectivas para o ensino de línguas, volume 10
Alexandre Melo de Sousa, Rosane Garcia, Tatiane Castro dos Santos (org.)
ISBN 978-85-8236-187-0 • *Feito Depósito Legal*
Copyright©Edufac 2026
Editora da Universidade Federal do Acre (Edufac)
Rod. BR 364, Km 04 • Distrito Industrial
69920-900 • Rio Branco • Acre // edufac@ufac.br

Direção da Edufac
Nattércia Lima Damasceno

Coordenadora-Geral da Edufac
Ângela Maria Poças

Conselho Editorial (Consedufac)
Alanderson Alves Ramalho, Alcides Loureiro Santos, Ângela Maria Poças (Vice-Presidente), Carlos Eduardo Garção de Carvalho, Cláudio Luiz da Silva Oliveira, Daniel Queiroz de Sant'Ana, Ewerton Ortiz Machado, Giselle Xavier d'Ávila Lucena, José Mauro Souza Uchôa, Karlla Barbosa Godoy, Leonardo Lani de Abreu, Manoel Coracy Saboia Dias, Nattércia Lima Damasceno (Presidente), Pierre André Garcia Pires, Rosane Garcia Silva, Vagne de Melo Oliveira

Coordenadora Comercial
Ormifran Pessoa Cavalcante

Serviços de Editoração
Ormifran Pessoa Cavalcante
Rivanda dos Santos Nogueira

Projeto Gráfico • Arte da Capa
Rosane Garcia

A revisão textual e das normas técnicas são de responsabilidade dos autores.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Ufac

S725p Sousa, Alexandre Melo de -
Perspectivas para o ensino de línguas, volume 10 / Organizado por Alexandre Melo de Sousa, Rosane Garcia e Tatiane Castro dos Santos. – Rio Branco, AC: Edufac, 2026.
220 f.: il.; 30 cm.

Inclui referências.

ISBN: 978-85-8236-187-0

1. Identidade surda. 2. Pronúncia idiomática. 3. Pós-método. I. Sousa, Alexandre Melo de (org.). II. Garcia, Rosane (org.). III. Santos, Tatiane Castro dos (org.). IV. Título.

CDD: 418

Bibliotecária: Nádia Batista Vieira CRB-11º/882

SUMÁRIO

1 **Perspectivas em movimento: caminhos das pesquisas em ensino de línguas..... 07**
Rosane Garcia
Alexandre Melo de Sousa
Tatiane Castro dos Santos

2 **Revisitando os conceitos de cultura e identidade surda..... 22**
Reginaldo Caires Borges
Karylleila dos Santos Andrade

3 **Erregrafismo: hipercorreção no acréscimo do grafema <r> em coda silábica em final de palavra..... 36**
Helena Horvat de Farias Cesar
Tania Mikaela Garcia Roberto

4 **O tratamento da variação de pronúncia de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) no ensino superior: uma discussão teórica..... 52**
Karolina Hood
Luciene Bassols Brisolara

5 **O conceito de pós-método no ensino de Língua Inglesa segundo Kumaravadivelu..... 70**
Rafael Pupim Godoy
Egisvanda Isys de Almeida Sandes

6 **Consideração sobre ensino de inglês para pessoas surdas e ensino de Libras para pessoas não surdas..... 81**
Tatiana Wonsik Recompenza Joseph
Priscila Aparecida Moraes Henkemaier Xavier

7 **Linguagem e poder: a Libras na periferia do currículo profissional..... 96**
Gabriel do Livramento Souza
Janilce da Costa Moreira
Alexandre Melo de Sousa

8 **Tipos de classificação de obras lexicográficas de Libras..... 109**
Eduardo Felten
Patrícia Tuxi

9 **Materiais didáticos-pedagógicos para a alfabetização/letramento de crianças surdas: revisão sistemática de 2019-2023..... 128**
Fernanda Albuquerque da Silva
Jânio Nunes dos Santos
Jerliane de Oliveira Martins

10 **Material didático para surdos: foco na perspectiva bilíngue, na visualidade e na identidade do aprendiz..... 139**
Tâmora Bianca Fidelis Ferreira
Flavia de Abreu Marques
Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz
Ana Regina e Souza Campello

11 **Sexualidade, gênero e identidade no contexto religioso afro-brasileiro: vivências LGB“T”QIA+ à luz de um olhar decolonial..... 162**
Aleph Danillo da Silva Feitosa
Rodrigo Agra de Oliveira
Débora Raquel Hettwer Massmann

12 **Entre o sagrado e o nome: a redução de mariotopônimos baianos no período colonial..... 180**
Iago Gusmão Santiago
Liliane Lemos Santana Barreiros

13 **O uso da Libras no processo de comunicação e aprendizagem..... 195**
Luciana Araújo dos Santos
Ana Carolina Ferreira de Barros
Jorge Fernandes da Silva

Organizadores..... 207

Autoras e autores..... 210

CAPÍTULO 1

PERSPECTIVAS EM MOVIMENTO:

CAMINHOS DAS PESQUISAS EM ENSINO DE LÍNGUAS

Rosane Garcia
Alexandre Melo de Sousa
Tatiane Castro dos Santos

Nesta edição comemorativa da coleção Perspectivas para o Ensino de Línguas, celebramos não apenas a continuidade de uma obra coletiva, mas também a consolidação de um espaço de reflexão, pesquisa e interlocução sobre o ensino de línguas. Desde 2016, cada volume tem reunido vozes diversas, de diferentes instituições, regiões e áreas de atuação, que, em diálogo, construíram um panorama das múltiplas formas de compreender e abordar o ensino de línguas no Brasil e além de suas fronteiras. Ao longo de uma década, foram explorados temas que atravessam múltiplas dimensões do ensino e das pesquisas em línguas. Essa trajetória contempla tanto debates teóricos quanto experiências práticas, abarcando questões de formação docente, de diversidade linguística, de inclusão e de inovação metodológica. Dessa forma, cada volume espelha os desafios e conquistas que marcaram o período, contribuindo para a construção de um panorama crítico sobre o ensino de línguas.

Nesse contexto, rememoramos a iniciativa que nasceu de conversas animadas entre amigos, à beira do lago da Universidade Federal do Acre. Foi nesse cenário inspirador que germinou, ainda de maneira tímida e despretensiosa, a ideia de publicar o primeiro volume. Com o tempo, a proposta ganhou consistência, ampliou horizontes e se transformou no que hoje celebramos com orgulho: os dez volumes de *Perspectivas para o Ensino de Línguas*.

Há lugares que, com o passar do tempo, deixam de ser apenas espaços físicos para se tornarem parte da memória de uma trajetória. O lago da Universidade Federal do Acre é um desses lugares para esta obra. Talvez tenha sido ali que aprendemos, ainda sem perceber, o verdadeiro sentido da palavra *perspectivas*. Diante de suas águas, compreende-se que toda paisagem depende do lugar de onde é observada. Não existe um único horizonte, tampouco um único reflexo. A cada mudança da luz, do tempo ou do olhar, a paisagem revela novos contornos. Assim também a proposta se transformou, revelando, a cada etapa, novos horizontes para o ensino de línguas. Cada capítulo acrescentou um novo ponto de observação sobre o ensino de línguas, ampliando o horizonte de questões, teorias, práticas e experiências. O que começou como uma conversa entre poucos pesquisadores transformou-se em um espaço de diálogos, experiências e tradições de pesquisa, reafirmando que o conhecimento não

se constrói pela uniformidade dos olhares, mas pela interlocução entre múltiplas perspectivas.

Figura 1 Lago da Universidade Federal do Acre: espaço onde surgiu a ideia da coleção *Perspectivas para o Ensino de Línguas*.



Fonte: Acervo da pesquisa.

A Figura 1 registra esse espaço que ultrapassa sua dimensão geográfica para integrar a memória da coleção. Mais do que um cenário, o lago da Universidade Federal do Acre tornou-se o marco simbólico de uma trajetória que ampliou perspectivas, consolidou parcerias e deu origem à rede de colaboração científica que hoje sustenta a obra.

Este capítulo, portanto, propõe-se a olhar para trás e perguntar: *quais perspectivas desenharam o caminho percorrido até aqui?* Buscamos responder a essa questão por meio do levantamento crítico dos nove volumes anteriores, tomados como referência para interpretar a trajetória da coleção e projetar novos horizontes. Com esse olhar, procuramos os sentidos que emergem do conjunto de pesquisas e refletir sobre os desafios que continuam a mobilizar o ensino de línguas, evidenciando sobretudo o compromisso que orienta a coleção desde sua origem: contribuir para uma educação linguística crítica, inclusiva e comprometida com as práticas e os desafios do cotidiano escolar.

PERCURSO METODOLÓGICO

Reconstruir a trajetória da coleção Perspectivas para o Ensino de Línguas exigiu revisitar os textos que marcaram sua constituição nos diferentes volumes. Para isso, realizou-se uma pesquisa documental, de abordagem mista, tendo como análise os nove volumes, publicados entre 2016 e 2025, que reúnem 100 capítulos.

A leitura e a análise dos capítulos foram orientadas pelos pressupostos de Romanowski e Ens (2006) relativos ao mapeamento da produção científica, buscando identificar tendências, permanências e transformações que permitissem interpretar como as diferentes perspectivas sobre o ensino de línguas se delinearam ao longo do tempo.

Em cada capítulo foram registradas informações relativas à autoria, às instituições de vínculo, à distribuição geográfica e às principais características das pesquisas publicadas. Esses elementos foram analisados em dois planos complementares: um de caráter descritivo, voltado à contextualização da coleção, e outro de natureza analítica, dedicado ao exame das temáticas, dos referenciais teóricos e das escolhas metodológicas presentes nas publicações.

Desse modo, o percurso metodológico adotado permitiu identificar as tendências teóricas e metodológicas que orientaram as pesquisas reunidas na coleção, bem como as convergências e especificidades presentes nos 100 capítulos que compõem os nove volumes analisados.

PANORAMA DA COLEÇÃO PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

As perspectivas identificadas na coleção tornam-se mais nítidas quando examinadas à luz de sua trajetória. Para isso, esta seção apresenta informações sobre o desenvolvimento da coleção e a ampliação da rede de pesquisas publicadas, oferecendo o contexto para as análises que se seguem.

Entre 2016 e 2025, a coleção *Perspectivas para o Ensino de Línguas* publicou nove volumes, reunindo 100 capítulos produzidos por pesquisadoras e pesquisadores vinculados a diferentes instituições de ensino e pesquisa. Iniciada no âmbito da Universidade Federal do Acre, ampliou progressivamente sua rede de colaboradores, passando a contar com autores de todas as regiões brasileiras e de instituições estrangeiras. Esse movimento expressa a consolidação da coleção como um espaço de interlocução científica, reunindo estudos de diferentes regiões, instituições e tradições de pesquisa voltadas ao ensino de línguas.

A Tabela 1 reúne os principais indicadores da coleção, apresentando o período de publicação, o número de volumes, de capítulos, de participações autorais e de instituições representadas, bem como a frequência absoluta e a distribuição percentual das instituições por região geográfica e por instituições estrangeiras.

Tabela 1 – Panorama da coleção Perspectivas para o Ensino de Línguas (2016–2025)

Indicadores	n	%
Caracterização		
Período	2016-2025	-
Volumes	9	-
Capítulos	100	-
Participações autorais	218	-
Instituições representadas		
Norte	7	17,5
Nordeste	7	17,5
Centro-Oeste	5	12,5
Sudeste	8	20,0
Sul	10	25,0
Internacionais	3	7,5
Total de instituições	**40**	**100**

Fonte: Elaborado pelos autores.

O panorama da coleção permite identificar um processo que ultrapassa o crescimento do número de volumes publicados. Desde a publicação do primeiro volume, *Perspectivas para o Ensino de Línguas* ampliou gradativamente sua rede de colaboradores, consolidando-se como um espaço de interlocução em torno do ensino de línguas. Os indicadores apresentados na Tabela 1 traduzem essa trajetória: nove volumes, 100 capítulos, 218 participações autorais e 40 instituições de ensino e pesquisa representadas. Embora expressem o crescimento quantitativo da coleção, esses dados adquirem maior significado ao indicar a consolidação de uma rede de pesquisa que integra múltiplas experiências, percursos de pesquisa e realidades educacionais em torno de um propósito comum.

A distribuição das instituições reforça esse processo de expansão. Embora as regiões Sul (25,0%) e Sudeste (20,0%) concentrem o maior número de instituições representadas, a presença de autoras e autores de todas as regiões brasileiras, somada à participação de três instituições estrangeiras (7,5%), demonstra que a coleção ampliou seu alcance além do contexto em que foi concebida. Esse processo representou não apenas o crescimento da participação institucional, mas também a incorporação de distintas perspectivas sobre o ensino de línguas, favorecendo o diálogo entre diferentes tradições de pesquisa e experiências de atuação docente.

Assim, a diversidade institucional envolvida na coleção não constitui apenas um dado de contextualização. Ela oferece uma chave de leitura para a pluralidade de perspectivas que atravessa os capítulos e caracteriza a obra. À medida que novas instituições e seus pesquisadores passaram a integrar a coleção, ampliaram-se também as formas de investigar e de problematizar o ensino de línguas. É nesse contexto de ampliação e diversificação que se inserem as análises apresentadas nas seções seguintes.

OLHARES EM PERSPECTIVA

Assim como diferentes olhares transformam uma mesma paisagem, os capítulos que compõem a coleção aproximam-se do ensino de línguas por caminhos

diversos. Variam os objetos de investigação, os contextos em que as pesquisas se desenvolvem, os referenciais teóricos mobilizados e os problemas que orientam as análises. Permanecem, entretanto, questões recorrentes que aproximam esses estudos e delineiam princípios comuns na maneira de abordar o ensino de línguas.

Partindo dessas aproximações, a análise foi organizada em eixos interpretativos, em vez de categorias temáticas previamente definidas. Essa opção parte do pressuposto de que o ensino de línguas constitui um campo no qual diferentes dimensões do conhecimento se articulam continuamente. Leitura, escrita, oralidade, análise linguística, formação docente e políticas educacionais, por exemplo, raramente aparecem de forma isolada, estabelecendo relações que ultrapassam divisões temáticas rígidas. As categorias adotadas neste estudo foram, portanto, construídas a partir da leitura interpretativa do corpus, considerando os objetos de investigação, os objetivos e os problemas que mobilizam os diferentes capítulos.

A opção pelo termo perspectivas estabelece um diálogo com o próprio projeto editorial da coleção. No âmbito desta análise, porém, a expressão adquire uma função específica: designa diferentes ângulos a partir dos quais a produção reunida nos nove volumes pode ser interpretada. As perspectivas identificadas não constituem categorias estanques, mas formas recorrentes de organizar e interpretar a produção da coleção, preservando as relações que se estabelecem entre diferentes objetos, referenciais teóricos e contextos de investigação.

Com base nesse procedimento analítico, foram identificadas quatro perspectivas: (1) Perspectivas para as práticas de ensino de línguas; (2) Perspectivas para a diversidade linguística e cultural; (3) Perspectivas para a inovação no ensino de línguas; e (4) Perspectivas para a formação docente e as políticas do ensino de línguas. O Quadro 1 sintetiza o escopo de cada uma delas.

Quadro 1 – Perspectivas adotadas para a análise da coleção *Perspectivas para o Ensino de Línguas*

Perspectiva	Caracterização
Perspectivas para as práticas de ensino de línguas	Reúne pesquisas voltadas aos processos de ensino e aprendizagem de línguas, que abrangem práticas de linguagem, reflexões sobre o ensino, propostas pedagógicas, recursos didáticos e experiências desenvolvidas em diferentes contextos educacionais.
Perspectivas para a diversidade linguística e cultural	Reúne pesquisas que discutem a diversidade linguística, cultural e social, contemplando as línguas de sinais, línguas indígenas, interculturalidade, inclusão, identidades e outras experiências relacionadas ao ensino de línguas.
Perspectivas para a inovação no ensino de línguas	Reúne pesquisas voltadas à reorganização das práticas de ensino, especialmente por meio das tecnologias digitais, dos multiletramentos, da multimodalidade e de metodologias que favorecem a participação dos estudantes.
Perspectivas para a formação docente e as políticas do ensino de línguas	Reúne pesquisas voltadas à formação inicial e continuada de professores, às políticas públicas, ao currículo, à avaliação e aos documentos orientadores relacionados ao ensino de línguas.

Fonte: Elaborado pelos autores.

As perspectivas apresentadas no Quadro 1 não constituem categorias mutuamente excludentes. Em muitos capítulos, objetos de investigação, referenciais teóricos e problemas de pesquisa estabelecem interfaces entre duas ou mais perspectivas. Por essa razão, a classificação considerou o eixo predominante de cada estudo, preservando, na análise, os diálogos que atravessam a produção da coleção. As seções seguintes examinam como as questões associadas a essas perspectivas se manifestaram, se transformaram e se articularam nos nove volumes.

PERSPECTIVAS PARA AS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUAS

As práticas de ensino constituem o eixo central dos nove volumes da coleção *Perspectivas para o Ensino de Línguas*, uma vez que correspondem ao propósito do projeto editorial. O português brasileiro permanece como principal objeto de investigação. Progressivamente, as pesquisas passaram a incorporar estudos sobre o ensino de espanhol e de inglês, investigações voltadas à Língua Brasileira de Sinais e à Língua Gestual Portuguesa, além de experiências de bilinguismo em distintos contextos linguísticos. Essa ampliação torna-se perceptível já no segundo volume e retrata um interesse crescente pela pluralidade de línguas, modalidades linguísticas e contextos de aprendizagem (Sousa, 2018; Ilha; Lara; Córdoba, 2018; Lima *et al*., 2018). À medida que a coleção amplia seus objetos de investigação, seria esperado que as pesquisas se tornassem mais heterogêneas. A análise dos capítulos traduz, entretanto, um movimento inverso. A incorporação de novas línguas, contextos e problemas de pesquisa não fragmenta a produção. Pelo contrário, reafirma uma concepção de ensino de línguas, fundamentada na articulação entre conhecimentos linguísticos, práticas de linguagem e ação pedagógica.

Essa permanência torna-se particularmente visível na forma como os conhecimentos linguísticos são mobilizados nas pesquisas. Desde os estudos sobre formação de palavras e análise linguística publicados no primeiro volume (Garcia; Sousa; Santos, 2016; Silva; Sousa, 2016) até pesquisas sobre léxico, conteúdos gramaticais, psicogênese da escrita e ensino da pronúncia (Vilarinho; Aguiar, 2018; Galvão; Santos, 2024), observa-se um deslocamento do ensino centrado na transmissão de conteúdos para abordagens que favorecem a reflexão sobre o funcionamento das línguas. Apesar da diversidade dos objetos investigados, esses estudos convergem ao situar o conhecimento linguístico como referência para a análise dos usos da língua e dos processos de aprendizagem. Essa compreensão também encontra respaldo na fundamentação teórica que orienta os estudos. As contribuições de Bakhtin, Geraldi, Marcuschi, Koch e Antunes aparecem de forma recorrente e oferecem sustentação a uma concepção de linguagem como prática social, que fundamenta abordagens de ensino centradas na interação, nos gêneros discursivos e na análise linguística contextualizada.

Nesse horizonte teórico, os estudos abordam leitura, escrita, oralidade e literatura como práticas sociais de linguagem. As pesquisas sobre letramento escolar e literatura (Lima; Santos, 2016; Abreu; Sousa, 2016), posteriormente ampliadas por

estudos dedicados à leitura literária, aos espaços de leitura para estudantes surdos, ao ensino de Libras e às práticas de oralidade (Penha, 2019; Xavier, 2020; Gomes; Lima; Andrade, 2020, Silva; Samico; Ribeiro, 2020), expressam a ampliação dos contextos de investigação sem alterar o princípio que orienta essas produções. Esses estudos convergem ao associar o ensino de línguas à construção de sentidos e à participação dos estudantes em diferentes contextos de interação.

Outro aspecto que distingue a produção analisada é a aproximação entre pesquisa e prática pedagógica. Em diferentes volumes, os estudos ultrapassam a descrição dos fenômenos observados na escola e dão origem a propostas voltadas à ação docente. Sequências didáticas, oficinas, jogos pedagógicos, relatos de experiência e outras estratégias de ensino aparecem de forma recorrente como desdobramentos das pesquisas (Seide, 2022; Brisolara; Ribeiro, 2025). Essas investigações trazem à tona uma produção científica orientada pela aplicação do conhecimento ao ensino, transformando os resultados da pesquisa em subsídios para a prática docente, em diálogo permanente com as demandas do cotidiano escolar.

PERSPECTIVAS PARA A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL

As pesquisas reunidas nessa perspectiva demonstram uma ampliação progressiva da diversidade linguística e cultural como objeto de investigação. A centralidade conferida à diversidade linguística e cultural torna-se particularmente evidente no quarto volume, *Educação de Surdos, Libras e Inclusão*. A escolha desse subtítulo explicita o espaço conferido às pesquisas sobre educação de surdos e línguas de sinais na coleção. Os estudos reunidos nesse volume rejeitam a visão reducionista da surdez, limitada ao paradigma clínico-patológico, e a situam no âmbito de uma perspectiva linguística e sociocultural, na qual a Libras ocupa uma posição central como primeira língua dos sujeitos surdos, tendo a educação bilíngue como princípio orientador das práticas pedagógicas (Lara; Perlin, 2020; Couto; Cruz, 2020; Barbosa; Sousa, 2020).

Nos volumes seguintes, esse horizonte amplia-se com pesquisas sobre toponímia em Libras, Onomástica, *SignWriting*, documentação das variedades regionais da Libras e processos de escrita em segunda língua (Sousa, 2022; Nunes; Castiglioni; Carneiro, 2022; Gonçalves Filho; Stumpf; Sousa, 2023; Sousa *et al*., 2025). O desenvolvimento dessas pesquisas consolida a Libras como objeto de investigação linguística e amplia sua presença nas discussões sobre a memória e a cultura da comunidade surda.

Ao lado das pesquisas voltadas à comunidade surda e às línguas de sinais, outros estudos aproximam linguagem, cultura e identidade, evidenciando que a diversidade linguística se expressa em múltiplas experiências sociais e culturais. Pesquisas sobre etnônimos indígenas, literatura, o léxico Pajubá e o ensino para crianças e jovens mostram que as práticas de linguagem são inseparáveis das dimensões históricas, sociais e culturais que constituem os sujeitos (Gregorin Filho, 2020; Lopes, 2022; Rodrigues; Andrade, 2024). Sob essa perspectiva, a diversidade

assume um papel estruturante nas pesquisas sobre o ensino de línguas, articulando o reconhecimento das diferenças, a valorização de grupos historicamente invisibilizados e a formação crítica dos estudantes.

PERSPECTIVAS PARA A INOVAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS

As pesquisas voltadas à inovação tornam-se mais frequentes nos volumes mais recentes da coleção, acompanhando o surgimento de novos desafios para o ensino de línguas. Tecnologias digitais, multiletramentos, multimodalidade, inteligência artificial e diferentes ambientes de aprendizagem passam a integrar o conjunto de investigações, refletindo mudanças nas formas de produzir, compartilhar e acessar conhecimentos e aproximando as discussões da realidade contemporânea da escola.

Entretanto, a análise indica que a inovação não se confunde com a mera incorporação de tecnologias. Apesar da diversidade dos objetos investigados, as pesquisas se relacionam ao demonstrar que o potencial inovador reside na reorganização das práticas de ensino e das formas de mediação pedagógica. Estudos sobre microaulas on-line (Brun; Nascimento, 2024), ambientes digitais de aprendizagem, podcasts, inteligência artificial e propostas fundamentadas nos multiletramentos (Pessoa; Muniz, 2018) mostram que os recursos tecnológicos adquirem relevância quando favorecem a autoria, a colaboração, a interação e a construção compartilhada do conhecimento. Assim, a inovação desloca-se do recurso em si para a maneira como ele é mobilizado nas práticas de ensino.

Essa percepção também alcança as práticas de leitura e escrita. Os estudos passam a considerar textos constituídos pela articulação entre diferentes linguagens, incorporando infográficos, memes, imagens e outros gêneros multimodais às propostas de ensino (Souza; Garcia, 2022; Cavalcante; Andrade; Ribeiro, 2024). Essas pesquisas ampliam as possibilidades de leitura, produção e circulação de sentidos em contextos marcados pela cultura digital.

A inovação manifesta-se, sobretudo, na forma como as estratégias pedagógicas são reorganizadas. Em vez de introduzir metodologias inteiramente novas ou necessariamente atreladas às tecnologias digitais, as pesquisas demonstram como práticas já consolidadas podem ser reformuladas diante das exigências educacionais decorrentes das transformações nas formas de interação, comunicação e produção de conhecimento. A aprendizagem baseada em projetos (Silva; Alves; Brisolara, 2025), os itinerários didáticos, a avaliação em perspectiva reflexiva e as propostas voltadas ao ensino de pronúncia (Perozzo; Alves, 2023) ilustram essa tendência. Embora distintas em seus objetos e procedimentos, essas investigações compartilham o propósito de favorecer maior participação dos estudantes, intensificar as interações e diversificar as formas de construção do conhecimento.

Nesse sentido, a inovação não se restringe ao uso de tecnologias contemporâneas, mas se define pelas mudanças que promove nas práticas de ensino. Seu alcance pedagógico está nas possibilidades de ampliar a autoria, a interação e a

produção de sentidos, criando condições para que diferentes linguagens e formas de participação encontrem lugar no trabalho escolar.

PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E AS POLÍTICAS DO ENSINO DE LÍNGUAS

As pesquisas reunidas nessa perspectiva aproximam formação docente e políticas do ensino de línguas ao examinarem as relações entre orientações curriculares, processos formativos, decisões político-institucionais e trabalho pedagógico. Os estudos voltam-se para os efeitos de documentos e programas nas condições concretas em que professores e instituições desenvolvem suas práticas.

A formação inicial ocupa lugar importante nessa discussão, sobretudo quando relacionada às demandas linguísticas e educacionais de públicos específicos. Sousa e Garcia (2024), ao analisarem o estágio supervisionado no curso de Letras Libras, evidenciam a necessidade de articular a preparação para a docência às especificidades linguísticas dos estudantes surdos. A formação envolve a reflexão sobre escolhas que orientam a prática pedagógica. Entre elas, Moura (2025) focaliza a avaliação e defende a diversificação de suas concepções e instrumentos em oposição a modelos predominantemente classificatórios e padronizados. Diários reflexivos, autoavaliação e avaliação por pares favorecem formas de acompanhamento mais processuais e dialógicas, sensíveis aos diferentes percursos de aprendizagem e às singularidades dos estudantes. Avaliar, nessa perspectiva, deixa de significar apenas aferir resultados e passa a fazer parte das decisões que acompanham o ensino e a aprendizagem.

A relação entre formação e políticas torna-se mais evidente quando as pesquisas se voltam aos currículos. Moura e Baltor (2020) problematizam a relação entre as prescrições normativas e as condições de sua realização no cotidiano escolar. As orientações curriculares não chegam à escola de maneira uniforme, pois encontram diferentes condições de trabalho, experiências de formação e realidades educacionais. Essa distância entre o que se prescreve e o que pode ser realizado ganha contornos particulares nas políticas voltadas à educação bilíngue de surdos. Santos e Galvão (2025) identificam dissonâncias entre as orientações do documento e sua efetivação, reforçando a importância da formação docente e das condições institucionais para a concretização das políticas educacionais.

As políticas destinadas ao ensino de línguas estrangeiras ampliam essa discussão. Tamwing (2023) relaciona decisões educacionais às condições de oferta dessas línguas e às possibilidades de atuação docente. Embora tratem de contextos linguísticos distintos, esses estudos convergem em um ponto decisivo: entre aquilo que as políticas estabelecem e o que efetivamente se realiza na escola, interferem as condições institucionais, os processos formativos e as particularidades de cada realidade educacional.

Consideradas em suas aproximações, essas pesquisas mostram que a relação entre formação docente e políticas do ensino de línguas não se estabelece de maneira

linear. Documentos curriculares, programas de formação e diretrizes nacionais orientam o trabalho pedagógico, mas seus efeitos no cotidiano escolar não se produzem de maneira homogênea. Formar professores, nesse cenário, tampouco significa prepará-los para executar orientações previamente definidas. Implica criar condições para que possam analisá-las, fazer escolhas e responder às especificidades linguísticas, culturais e educacionais dos contextos em que atuam.

A análise dos estudos torna visível a tensão constitutiva do ensino de línguas. Ao mesmo tempo em que currículos, documentos orientadores e políticas delimitam possibilidades de atuação, é no cotidiano da docência que essas orientações são reinterpretadas, negociadas e transformadas em práticas de ensino. A atuação do professor situa-se justamente nesse espaço de tensão, no qual as prescrições institucionais e as demandas concretas da escola se encontram e produzem respostas que nenhum documento é capaz de antecipar integralmente.

PERSPECTIVAS E HORIZONTES DO ENSINO DE LÍNGUAS

Retomar essa trajetória significou reconhecer que a coleção não se organizou como uma sucessão de temas, mas ganhou forma nas diferentes questões que, em uma década, mobilizaram as pesquisas sobre o ensino de línguas. Cada perspectiva ofereceu um ângulo de leitura dos capítulos publicados, sem a pretensão de esgotar as possibilidades de interpretação. Assim como a paisagem observada das margens do lago nunca se apresenta da mesma maneira, também o ensino de línguas assume novos contornos quando interrogado a partir de diferentes problemas, sujeitos, práticas e contextos.

Talvez a principal lição deixada por uma década de produção científica esteja justamente na percepção de que, à medida que se transformam os objetos de investigação, também se modificam os modos de interrogá-los. A cada novo ponto de observação, tornam-se visíveis relações antes despercebidas, deslocam-se questões consideradas evidentes e surgem perguntas que anteriormente sequer podiam ser formuladas. O horizonte que hoje se delineia não representa um ponto de chegada, mas uma nova posição de observação, a partir da qual outras perguntas passam a ser possíveis. É justamente essa capacidade de renovar os modos de olhar que explica a permanência da coleção durante esses anos e reafirma a vitalidade de uma área em que toda resposta inaugura novas perguntas e novos modos de compreender o ensino de línguas em toda a sua complexidade.

.

REFERÊNCIAS

ABREU, Sílvia Rejane Teixeira de; SOUSA, Alexandre Melo de. Abordagem linguística e abordagem literária: o foco na expressividade sonora. *In*: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**, volume 1. Rio Branco: Edufac, 2016, p. 101-112.

BARBOSA, Carlos Augusto de Andrade.; SOUSA, Alexandre Melo de. Educação inclusiva em Rio Branco: os discursos dos educadores. *In*: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**, volume 4. Rio Branco: Edufac, 2020, p. 145-158.

BRISOLARA, Luciene Bassols; RIBEIRO, Amanda. O ensino do componente oral de espanhol para brasileiros: desafios e propostas pedagógicas. *In*: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**, volume 9. Rio Branco: Edufac, 2025, p. 39-56.

BRUN, Edna Pagliari; NASCIMENTO, Juçara Zanoni do. Microaulas on-line: uma perspectiva para a formação inicial de professores. *In*: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**, volume 8. Rio Branco: Edufac, 2024, p. 22-34.

CAVALCANTE, Keziane Fernandes; ANDRADE, Francisco Rogiellyson da Silva; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. O itinerário didático como metodologia produtiva para a ampliação de letramentos: uma proposta de ateliê com memes. *In*: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**, volume 8. Rio Branco: Edufac, 2024, p. 73-82.

CINTRA, Daniara Pinto de Medeiros; PRATES, Magno Prado Gama; SOUSA, Alexandre Melo de. O docente surdo e o ensino da Libras para alunos ouvintes na Universidade Federal de Rondônia. *In*: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**, volume 8. Rio Branco: Edufac, 2024, p. 201-2012.

COUTO, Roseni Maciel; CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da. Ensino de língua portuguesa para surdos: entre o uso da gramática formal e o ensino instrumental e funcional. *In*: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**, volume 4. Rio Branco: Edufac, 2020, p. 115-134.

GALVÃO, Érica Raiane de Santana; SANTOS, Jânio Nunes dos. As contribuições da teoria da psicogênese para a aprendizagem da língua escrita. *In*: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**, volume 8. Rio Branco: Edufac, 2024, p. 35-50.

GARCIA, Rosane; SOUSA, Alexandre Melo de; SANTOS, Tatiane Castro dos. Formação de palavras, lexicalização e ensino: discussões em torno do novo acordo ortográfico. *In*: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**, volume 1. Rio Branco: Edufac, 2016, p. 9-19.

GOMES, Dannyta Serra; LIMA, Priscila Sandra Ramos de; ANDRADE, Francisco Rogiellyson da Silva. Debate regrado em Libras: uma proposta de ensino à luz da Análise da Conversação. In: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**, volume 4. Rio Branco: Edufac, 2020, p. 47-59;

GONÇALVES FILHO José Sinésio Torres; STUMPF, Marianne Rossi; SOUSA, Alexandre Melo de. Lenda da Vitória-régia: explorando a leitura do texto em *Signwriting* com foco no conhecimento linguístico. *In*: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**, volume 7. Rio Branco: Edufac, 2023, p. 109-125.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Ensino de Literatura para crianças e jovens: direito e necessidade. *In*: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**, volume 5. Rio Branco: Edufac, 2020, p. 36-44.

ILHA, Susie Enke; LARA, Claudia Camila; CÓRDOBA, Alexander Severo. Desvios ortográficos: uma proposta de prática pedagógica por meio de jogos fonológicos. *In*: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**, volume 2. Rio Branco: Nepan Editora, 2018, p. 55-70.

LARA, Ana Paula Gomes; PERLIN, Gladis. Protagonismo surdo e educação. *In*: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**, volume 4. Rio Branco: Edufac, 2020, p. 136-143.

LIMA, Felipe Lopes de; SANTOS, Tatiane Castro dos. Práticas de letramento escolar: proposta de atividades para desenvolver a inferência no 9º ano do ensino fundamental. *In*: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**, volume 1. Rio Branco: Edufac, 2016, p. 37-54.

LIMA, Israel Queiroz de; SANTOS JÚNIOR, João Renato dos; GARCIA, Rosane; SOUSA, Alexandre Melo de. Reflexões sobre o ensino de Libras. *In*: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**, volume 2. Rio Branco: Nepan Editora, 2018, p. 217-235.

LOPES, Jorge Domingues. Definição e uso de etnônimos indígenas brasileiros no ensino de português. *In*: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**, volume 6. Rio Branco: Edufac, 2022, p. 120-150.

MOURA, Ana Célia Clementino. Avaliar: por que diversificar? *In*: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**, volume 9. Rio Branco: Edufac, 2025, p. 24-38.

NUNES, Ester Fernandes; CASTIGLIONI, Ana Claudia; CARNEIRO, Bruno Gonçalves. Análise de novas unidades lexicais sinalizadas no âmbito do Curso de Letras Libras da Universidade Federal do Tocantins. *In*: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**, volume 6. Rio Branco: Edufac, 2022, p. 95-105.

PENHA, Gisela Maria de Lima Braga. Literatura aplicada ao alcance de todos: o caso das baratas. *In*: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**, volume 3. Rio Branco: Pedro & João Editores, 2019, p. 85-93.

PEROZZO, Reiner Vinicius; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Ensino contemporâneo de pronúncia: por uma pedagogia inclusiva, realista e integrativa. *In*: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**, volume 7. Rio Branco: Edufac, 2023, p. 8-17.

PESSOA, Valda Inês Fontenele; MUNIZ, Rossilene Brasil. Multiletramento no contexto das políticas públicas de avaliação. *In*: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**, volume 2. Rio Branco: Nepan Editora, 2018, p. 168-184.

RODRIGUES, Paulo Ricardo Aires; ANDRADE, Karylleila dos Santos. Produção de um glossário Pajubá com base no software Lexpro: visibilidade da linguagem de grupo pajuberiana em Palmas. *In*: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**, volume 8. Rio Branco: Edufac, 2024, p. 158-168.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 6, n. 19, p. p. 37-50, 2006. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176. Acesso em: 10 nov. 2025.

SANTOS, Jânio Nunes dos; GALVÃO, Érica Raiane de Santana. Currículo proposto para o ensino de Língua Portuguesa para surdos: dissonâncias entre o contexto da produção e a realidade educacional brasileira. *In*: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**, volume 9. Rio Branco: Edufac, 2025, p. 58-71.

SEIDE, Márcia Sipriano. Toponímia, ensino e interdisciplinaridade: proposição de objetos de ensino para o Ensino Fundamental II. *In*: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**, volume 6. Rio Branco: Edufac, 2022, p. 81-94.

SILVA, Daniely Moreira Coelho da; SAMICO, Evanilce Chagas Lopes; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. Oralidade e HQ: uma dupla dinâmica. *In*: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**, volume 5. Rio Branco: Edufac, 2020, p. 115-127.

SILVA, Evanilza Ferreira da; SOUSA, Alexandre Melo de. Análise linguística e produção textual na alfabetização: novas perspectivas. *In*: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**, volume 1. Rio Branco: Edufac, 2016, p. 83-99.

SILVA, Susiele Machry da; ALVES, Ubiratã Kickhöfel; BRISOLARA, Luciene Bassols. A aprendizagem baseada em projetos no ensino do português como língua adicional: uma aproximação entre teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos e Metodologias Ativas. *In*: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**, volume 8. Rio Branco: Edufac, 2024, p. 139-156.

SOUSA, Alexandre Melo de. Metodologia para a pesquisa toponímica em Língua Brasileira de Sinais. *In*: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**, volume 2. Rio Branco: Nepan Editora, 2018, p. 9-37.

SOUSA, Alexandre Melo de. Onomástica em Libras. *In*: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**, volume 6. Rio Branco: Edufac, 2022, p. 6-20.

SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane. Português como Segunda Língua para Surdos no Estágio Supervisionado do Curso de Letras Libras da Universidade Federal do Acre. *In*: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de** línguas, volume 8. Rio Branco: Edufac, 2024, p. 10-20.

SOUSA, Alexandre Melo de; XAVIER, João Carlos Paiva; AMIM, Israel Bissat; GARCIA, Rosane. Inventário de Libras da Região de Rio Branco, Acre: documentação e pesquisa. *In*: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**, volume 9. Rio Branco: Edufac, 2025, p. 9-23.

SOUZA, Lucas Fernando Gonçalves; GARCIA, Rosane. A ironia nos memes: estratégias de ensino para os anos finais do Ensino Fundamental. *In*: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**, volume 6. Rio Branco: Edufac, 2022, p. 64-80.

TAGLIANI, Dulce Cassol; PEREIRA, Lays Pedroso. O ensino de língua portuguesa pelo viés dos gêneros multimodais: formação inicial e produção textual em foco. *In*: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**, volume 2. Rio Branco: Nepan Editora, 2018, p. 94-116.

TAMWING, Marcello Pereira. Políticas Públicas para o ensino de línguas estrangeiras: reflexos no Acre após a promulgação da LDB de 1996. *In*: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**, volume 7. Rio Branco: Edufac, 2023, p. 156-169.

VILARINHO, Michelle; AGUIAR, Rebeka da Silva. O léxico nos processos de aquisição e aprendizagem. *In*: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**, volume 2. Rio Branco: Nepan Editora, 2018, p. 143-167.

XAVIER, Aline. A importância dos espaços de leitura para a formação do leitor surdo. *In*: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**, volume 4. Rio Branco: Edufac, 2020, p. 95-113.

CAPÍTULO 2

REVISITANDO OS CONCEITOS DE CULTURA E IDENTIDADE SURDA

Reginaldo Caires Borges
Karylleila dos Santos Andrade

Este capítulo trata dos múltiplos conceitos de cultura e de como suas definições se somam e/ou se contrapõem ao conceito de cultura surda. Nossa proposta é compreender esse processo de construção dos conceitos de cultura surda, a história de lutas e suas conquistas por espaços dentro da Língua Brasileira de Sinais (Libras), bem como os diversos aspectos da identidade surda.

Neste trabalho, entendemos e adotamos o conceito de cultura como algo que aprendemos, ensinamos, imergimos, imitamos, vivenciamos e dispomos nos diferentes contextos sociais aos quais estamos inseridos. Esse conceito envolve fatores linguísticos, econômicos, políticos, educacionais e familiares que nos diferenciam e moldam como seres plurais e dinâmicos. Com base nessa compreensão, buscamos caracterizar, nos subtítulos a seguir, o que chamamos de “cultura surda”.

O texto está organizado em quatro partes: a primeira aborda a discussão conceitual sobre a cultura surda; a segunda destaca os agentes responsáveis pela construção histórica dessa cultura; a terceira é dedicada às histórias de luta e conquistas do povo surdo; e, por fim, a quarta parte discute os múltiplos aspectos da identidade surda. A fundamentação teórica deste capítulo baseia-se em autores como Quadros e Karnopp (2004), Karnopp (2006), Strobel (2007, 2008, 2009), Sacks (2010), Perlin (2010), entre outros.

UMA PROPOSTA PARA O CONCEITO DE CULTURA SURDA

Em uma análise inicial, a cultura surda pode ser compreendida como um conjunto de valores, crenças, tradições e práticas compartilhadas pela comunidade surda[1]. Essa cultura se consolida em torno da língua de sinais, considerada a língua natural das pessoas surdas e utilizada como principal meio de comunicação e expressão cultural. Além disso, é marcada por uma forte identidade comunitária, em que os surdos se reconhecem como parte de uma comunidade linguística e cultural distinta.

Um exemplo prático desse aspecto cultural é quando a comunidade surda prepara festivais, conferências e convenções, momento no qual pessoas surdas do mundo todo podem se reunir para compartilhar experiências e celebrar suas identidades culturais. Vale lembrar que um aspecto importante da cultura surda é o senso de comunidade e solidariedade. As pessoas surdas enfrentam desafios específicos em uma sociedade predominantemente ouvinte. Nesse contexto, a comunidade surda desempenha um

[1] Uma comunidade é um sistema social geral, no qual um grupo de pessoas vivem juntas, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades umas com as outras (Strobel, 2008, p. 30-31).

papel fundamental ao proporcionar apoio mútuo, compreensão e aceitação, facilitando o acesso a serviços, direitos e à inclusão social. A esse respeito Strobel (2008) afirma que:

> O jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das "almas" das comunidades surdas isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (Strobel, 2008, p. 29).

Pautado na discussão sobre o "jeito de o sujeito surdo entender o mundo", Strobel (2008) ressalta que a história do povo surdo é rica e complexa, marcada pela luta por reconhecimento e pelos direitos linguísticos e culturais. Ainda assim, muitos surdos continuam enfrentando barreiras de comunicação e exclusão social em sociedades que privilegiam predominantemente a comunicação oral e auditiva. Nesse contexto, a cultura surda busca reafirmar a importância da língua de sinais como uma forma legítima de comunicação e expressão cultural, além de promover a inclusão e o respeito à diversidade linguística e cultural.

Santana (2007) exemplifica como o sujeito surdo apreende o mundo ao seu redor de maneira única, tornando-o acessível e adaptável às suas necessidades, especialmente por meio das percepções visuais:

> Na área da surdez, geralmente se encontra o termo "cultura" como referência à língua (de sinais), às estratégias sociais e aos mecanismos compensatórios de que os surdos usufruem para agir no/sobre o mundo, como o despertador que vibra, a campainha que aciona a luz, o uso de fax em vez de telefone, o tipo de piada que se conta etc. (Santana, 2007, p. 45).

Embora a visão seja um dos sentidos mais utilizados pelas pessoas surdas, outros sentidos também desempenham um papel importante na sua percepção do mundo, como o tato. Um exemplo disso é a capacidade de perceber sons emitidos por alto-falantes ou músicas através das vibrações geradas pelos aparelhos em funcionamento. Além disso, pessoas surdas frequentemente recorrem a adaptações visuais, tecnologia assistiva e recursos de acessibilidade visual para facilitar sua interação com o ambiente. Reconhecer e respeitar essas distintas maneiras de compreender e se adaptar ao mundo é fundamental para promover uma sociedade mais inclusiva e que valorize as diferentes formas de percepção.

O termo *cultura* também pode ser entendido como uma bandeira na luta pela legitimidade dos direitos das pessoas surdas frente às desigualdades políticas e sociais, bem como contra os preconceitos ainda existentes. Nesse contexto, a noção de *cultura* carrega o significado de promover a conscientização sobre a presença e a relevância da comunidade surda na sociedade.

No Brasil, um dos aspectos mais evidentes relacionados a essa temática são os traços regionais que influenciam as práticas e tradições das comunidades surdas. Cada região ou espaço geográfico onde essas comunidades se encontram apresenta referências culturais próprias, que moldam a organização social e o engajamento dos surdos em questões culturais e em outros aspectos da vida cotidiana. Um exemplo

significativo é a Semana Nacional do Surdo, realizada anualmente no mês de setembro, que inclui atividades diversas como palestras, oficinas e exibições de arte, fortalecendo a identidade cultural surda. Para ilustrar a diversidade de ações promovidas pela comunidade surda em nível regional, elencamos a seguir as quatorze associações de surdos identificadas no estado do Pará. Essas associações desempenham um papel fundamental ao dinamizar as relações sociais, culturais e políticas, contribuindo para o fortalecimento da comunidade surda paraense e suas demandas.

Figura 1 - Associações de surdos do estado do Pará

NOME DA ASSOCIAÇÃO	SIGLA	LOGOTIPO
Associação de Surdos de Belém	ASBEL	
Associação de Surdos de Parauapebas	ASURP	
Associação de Surdos de Santarém	ASUSANT	
Associação de Surdos de São Miguel do Guamá	ASSMING	
Associação de Surdos do Sul e Sudeste do Pará	ASSSP	
Associação dos Surdos de Abaetetuba	ASSABAE	
Associação de Surdos de Breves	ASBRE	
Associação dos Surdos de Castanhal	ASCAST	
Associação dos Surdos de Mãe do Rio	ASMDR	
Associação dos Surdos de Paragominas	ASPA	
Associação dos Surdos de Tomé Açu	ASTA	
Associação Sociocultural de Surdos de Tucuruí	ASST	

Fonte: Borges (2024)

O povo surdo organiza eventos esportivos, culturais, políticos e fraternos por meio de associações que desempenham papéis importantes na construção de sua identidade comunitária. Essas associações têm objetivos variados e atuam como espaços de fortalecimento social. No Brasil, há também “associações surdas LGBTQ+”, que promovem a liberdade de expressão e reafirmam que os indivíduos surdos não precisam se adequar a padrões impostos pela sociedade majoritária, mas sim exercer livremente seus direitos e escolhas. Sobre a cultura surda, Karnopp (2006) reflete:

> Ao afirmarmos que os surdos brasileiros são membros de uma cultura surda, não significa que todas as pessoas surdas no mundo compartilhem a mesma cultura simplesmente porque elas não ouvem. Os surdos brasileiros são membros da cultura surda brasileira da mesma forma que os surdos americanos são membros da cultura surda norte-americana. Esses grupos usam línguas de sinais diferentes, compartilham experiências diferentes e possuem diferentes experiências de vida (Karnopp, 2006, p. 99).

Igualmente, no cenário multicultural de diversos países, a cultura surda é promovida, exibida e compartilhada não com o intuito de que o público dito “normal” compreenda narrativas inspiradoras de “pessoas com deficiência” que superam adversidades, mas sim pela urgência em valorizar e reconhecer as práticas culturais excepcionais, ricas e diversas, que integram os sistemas culturais de vozes e gestos. Essa valorização reforça a coexistência harmoniosa entre diferentes formas de expressão, celebrando as contribuições únicas que cada cultura traz para o conjunto da humanidade.

A luta pela valorização e inclusão cultural dos surdos ganha novos olhares e vozes com os avanços nas discussões sobre surdez, que passam a enfocar o reconhecimento das línguas de sinais como legítimas, o acesso à educação bilíngue em Libras, a inclusão no mercado de trabalho, o direito à informação, o respeito à identidade surda, o envolvimento em atividades culturais e o empoderamento da comunidade surda. Além disso, iniciativas que promovam a conscientização e a participação dos surdos na mídia, nas artes e em programas de intercâmbio cultural podem gerar benefícios significativos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e diversificada.

É importante destacar que discutir a diversidade cultural das pessoas surdas não deve ser associado a noções de deficiência ou incapacidade. Em vez disso, deve-se reconhecer que se trata de uma identidade cultural e linguística que precisa ser respeitada e valorizada. O reconhecimento da cultura surda como uma expressão legítima de diversidade cultural é essencial para assegurar a igualdade de direitos e oportunidades para todos.

A seguir, aprofundaremos o conceito de cultura surda, compreendida como um conjunto de valores, crenças, tradições e práticas compartilhadas pela comunidade surda, tendo a língua de sinais como um dos principais elementos identitários. Essa cultura fortalece o sentimento de pertencimento, permitindo que os surdos se reconheçam como membros de um grupo linguístico e cultural único, dotado de características próprias que merecem visibilidade e respeito.

ATORES DA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA CULTURA SURDA

A trajetória cultural dos surdos segue um curso que reflete adequadamente sua realidade histórica em diferentes partes do mundo. Tudo o que está ligado à surdez e possui um histórico próprio — ou seja, os elos característicos, reunidos em uma mescla de códigos culturais — é objeto de investigação no campo da história cultural. Pesavento (2005) contribui para essa reflexão ao apontar tanto as possibilidades quanto as limitações dessa abordagem. Esse campo de estudos, centrado na história cultural dos surdos, constitui uma área de conhecimento recente que propõe novos padrões de análise sobre relações de poder e símbolos culturais. Entre esses padrões, destacam-se as práticas de negociação, o uso das línguas de sinais, a educação de surdos, a valorização das diferenças identitárias, os agrupamentos sociais formados por meio de lutas e reivindicações, além das demandas por associações e direitos.

Com base nisso, busca-se estabelecer um novo fazer histórico, pautado pelo protagonismo da comunidade surda. Essa abordagem parte de mudanças epistemológicas que propõem a desconstrução da história dos surdos escrita por ouvintes, devolvendo a liberdade de narrativa e o espaço de fala à própria comunidade surda. Assim, os surdos assumem o papel de sujeitos ativos na construção de sua história, trazendo narrativas que refletem suas próprias visões de mundo. As teorias culturais contemporâneas exigem um percurso metodológico que esteja aberto a novas possibilidades de construção da diferença, explorando a identidade e a alteridade surda.

A anulação do passado e a valorização do presente podem ser interpretadas de forma diferente nas culturas surdas. Uma explicação é o esforço para reforçar as identidades atuais das pessoas surdas, evitando que estereótipos ou preconceitos históricos afetem sua autoestima ou participação social. Essa valorização passa por celebrar a língua de sinais, as conquistas sociais e a cultura surda. A língua de sinais, por exemplo, é um elemento central da cultura surda. Ao promover sua valorização no presente, a comunidade surda desfaz um passado em que a língua de sinais era frequentemente marginalizada ou vista como inferior. Retomar a língua de sinais como uma ferramenta legítima de interação não apenas fortalece a comunicação, mas também reafirma a identidade cultural dos surdos, permitindo-lhes expressar quem são e ocupar um espaço de reconhecimento e respeito na sociedade.

A respeito da história dos surdos, Sá (2004) descreve que:

> Em síntese, a história dos surdos, contada pelos não-surdos, é mais ou menos assim: primeiramente os surdos foram “descobertos” pelos ouvintes, depois eles foram isolados da sociedade para serem “educados” e afinal conseguirem ser como os ouvintes; quando não mais se pôde isolá-los, porque eles começaram a formar grupos que se fortaleciam, tentou-se dispersá-los, para que não criassem guetos (Sá, 2004, p. 3).

Na história cultural dos surdos, diversas manifestações culturais podem ser consideradas como parte de sua experiência, incluindo aspectos visuais, linguísticos, literários, sociais, esportivos, artísticos e políticos. Nesse contexto, Strobel (2008, p. 35) afirma que “o conceito de ‘manifestações’ não se refere apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo”.

Conforme Perlin e Strobel (2014), a história cultural oportuniza novas possibilidades de interpretação dos caminhos percorridos pelos surdos, com o objetivo de dar visibilidade à sua cultura, valores, hábitos, legislação, língua de sinais e participação política. Esse enfoque rompe com a história tradicional registrada pelos colonizadores ou com as narrativas construídas pelo público ouvinte, substituindo-as por uma perspectiva em que o sujeito surdo é reconhecido como um agente ativo na construção de sua própria história — não um sujeito apático, mas um representante de suas próprias experiências e identidades.

> Em suma, a história cultural é um lugar onde podemos guardar os sentimentos e os pensamentos para despertar, animar e incentivar a coragem, constância e outros

> valores com os quais o povo surdo luta e sente-se como um todo único. É ela que não apaga a história mantém o caráter vivo, tendo em vista suas indagações, representações, empenho e o sonho do futuro (Perlin; Strobel, 2014, p. 30).

Portanto, a história cultural surda é um testemunho da resiliência e da força da comunidade surda. Conta histórias de luta e de conquistas, destacando as experiências e os desafios que as pessoas surdas enfrentaram ao longo do tempo. Essas histórias inspiram e fortalecem a comunidade, fornecendo exemplos de resiliência, coragem e empoderamento. Além disso, a história cultural surda desempenha um papel importante na formação da identidade surda. Ela ajuda as pessoas surdas a se conectar com suas raízes e aprender sobre sua herança cultural, sentindo que fazem parte de um todo único.

HISTÓRIAS DE LUTAS E CONQUISTAS DO POVO SURDO

Os relatos sobre a existência de pessoas surdas datam de séculos passados e indicam que elas sempre estiveram presentes em praticamente todas as sociedades ao longo da história. É preciso lembrar que não é possível desvendar as práticas e condições da surdez nessas civilizações, pois o espaço e o tempo delas diferem de uma sociedade para outra.

No antigo Egito, por exemplo, há registros que mostram pessoas surdas vivendo sob o véu da crendice. Acreditava-se que os surdos tinham poderes mágicos, que eram portadores de presságios ou símbolos de sucesso. Em muitas culturas antigas, as visões místicas eram predominantes, de forma que, em determinados locais, os surdos eram valorizados de maneira positiva, enquanto em outros eram associados a tragédias, má sorte e maus presságios.

Em algumas culturas ancestrais, os surdos quase sempre estavam condenados a uma morte precoce. Segundo Sacks (2010), o povo hebreu acreditava que os surdos eram considerados “não-seres” humanos e deveriam ser tratados como tal. Essa perspectiva estava intimamente ligada à tradição oral presente no evangelho, sendo transmitida de forma rígida por seus líderes políticos e religiosos.

Na Roma Antiga, as crianças que nasciam com alguma deficiência deveriam ser sacrificadas o quanto antes, pois eram consideradas aberrações da natureza e poderiam contaminar o restante das comunidades. Conforme descrito por Cícero (1967), a lei determinava que o pai deve matar imediatamente o filho monstruoso e contra a forma do gênero humano que tenha nascido. Quando conseguiam burlar a lei, alguns pais deixam seus filhos nos leitos dos rios à sua própria sorte. Segundo Silva (1986), essas crianças eram ocasionalmente recolhidas por transeuntes, que as utilizavam como ferramentas para a mendicância ou as exploravam na prostituição, promovendo um comércio de pessoas com deficiência destinadas a diversas formas de trabalho forçado.

No período medieval, Tomás de Aquino, influenciado pelo pensamento aristotélico, acreditava que tanto a visão quanto a audição eram indispensáveis para que o indivíduo pudesse participar plenamente da vida social. “O conhecimento intelectual é servido por

dois sentidos, a visão para descobrir e a audição para aprender" (Tomás de Aquino, 2005, p. 411). Outras características relacionadas aos surdos contemporâneos de Tomás de Aquino era a de que as pessoas surdas não possuíam alma, e, por esse motivo, só poderiam ser batizadas enquanto não se notava sua incapacidade auditiva.

Com o advento da Revolução Científica, no entanto, houve uma mudança significativa no modo como a surdez era percebida. Os discursos, antes marcadamente discriminatórios, começaram a incorporar uma perspectiva mais acolhedora e compreensiva das questões que envolviam as pessoas surdas. Entre os pensadores que se destacaram nesse período está Girolamo Cardano (1501-1576), que desafiou as visões tradicionais e afirmou que "é um crime não ensinar o surdo-mudo" (Sacks, 2010, p. 25).

Outro nome de destaque foi o monge beneditino Pedro Ponce de León (1520-1584), considerado o primeiro professor de surdos, que formulou o primeiro alfabeto em língua de sinais. Nas cortes espanholas, ensinava o alfabeto manual, a escrita e, em seguida, a fala aos filhos dos nobres. Ainda na Espanha, outro expoente da temática foi Juan Pablo Bonet (1573-1633) que publicou um livro sobre o alfabeto manual e a combinação de métodos para o ensino dos surdos. Na Inglaterra, John Bulwer também publicou um livro que demonstrou, pela primeira vez, a surdez como linguagem na qual os sinais revelavam o pensamento dos surdos.

Na França, palco de importantes eventos que marcaram a história da comunidade surda, ocorreram grandes transformações na forma de lidar com a surdez. Um dos principais responsáveis por essas mudanças foi o abade Charles-Michel de L'Épée, que iniciou seu trabalho nas periferias de Paris, ensinando o alfabeto francês a pessoas surdas e obtendo reconhecimento pelos avanços no uso da língua de sinais. A tradição de excluir pessoas surdas das escolas foi quebrada quando L'Épée fundou, em Paris, a primeira escola pública dedicada à educação dos surdos. Seu método, conhecido como "sinais metódicos", combinava a língua de sinais francesa nativa com a gramática do francês e o uso de intérpretes, mostrando-se um recurso eficaz e inovador para a inclusão educacional dessa comunidade.

Com longas lutas pelo espaço dos surdos na sociedade, esses atores construíram motes que levariam a modelos de educação, vislumbrando um ensino e aprendizagem capazes de proporcionar aos surdos uma educação frutífera. Entretanto, duas correntes lideradas por L'Epée, na França (língua de sinais) e Samuel Heineck, na Alemanha (oralismo), por longos anos, foram pautas de congressos. Essas discussões, provenientes de debates entre os ouvintes, defendiam seus métodos como os verdadeiros na educação de surdos.

No século XIX, o ensino de língua de sinais chega às Américas e ganha força com os estudos de Thomas Hopinks Gallaudet (1789-1851). Gallaudet queria conhecer, primeiramente, o método oral, mas decidiu ir ao encontro de L'Epée e se encantou em aprender as línguas de sinais. Nesse interstício, criou a Língua de Sinais Americanas (ASL) (Sacks, 2010, p. 32).

Em 1857, Dom Pedro II, com a ajuda do professor surdo Edward Huet, do Instituto Surdo de Paris, fundou a primeira escola para surdos, denominada de Instituto Imperial de Surdos-Mudos (IISM). O esforço do país, agora independente, sofreu com os "projetos" de governo com a intenção de um ensino que pudesse instruir a população. Entretanto, essa empreitada foi muito desorganizada e incapaz de suprir as necessidades da população brasileira. Inicialmente, a escola fundada pelo imperador e pelo professor surdo, utilizava uma mistura da Língua de Sinais Francesa (LSF) como meio de comunicação com sistemas já aplicados por surdos em diversas regiões do Brasil, resultando no desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais. O instituto mudou de nome por três vezes: a primeira foi em 1868, passando a ser chamado de Instituto dos Surdos-Mudos (ISM). A segunda troca de nome foi no ano de 1951, sendo denominado de Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM). A última mudança de nome foi em 1957, em que a escola passou a ser chamada de Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). Vale ressaltar que essa última mudança foi feita por um estudo na área e o vocábulo (surdo-mudo) já não era mais apropriado naquela época.

A grande relevância do Ines pode ser compreendida a partir de três aspectos que merecem destaque neste contexto. Se até então a educação de surdos era algo marginalizado, com a criação dessa escola, ela ganhou uma nova força. Assim, os três aspectos se dividem em: a) linguístico, b) educacional e c) propagador de cultura e identidade.

a) Linguístico: Este primeiro aspecto está profundamente ligado à própria história do instituto. A ideia de Huet era receber alunos surdos de várias partes do país e oferecer uma educação integral, com base no modelo educacional francês, utilizando a LSF como uma ferramenta principal de ensino e aprendizagem. No entanto, ao perceber que os surdos traziam consigo diferentes sinais de suas regiões de origem, Huet começou a integrar os sinais da LSF com os sinais nativos dos surdos brasileiros, criando novos léxicos. A Libras, como conhecemos hoje, originou-se dessa fusão, tendo Huet e seus métodos como base fundamental para o que é utilizado atualmente pelos surdos e por outras pessoas que aprendem a língua.

b) Educacional: O segundo aspecto refere-se à instrução tanto da língua portuguesa escrita quanto da Libras, além da profissionalização dos surdos. A eficácia do instituto foi tamanha que, em pouco tempo, os alunos passaram a se tornar monitores e, posteriormente, professores do próprio instituto. Entre esses monitores, destacam-se: i) Flausino José da Gama, que publicou o primeiro dicionário de Libras, e ii) Tobias Leite, responsável pelo lançamento do manual pedagógico para professores surdos. Como resultado, o Instituto tornou-se o único centro de pesquisa de surdos no Brasil no século XIX, dedicado a oferecer formação escolar, publicar materiais e promover pesquisas avançadas na educação de surdos.

c) Propagador de cultura e identidade: O terceiro aspecto é a capacidade dos institutos de criar espaços de convivência e educação para pessoas surdas, muitas das quais se tornaram politizadas e buscaram seu espaço na sociedade. Esses institutos tinham um papel único na transmissão da cultura e da identidade da comunidade surda.

Por muitos anos, o Ines foi o único espaço educacional para surdos no Brasil, e sua importância também reverberava internacionalmente, com outros países enviando surdos para se instruírem ali. Ao avançar para a segunda metade do século XIX, o Brasil já demonstrava um pioneirismo na educação de surdos. A primeira escola pública dedicada aos surdos mostrava sinais de crescimento e empoderamento para as pessoas com surdez. Nesse período, as discussões sobre o melhor método de ensino para os surdos dividiam-se em dois grandes grupos (oralistas e gestualistas), que defendiam suas abordagens como as mais adequadas para a educação dos surdos.

Ao longo das primeiras décadas do século XX, diversos fatores contribuíram para que uma nova organização pedagógica fosse incorporada ao ensino brasileiro. A intensa urbanização, a reorganização do trabalho, e as mudanças políticas e econômicas foram aspectos que levaram a escola a assumir um papel social abrangente e crucial nesta virada de século. A corrente Escola Nova chegou com seus aportes teóricos, trazendo uma forte vontade de transformação para um país que ansiava por igualdade de condições educacionais.

É importante salientar que muitos projetos governamentais foram criados para diminuir os altos índices de analfabetismo no país. No entanto, esses projetos não foram aceitos pelo instituto, que insistia no método oralista como único e eficaz na “educação” de surdos. Somente em 1957 foi criado o Movimento Brasileiro de Educação de Surdos, com o Ines como órgão coordenador, como parte das ações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) voltadas para a formação de professores e para ampliar o atendimento aos alunos surdos de outros estados.

Percebendo a proibição do uso da Libras nas instituições de ensino, os surdos começaram a se organizar em outros espaços onde a linguagem visuoespacial poderia ser utilizada. Foi nesse contexto que surgiram as associações de surdos, principalmente no sudeste brasileiro (Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais). Perlin (2010) afirma que essas associações foram espaços de propagação da cultura e identidade surda, em que os surdos trocavam experiências, valores e crenças.

Durante os anos em que a gestualização foi proibida, muitos surdos usavam os sinais às escondidas como forma de comunicação. Mas, afinal, as línguas de sinais, nesse período, eram consideradas línguas naturais? De que forma se chegou ao entendimento atual de que a Libras é a língua das pessoas surdas?

As contribuições de Saussure e Chomsky foram essenciais para que William Stokoe percebesse que as línguas de sinais possuem o mesmo status de outras línguas naturais. Seus estudos, fundamentados na ASL, identificaram uma estrutura própria, analisando essa estrutura e a constituição dos sinais a partir desse fatiamento estrutural (Quadros; Karnopp, 2004).

A partir da virada do século XXI e após muita luta, a comunidade surda conquistou o direito de ter a Língua Brasileira de Sinais reconhecida como uma língua oficial do Brasil. Projetos de lei protocolados (na primeira década deste século) nas mais diversas instâncias do governo reivindicaram a formação de intérpretes (Brasil, 2010) e professores e instrutores de Libras (Brasil, 2005) em todos os estados da federação.

Dessa forma, a Libras foi estabelecida como meio legal de comunicação entre pessoas com deficiência auditiva.

Por conseguinte, foi promulgada a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002), denominada Lei de Libras, que facilita o acesso à educação desses cidadãos brasileiros. Assim, as políticas públicas educacionais começaram a garantir a permanência e a acessibilidade desses alunos nos centros educacionais do país. O Estado, portanto, deve providenciar uma instituição de ensino próxima à residência do indivíduo, garantindo, no entanto, a presença de um intérprete de Libras para que o conteúdo seja transmitido no código que o aluno compreende (Brasil, 2002).

> 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. Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais-Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor. Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais-Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs, conforme legislação vigente (Brasil, 2002).

Com esse reconhecimento linguístico, a disseminação da Libras começa a ganhar um novo aspecto de valorização, resgata a cultura e a essência do sujeito surdo na sociedade. Aceitar que a língua de sinais deve ser a língua materna dos surdos, não só por ser uma língua natural, mas por ser transmitida para um canal que não é o oral-auditivo, ajuda-nos a compreender também as especificidades das pessoas com surdez, já que a modalidade oral nada oferece aos surdos para fins de aquisição espontânea da linguagem. No entanto, a linguagem gestual-visual garante uma percepção e articulação mais simples, coerente e confortável e, além disso, contribui para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social do surdo.

OS MÚLTIPLOS ASPECTOS DA IDENTIDADE SURDA

Perlin (2010), pesquisadora surda da área da surdez, apresenta as identidades comuns entre as comunidades surdas:

a) Identidades surdas flutuantes: Esses surdos não interagem com a comunidade surda, seguem a cultura/identidade estudantil, buscam a oralidade, não se identificam como surdos e utilizam tecnologia de reabilitação.

b) Personalidades surdas-híbridas: Essas pessoas são surdas de nascença ou por algum motivo ou doença. Utilizam a língua falada ou a de sinais, consideram-se surdas, sua escrita segue a estrutura da Libras e possuem habilidades diferenciadas.

c) Identidades surdas feitas às pressas: É a representação estereotipada da surdez ou do desconhecimento da surdez como questão cultural. Não utilizam a língua de sinais, não compreendem a língua, são tratados como deficientes, muitos são "fechados" pela família e não conhecem a cultura surda.

d) A transmutação das identidades surdas: Esses surdos viviam em um ambiente onde se distanciavam da comunidade surda e não interagiam com outros surdos. Eles experimentam uma transição da identidade auditiva para a surdez, resultando na "cessação da audição". É uma mudança da comunicação visual/verbal para a comunicação visual/sinal.

e) Identidade surdo-diáspora: Diferente da identidade transicional, que passa de um estado para outro ou de um grupo de surdos para outro, a identidade surdo-diáspora refere-se a surdos que se mudam de um país para outro, ou de um estado para outro.

f) Surdez moderada: Refere-se à surdez leve ou serenada com o uso de aparelhos auditivos. Esses indivíduos não aceitam intérpretes de Libras, pois buscam a tecnologia para ensinar a fala, identificam-se com os ouvintes e não têm envolvimento com a comunidade surda.

É importante ter cuidado para não confundir o status de surdo com o de deficiente auditivo (aqueles que possuem a audição dificultada parcialmente). Vale ressaltar que esse grupo não se adapta à cultura surda, pois seus problemas estão intrinsecamente ligados à cultura sonora (como adição de vozes, correção de fala, problemas enfrentados pelos aparelhos auditivos), que são diferentes das questões enfrentadas pelos surdos, como lidar com intérpretes, língua de sinais e relações com a comunidade surda.

Cada pessoa surda tem sua própria identidade e cultura. Gesser (2009) argumenta que, ao invés de enfatizar a palavra *uma*, devemos fortalecer a palavra *própria*, já que este vocábulo é percebido pela maioria das pessoas que a escutam, para que os surdos não sejam excluídos. Não há luta para saber qual identidade ou cultura se destaca, mas sim o reconhecimento de um povo.

Ao final deste tópico, nossa intenção não é assumir o protagonismo nessa discussão conceitual, mas sim poder auxiliar com diferentes materiais sobre os conceitos pertinentes a essa comunidade. A identidade surda é a construção social e cultural baseada em experiências visuoespaciais, com aspectos plurais e singulares, em que a língua de sinais se torna a conexão entre surdos, como forma de pertencimento e identificação à comunidade surda.

Portanto, o estímulo à identidade surda envolve a apreciação da diversidade da comunidade surda; a criação de ambientes educacionais diversificados e acessíveis; a formação de profissionais da educação para atender às especificidades da cultura surda; a validação da língua de sinais como língua natural dos surdos e o fornecimento de recursos e tecnologias assistivas para assegurar a inclusão das pessoas surdas em todos os segmentos sociais.

REFERÊNCIAS

BORGES, Reginaldo Caires. **Toponímia em libras dos bairros de Santarém/Pará**. 2024. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 14 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 14 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 14 jan. 2025.

CÍCERO, Marco Tulio. **Das leis**. Tradução de Otavio T. de Brito. São Paulo: Cultrix, 1967.

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

KARNOPP, Lodenice Becker. Literatura Surda. **EDT – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 7, p. 15-42, 2006. DOI: https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.795. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/795. Acesso em: 14 jan. 2025.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 4. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin Lilian. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, v. 30, n. esp. 2, p. 17-31, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/qR5cDC7tgf5SyMtrSGvSVFC/?lang=pt. Acesso em: 14 jan. 2025.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

QUADROS, Ronice Müller; KARNOPP, Lodenice Becker. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Os estudos surdos**. Brasília: Feneis, 2004.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes:** uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução de Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

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

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada:** a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Cedas, 1986.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

STROBEL, Karin Lilian. História dos surdos: representações mascaradas das identidades surdas. *In*: QUADROS, Ronice Muller; PERLIM, Gladis (Orgs.). **Estudos surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

TOMÁS DE AQUINO. **Suma Teológica IV**. lSão Paulo: Edições Loyola, 2005.

CAPÍTULO 3

ERREGRAFISMO:

HIPERCORREÇÃO NO ACRÉSCIMO DO GRAFEMA <R> EM CODA SILÁBICA EM FINAL DE PALAVRA

Helena Horvat de Farias Cesar
Tania Mikaela Garcia Roberto

As atuais pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia têm contribuído bastante para a compreensão de questões diversas relacionadas ao "aprender a escrever certo" (Morais, 1998), todavia, é comum encontrar em sala de aula um ensino calcado em uma perspectiva mecanicista, por isso, é necessário que o professor ofereça aos alunos atividades de reflexão de casos regulares da norma ortográfica (aqueles em que há regras nas relações entre fonema e grafema), a fim de conscientizá-los daqueles casos que não têm regras (irregularidades ou alternativas competitivas) e que, portanto, necessitam ser memorizados. Só é possível se pensar propostas pedagógicas adequadas para a minimização de erros ortográficos a partir do conhecimento das motivações desses erros, bem como da adequada análise de fatores que os promovem.

Neste capítulo, que é um recorte de uma pesquisa mais ampla cujo objetivo era pensar estratégias pedagógicas para combater o erregrafismo, pretende-se apresentar uma análise das variáveis envolvidas na produção desse fenômeno, a fim de identificar em que situações ele é mais favorecido. Observaram-se alguns aspectos tais como classe gramatical – e, em caso de verbos, conjugação verbal –, tonicidade da sílaba, tamanho da palavra e contexto vocálico antecedente. Partiu-se de duas hipóteses: a primeira, que os verbos são as palavras de maior incidência do erregrafismo; a segunda, que o fenômeno ocorre em palavras que, uma vez acrescidas de <r> geram outra palavra existente na língua, como é o caso de "Eu *amor* você".

REFLEXÕES TEÓRICAS

Em comparação a outros países como a França e a Espanha, que já tinham normas ortográficas no século XVIII, o Brasil demorou, consideravelmente, para estabelecer uma convenção ortográfica da língua portuguesa. Conforme Morais (2007, p. 14), desde a Roma e a Grécia antigas, já havia tendência em lançar mão de um princípio "fonográfico", segundo o qual a ortografia teria de basear-se na pronúncia das palavras. Embora a intenção fosse a melhor, iniciava-se uma questão insolúvel. A correspondência entre fala e escrita por falantes de diferentes regiões, culturas e épocas distintas seria improvável, pelo fato de pronunciarem os vocábulos de maneiras diferentes. Essa fase foi registrada pela literatura como fase fonética e ocorreu entre os séculos XII e XV. Como não existiam

regras oficiais de registro da escrita, a grafia dos vocábulos era realizada de maneira intuitiva ou pela pronúncia.

É relevante ressaltar que o sistema ortográfico do Brasil atualmente é fonêmico, e não fonético, o que caracteriza algo positivo. Um sistema ortográfico fonêmico, ao contrário de um fonético, é capaz de "representar várias pronúncias possíveis ao mesmo tempo, sendo comum a falantes de diferentes variedades sociolinguísticas da língua" (Roberto, 2016, p. 142). Ele também não precisa dar conta das variações ocasionadas por fenômenos de juntura e ressilabificação, por exemplo, como ocorre com a pronúncia da sibilante em posição final de palavra antes de outra palavra iniciando com vogal: "os amigos" [uza'miguʃ]. Dessa forma, uma palavra como "leite", por exemplo, em que cada indivíduo pronuncia de acordo com sua variedade linguística – ['lejtʃɪ], ['lejtɪ], ['lejte] – é grafada da mesma forma "leite" por todos. Se cada falante registrasse o vocábulo de acordo com a sua pronúncia, "seria de pouco alcance e baixa funcionalidade" (Faraco, 2012, p. 56), devido à pronúncia variar bastante entre regiões, grupos sociais, entre outros fatores, como a ressilabificação da juntura recém-ilustrada.

O apego etimológico também resulta até hoje em vocábulos grafados em respeito à sua origem. "Essa supervalorização fez com que nossa escrita incorporasse muitas letras do léxico greco-latino, o que denotava *status"* (Roberto, 2016, p. 145). Dessa forma, muitas letras que não tinham nenhuma contrapartida sonora passaram a ser incorporadas à escrita do português, como ainda hoje se constata em palavras como *hospital, hoje*, cujo *h* não tem contrapartida sonora. Assim, a evolução das normas ortográficas, conforme a história, tendeu à união de dois princípios (fonográfico e etimológico), como a incorporação de formas escritas que surgiram por mera tradição de uso. Apesar dessa influência etimológica ainda presente na ortografia do Português Brasileiro (PB), conforme Faraco (2012, p. 56), a escrita alfabética do PB é uma escrita de base fonológica, visto que se baseia em "uma representação abstrata da articulação sonora da língua e não propriamente sua pronúncia", como já sinalizado.

O fenômeno linguístico investigado neste artigo não resulta propriamente de uma complexidade inerente ao sistema de escrita, como ocorre com casos das chamadas alternativas competitivas ou irregularidades, em que um único fonema pode ser registrado por mais de um grafema, gerando dúvidas, tal como em /Z/, que pode ser grafado com <g> ou <j> diante das vogais e semivogal anteriores, ou /s/, que pode ter múltiplas representações grafemáticas: <s, ss, ç, sc, sç, xc>. Trata-se apenas de um grafema que não representa um fonema, como ocorre com o <h> em início de vocábulo, mas inserido na escrita em decorrência de uma hipercorreção, não de uma motivação etimológica.

É relevante mencionar que há relatos de ocorrências de falantes do PB que estão realizando a pronúncia desse grafema <r> inserido em determinadas categorias gramaticais, como, por exemplo, em verbos: "estar" em vez de "está", "vir" no lugar de "vi", entre outros, evidenciando o que Mary Kato (1987) chama de *fala 2*, aquela que sofre influência da escrita. Contudo, os sujeitos participantes desta pesquisa em nenhum

momento pronunciaram o fonema /r/ quando grafaram o <r> indevidamente, e o escopo deste artigo limita-se a debruçar-se sobre o fenômeno na escrita.

A posição de coda silábica (a posição final, posterior à vogal que assume o núcleo) é a que mais sofre variação. É comum, por exemplo, que alunos reproduzam na escrita o apagamento do <r> em posição de coda em sílaba final, uma vez que esse rótico costuma, nesse caso, não ser pronunciado, como ocorre nos infinitivos verbais.

Callou e Leite (1998, p. 61) mencionam:

> [...], o apagamento do /R/ em posição de coda, em final de palavra, é um fenômeno antigo do Português do Brasil. O processo, em seu início, foi considerado uma característica dos falares incultos e, no século XVI, nas peças de Gil Vicente, era usado para singularizar o linguajar dos escravos. O fenômeno expandiu-se paulatinamente, sendo hoje comum na fala dos vários estratos sociais (Callou; Leite, 1998, p. 61).

A queda do rótico no português falado no Brasil foi registrada no final do século XIX, sendo censurada pelos gramáticos. Atualmente, a tendência à supressão dessa consoante final ocorre em praticamente todos os dialetos do PB, sendo mais frequente em verbos, conforme afirma Monaretto (1992), em estudo realizado no Rio Grande do Sul, mas não se limitando a eles, como é possível ver em pronúncias como [μυ'ΛΕ, α'μο]. É de conhecimento compartilhado que a realização do |R| é determinada dialetalmente, ou seja, pode apresentar desde uma vibrante múltipla alveolar, o que é considerado raridade, a um zero fonético, em posição de coda. O processo de enfraquecimento do fonema e até o seu apagamento podem surgir devido a essa possibilidade de variadas ocorrências. Como os estudantes não costumam realizar o rótico em finais verbais, por exemplo, acabam reproduzindo esse apagamento na escrita, gerando construções tais como “Ele vai *estuda* hoje”. Conforme Mollica (2003, p. 33), “tal fato é um reflexo da fala, pois o cancelamento da vibrante na língua oral incide prioritariamente na posição final das palavras.” Segundo a autora, há uma equiparação expressiva entre fala e escrita nos róticos e é por esse motivo que “o problema ortográfico maior na escola vai se concentrar nos casos de posição final, pois é nesse contexto que a mudança na fala, apresenta-se avançada.” Cabe, portanto, ao professor traçar estratégias interventivas que minimizem esse apagamento na escrita dos alunos.

Conforme Carraher (1985), a aprendizagem da ortografia conduz o educando a um trabalho reflexivo sobre a escrita, favorecendo uma atividade consciente sobre a representação gráfica. Escrever corretamente significa fazer uso consciente da língua materna. Para Scliar-Cabral (2003, p. 123), “escrever é mais complexo do que ler”, uma vez que o processo de escrita passa pela “fase de planejamento que precede a linearização linguística”. Há um princípio que comanda a seleção dos grafemas, feitos por uma ou mais letras após a escolha do item lexical. Trata-se de converter os fonemas em grafemas, isto é, os fonemas devem ser “codificados”. É relevante mencionar que “o processo de conversão se dá a partir da variedade sociolinguística internalizada durante a aquisição” (Scliar-Cabral, 2003, p. 124). O educador precisa estar atento à variedade de seu aluno, cabendo explicações específicas, já que a regra não contempla todas as

realizações possíveis. “Embora o sistema escrito seja um só para todo o território brasileiro, a diversidade impera na fala” (Scliar-Cabral, 2003, p. 124).

O erro, por sua vez, incide no desconhecimento da norma ortográfica, por isso o educador deve buscar uma metodologia que garanta a aprendizagem dessa norma. A ortografia funciona para unificar as diferentes formas de falar dos indivíduos que utilizam uma mesma língua, facilitando a comunicação escrita. “A forma correta das palavras, assim, é sempre uma convenção, algo que se define socialmente” (Morais, 2010, p. 27), mas cada usuário possui a liberdade de pronunciar cada vocábulo à sua maneira. Fala-se em “erros de escrita”, porém, não cabe falar em “erros na oralidade”. Isso acontece devido à tradição sociolinguística em rejeitar “veementemente a ideia de erros no repertório do falante nativo de uma língua. Todo falante nativo é competente em sua língua materna e nela pode desempenhar variadas tarefas comunicativas” (Bortoni-Ricardo, 2004). Dessa forma, a sociolinguística considera que o falante apenas utilizou, inadequadamente, a palavra ou a expressão, ao contrário da sociedade que denomina aquele uso como sendo um “erro”. A sociolinguística analisa a forma empregada pelo sujeito e mostra em que situações aquele uso é adequado. Portanto, o “erro” na língua oral é uma construção social, não linguística. Cabe ressaltar que a palavra *erro*, no contexto ortográfico, por sua vez, é pertinente. Bortoni-Ricardo (2004) diz que “na língua escrita o chamado erro tem uma outra natureza, porque representa a transgressão de um código convencionado e prescrito pela ortografia”. Refere-se à transgressão por ser a ortografia um código que não prevê variação e “considerar uma transgressão à ortografia como erro não significa considerá-lo uma deficiência do aluno que dê ensejo a críticas ou a um tratamento que o deixe humilhado.” (Bortoni-Ricardo, 2004).

Morais (2007, p. 13) acredita no ensino reflexivo da ortografia e afirma que, por ser uma convenção social, a ortografia é exigida igualmente a todos, sob o risco de sofrerem discriminação por não escreverem os vocábulos de forma correta. Essa discriminação pode ocorrer tanto fora do ambiente escolar quanto dentro dele. Percebe-se que a competência textual do aluno, muitas vezes, é confundida com seu rendimento ortográfico. Vários educadores deixam de apreciar a capacidade que o aprendiz tem de escrever textos coerentes para somente avaliar os erros ortográficos existentes. Isso acarreta consequências negativas na vida dele, pois a insegurança ao escrever seus próprios textos pode persistir ao longo de toda a sua vida.

Em diversas escolas a ortografia é vista apenas como objeto de avaliação, de verificação de erro, e não como objeto de ensino e aprendizagem. Morais (2010, p. 84) sugere atividades sobre ortografia, algumas inspiradas em exercícios tradicionais, outras reinventadas com a intenção de propiciar a focalização de questões ortográficas e a consequente reflexão dos alunos sobre elas. Uma dessas atividades é o ditado interativo. O professor dita à turma um texto já conhecido, realizando pausas durante o ditado e convida os alunos a focalizar e discutir certas questões ortográficas previamente selecionadas ou levantadas durante a atividade. Os estudantes são informados sobre a intenção do ditado, ou seja, refletir sobre dificuldades ortográficas. A opção por selecionar um texto conhecido é intencional, por já ter sido lido e discutido, o grupo já

estabeleceu com ele uma interação apropriada, tomando-o como unidade de sentido. Isso permite que o ditado interativo não repita a velha tradição de usar um texto como mero pretexto para a condução de exercícios de análise linguística.

Defende-se neste artigo que a ortografia é um objeto de conhecimento que pode e deve ser incorporado através da reflexão. Postula-se, ainda, que, ao aprenderem que, mesmo sem realizar o rótico, devem registrar o grafema, os alunos acabam por generalizar essa lógica, passando a inserir o <r> em vocábulos que não exigem tal grafema, sem atentar-se, inclusive, ao impacto que isso gera na tonicidade da palavra, como em "Eu te *amor*". Esse fato evidencia a necessidade de propostas mais eficientes de ensino e aprendizagem da ortografia, a fim de garantir a efetiva compreensão das regras que podem auxiliar o aluno no devido registro ortográfico. Vale dizer que nem toda questão ortográfica é passível de ser resolvida por regra, mas é verdade que as que o são devem ser devidamente compreendidas.

Os professores devem, assim, promover em sala de aula situações de ensino e aprendizagem que permitam aos alunos a explicitação de seu conhecimento sobre a norma ortográfica, ou seja, é preciso criar situações em que os aprendizes sejam solicitados a refletir, discutir e informar o que sabem sobre a ortografia de sua língua e, assim, tomar consciência das regularidades e irregularidades da norma ortográfica. Conforme Palomanes e Lygia Maria (2016, p. 48), "se o indivíduo não tem consciência acerca do seu processo de construção, ele não poderá pensar em estratégias para melhorá-lo". É preciso que o aprendiz tenha consciência a respeito da sua própria aprendizagem.

Segundo Morais (2007), o objeto "norma ortográfica" é um conjunto de convenções que fixa as normas sob as quais os vocábulos devem ser escritos e que a expressão "norma ortográfica" não é sinônimo de regras de ortografia, já que a norma em questão se refere tanto a casos regulares quanto irregulares. O autor acredita que "a ortografia não constitui um sistema notacional, como o de escrita alfabética, mas sim uma 'norma' que, respeitando as propriedades daquele, define quais grafemas (letras ou dígrafos) devem ser usados".

O processo para incorporação da norma ortográfica é longo, por isso, o professor não deve criticar ou diminuir a produção textual da criança. O ensino sistemático da ortografia não pode ser um empecilho para a criatividade do aluno ao compor seus textos. Trabalhar com a reescrita e produção textual é essencial para que o aluno avance em seus conhecimentos sobre a língua escrita, contudo, o professor não pode esperar que o aluno aprenda ortografia sozinho, sem orientação.

Morais (2012) define código ortográfico como: "[...] o conjunto de regras de correspondência grafema-fonema, que governam a leitura, e das regras de correspondência fonema-grafema, que governam a escrita". Para o autor, é importante analisar como está organizada a norma ortográfica do PB, quais correspondências fonema-grafema são regulares e, portanto, podem ser incorporadas pela compreensão, e quais são irregulares, exigindo que o aprendiz as memorize.

Morais (2010, p. 37) apresenta os diferentes tipos de regularidades existentes na ortografia brasileira: regularidades diretas, contextuais e morfológico-gramaticais. No caso das regularidades contextuais, faz-se relevante mencionar que a compreensão dessas diferentes regras requer que o estudante preste atenção em diferentes aspectos dos vocábulos, como observar qual grafema vem antes ou depois, por exemplo, no caso de decidir entre <m> ou <n> diante de outra consoante, ou <g> ou <gu> diante de uma vogal. No caso das relações fonêmico-grafêmicas, envolve a necessidade de aplicação de conhecimentos morfológicos ou gramaticais. A complexidade torna-se um pouco maior, como é o caso da adequada aplicação do <r> em infinitivos verbais. É importante observar que a existência de regras morfológico-gramaticais permite ao aprendiz inferir um princípio gerativo, ou seja, uma regra. Segundo Morais (2010, p. 42), "quando um aluno compreende que há algo de constante naqueles 'pedaços' de palavras (que são semelhantes quanto à classe gramatical), não precisa memorizar uma a uma suas formas ortográficas", evitando erros ortográficos.

Assim, o que se pretende é que o educando domine as habilidades de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais, mas, para isso, o professor necessita avaliar seus conceitos e métodos pedagógicos, precisa estimular o aluno a produzir textos relevantes para a sua vida e conscientizá-lo sobre as normas ortográficas da língua portuguesa.

O fenômeno da hipercorreção manifesta-se tanto na oralidade quanto na escrita com certa frequência. Ao pronunciar ou grafar termos como "*mere**t**íssimo"*, "pr**e**vilégio", "*Ele estar em casa"* evidenciam-se casos de hipercorreção, "fenômeno em que um falante utiliza uma pronúncia que transcende a norma, quando de fato tal falante pretendia utilizar a linguagem padrão e de prestígio." (Cristófaro Silva, 2011, p. 133). Esse fenômeno, portanto, ocorre na tentativa de uma utilização adequada da norma padrão do PB, com mais prestígio social. Quando os falantes consideram sua maneira de falar como uma norma desprestigiada na sociedade e percebem que há outra norma de maior prestígio como modelo, revelam insegurança linguística, que o conduz a possíveis casos de hipercorreção.

Bortone e Alves (2014, p. 180) exemplificam o fenômeno do acréscimo do <r> na seguinte frase: "Ele dar comida aos peixinhos?". Explicam que o autor dessa frase, no caso, um aluno, está buscando adequar-se aos padrões ensinados no ambiente escolar, ou seja, almeja adotar modelos de prestígio na sua escrita e, ao tentar aplicar a regra do uso do <r> em final verbal, monitora-se para produzir o resultado esperado.

No Brasil, ocorre frequentemente a supressão do <r> em final de vocábulos em quase todas as variedades linguísticas faladas. A supressão é um fenômeno verificado numa extensão geográfica ampla, em se tratando de infinitivos verbais e de registro coloquial. Uma vez que a supressão do rótico em posição de coda silábica em final de palavra é bastante expressiva nos verbos, seu uso hipercorretivo também ocorre com frequência. O aprendiz reconhece como "erro" a omissão do <r> em posição final de sílaba, passando a compensá-lo pelo acréscimo de <r> em final de qualquer forma verbal, mesmo conjugada. Câmara Júnior (2004) menciona alguns exemplos, quando

diz que do esvaziamento do |R| resulta a frequente hipercorreção, usando "estar" no lugar de "está", como em "ele estar olhando os belos patinhos". É perceptível que essas ocorrências acontecem na escrita de estudantes desde as primeiras séries do ensino fundamental até o ensino superior, isso mostra que os métodos não estão sendo eficientes para familiarizar o estudante com a regra dos verbos no infinitivo.

Cabe à escola proporcionar uma metodologia eficaz para interiorizar as normas ortográficas, caso contrário, o estudante irá lançar mão dos ensinamentos realizados em sala de aula em contextos inapropriados. Para Bortone e Alves (2014), a introdução de novos padrões linguísticos deve ser feita com uma metodologia que contemple as diferenças de usos nesse contínuo linguístico, a fim de evitar hipercorreções na fala [e na escrita] do aluno, para evitar que ele se torne linguisticamente inseguro.

Atualmente, notam-se diversos tipos de hipercorreção no PB. Quando o estudante pronuncia a palavra *rubrica* como *rúbrica*, por exemplo, verifica-se que, ao rejeitar a pronúncia como paroxítona (ru*bri*ca), ele manifesta crer que a forma proparoxítona é a mais culta (*rú*brica). Isso tem uma explicação histórica: “As proparoxítonas consideradas pelos gramáticos como eruditas foram introduzidas na língua já na consolidação do português moderno” (Bortone; Alves, 2014, p. 136). Uma forma de desfazer esse equívoco seria o professor utilizar a palavra *rubrica*, destacando sua pronúncia como paroxítona e promovendo essa conscientização entre os alunos.

Há vários casos de hipercorreção na fala de muitos alunos, como, por exemplo, a palavra *doze* pronunciada com ditongo: [‘ɗoωζI]; a expressão “tinha chego”; o abaixamento da vogal onde não se faz necessário: “aconteceo” (aconteceu), “encrível” (incrível); entre outros. É notório que esses e tantos outros casos de hipercorreção acontecem na fala e, consequentemente, na escrita desses estudantes. O fenômeno do acréscimo do <r> em palavras que não o pedem, aqui cunhado *erregrafismo*, não é diferente.

A omissão do <r> ocorre em quase todo o contínuo de variedades linguísticas faladas nas regiões brasileiras. Lemle (1978) esclarece que esse apagamento é um “fenômeno verificado numa extensão geográfica ampla em se tratando de infinitivos verbais e de registro coloquial.” Como a supressão do <r> é frequente em verbos, seu uso hipercorretivo também é expressivo. O aprendiz percebe que o cancelamento do <r> no final de vocábulo é um “erro” de norma padrão, por isso, tenta compensá-lo pelo acréscimo do <r> no final de qualquer palavra, como já explicitado. Isso mostra que o aluno está tentando adequar-se aos modelos de prestígio ensinados na escola, mas como a regra não foi aprendida como deveria, acaba acrescentando o <r> em palavras que não exigem tal grafema. Mas o erregrafismo estaria limitado a verbos? Como este artigo evidencia, não. Buscou-se levantar informações sobre possíveis condicionamentos desse uso, apresentados a seguir.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo é um recorte de uma pesquisa em nível de mestrado que objetivou propor uma intervenção para a minimização dos casos de erregrafismo nos anos finais do Ensino Fundamental. Os dados foram coletados, em sua maioria, de uma turma do 9º ano – cuja faixa etária dos alunos é de 14 e 15 anos – de uma escola pública do município do Rio de Janeiro. Os dados coletados foram complementados com algumas ocorrências da escrita de alunos de Ensino Médio e de jovens nas redes sociais, totalizando 98 ocorrências analisadas.

MAPEAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

O material para análise de dados foi coletado, como sugere Morais (2007, p. 48), a partir de produções textuais espontâneas de alunos dos Ensinos Fundamental e Médio de escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, acrescidos de algumas ocorrências obtidas por colaboradores em publicações nas redes sociais, totalizando 98 casos do fenômeno linguístico estudado, aqui cunhado *erregrafismo*. As maiores incidências foram de verbos, como é possível observar nas figuras a seguir:

Figura 1 - Mapeamento do acréscimo do grafema <r> em coda silábica em final de vocábulo de formas verbais paroxítonas

1ª conjugação: -AR		
Ocorrências	Correção das frases:	Fonte:
1. "que *acabar* atrapalhando..."	1. "que *acaba* atrapalhando..."	EF
2. "que se *chamar* Juan..."	2. "que se *chama* Juan..."	EF
3. "mas não se *machucar...*"	3. "mas não se *machuca*..."	EF
4. "caso a carreira de *lutar* não dê certo..."	4. "caso a carreira de *luta* não dê certo..."	EF
5. "*Amor* vocês!"	5. "*Amo* vocês!"	EF
6. "a menina que *estudar* muito..."	6. "a menina que *estuda* muito..."	EF
7. "você *pular* no rio..."	7. "você *pula* no rio..."	EF
8. "Tubarão *assustar* banhistas..."	8. "tubarão *assusta* banhistas..."	EF
9. "ela *calçar* 20..."	9. "ela *calça* 20..."	EF
10. "ir *ficar* o dia todo..."	10. "e *fica* o dia todo..."	EF
11. "*estavar...*"	11. "*estava*..."	EF
12. "ele tar tir *prengunrandor*..."	12. "ele está te *perguntando*..."	EF
13. "você *usar* o senso..."	13. você *usa* o senso..."	EF
14. "toda porta que se abre, ninguém *fechar...*"	14. "toda porta que se abre, ninguém *fecha*..."	EM
15. "sua mãe a *colocar* em grupo..."	15. "sua mãe a *coloca* em grupo..."	EM
16. "e *pintar* a casa..."	16. "e *pinta* a casa..."	EM
17. "e que eu *amor*..."	17. "e que eu *amo*..."	Facebook
2ª conjugação: -ER		
18. "*tiver* que parar..."	18. "*tive* que parar..."	EF
19. "sua amiga *resolver* levar Cláudia..."	19. "sua amiga *resolve* levar Cláudia..."	EF
20. "ele *vender* maça..."	20. "ele *vende* maçã..."	EF
21. "quem *saber*..."	21. "quem sabe..."	EM
22. "*tiver* que trabalhar..."	22. "*tive* que trabalhar..."	EM
23. "*vendecer* a criança..."	23. "*vendesse* a criança..."	EM
3ª conjugação: -IR		
24. "e *sober* na árvore..."	24. "e *sobe* na árvore..."	EF

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se, na Figura 1, que houve ocorrências do acréscimo do grafema <r> em verbos paroxítonos conjugados, sendo o maior número de ocorrências nos verbos de primeira conjugação – dezessete –, seis da segunda e apenas uma ocorrência nos de terceira conjugação.

A Figura 2, a seguir, apresenta ocorrências de verbos oxítonos.

Figura 2 - Mapeamento de acréscimo do grafema <r> em coda silábica em final de vocábulo de formas verbais oxítonas conjugadas

1ª conjugação: -AR		
Ocorrências	Correção das frases:	Fonte
1. "Vc como *tar*?"	1. "Você como *está*?"	EF
2. "Oi amigo como vc *tar*?"	2. "Oi, amigo, como você *está*?"	EF
3. "ele e*star*"	3. "ele está"	EF
4. "Luciana estar em casa?	4. "Luciana está em casa?"	EF
5. "o menino *começor*"	5. o menino começou"	EF
6. "perto de solta *arrumor* um lugar"	6. "perto de saltar, arrumou um lugar"	EF
7. "porque não *ficar* com a Thaís?"	7. "Por que não *ficou* com a Thaís?"	EF
8. "*conservar*-las"	8. "*conservá*-las"	EM
9. "o artigo *estar*..."	9. "o artigo *está*..."	ES
10. "ela *estar* executando um Tri-set.."	10. "ela *está* executando um Tri-set..."	Facebook
2ª conjugação: – ER		
11. "eu *nascir* na baixada..."	11. "eu *nasci* na baixada..."	EF
12. "*conhecir* ela..."	12. "*conheci* ela..."	EF
13. "*crescir* no bairro..."	13. "*cresci* no bairro..."	EF
14. "*nascir* em duque de caxia..."	14. "*nasci* em Duque de Caxias	EF
15. "nesse momento que *percebir* ..."	15. "nesse momento que *percebi*.."	EF
16. "e foi ai que *pesebir*..."	16. "e foi aí que *percebi*..."	EF
17. "*resolvir* arma minha fuga..."	17. "*resolvi* armar minha fuga..."	EM
18. "tudo o que *aprendir*..."	18. "tudo o que *aprendi*..."	EM
19. "e *vivir* minha vida..."	19. "e *vivi* minha vida..."	EM
20. "eu *crescir* nesse meio..."	20. "eu *cresci* nesse meio..."	EM
3ª conjugação: IR		
21. "não *conseguir*..."	21. "não *consegui*..."	EF
22. "*decidir* fazer uma fuga..."	22. "*decidi* fazer uma fuga..."	EF
23. "foi então que *decidir* voltar...	23. "foi então que *decidi* voltar..."	EF
24. "e não *conseguir* sair..."	24. "e não *conseguiu* sair..."	EF
25. "*sair* de casa..."	25. "*saí* de casa..."	EF
26. "*pedir* desculpa..."	26. "*pedi* desculpa..."	EF
27. "*preferir* me dedicar..."	27. "*preferi* me dedicar..."	EF
28. "*adquirir* conhecimento..."	28. "*adquiri* conhecimento..."	EM
29. "*descobir* que estava doente..."	29. "*descobri* que estava doente..."	EM
30. "*descobrir* o Projeto Neja..."	30. "*descobri* o Projeto Neja..."	EM
31. "*ouvir* dizer que ela..."	31. "*ouvi* dizer que ela..."	EM
32. "*ouvir* falar sobre..."	32. "*ouvi* falar sobre..."	EM
33. "e *decidir* tentar...	33. "e *decidi* tentar..."	Facebook

Fonte: Dados da pesquisa.

Verificam-se, na Figura 2, casos de acréscimo do <r> em verbos oxítonos, sendo dez ocorrências em verbos da primeira conjugação, dez da segunda, e treze da terceira.

Diferentemente do que acontece com os verbos paroxítonos, os oxítonos parecem favorecer o erregrafismo em verbos de terceira conjugação. Já as formas verbais monossilábicas apontam um favorecimento do erregrafismo nos verbos de segunda conjugação, como se pode constatar na figura a seguir:

Figura 3 - Mapeamento do acréscimo do grafema <r> em coda silábica de formas verbais monossílabas conjugadas

1ª conjugação: AR		
Ocorrências:	Correção das frases:	Fonte:
1. "Deus me *der* forças..."	1. "Deus me dê forças..."	Facebook
2ª conjugação: ER		
2. "depois *vir* que nada..."	2. "depois *vi* que nada..."	EF
3. "afinal eu *lir*..."	3. "afinal eu li..."	EF
4. "eu *vir*..."	4. "eu *vi*..."	EF
5. "e *ver* uma gaiola..."	5. "e *vê* uma gaiola..."	EF
6. "que eu já *vir*..."	6. "que eu já *vi*..."	EF
7. "ele olha para cima, e *ver* uma gaiola, pendurada na árvore..."	7. "ele olha para cima e *vê* uma gaiola pendurada na árvore..."	EF
8. "olha para cima *ver* uma gaiola e sobe..."	8. "olha para cima, vê uma gaiola e sobe..."	EF
9. "(ele) *ver* raios..."	9. "*vê* raios..."	EF
10. "quando eu *vir* que..."	10. "quando eu vi que..."	EM

Fonte: Dados da pesquisa.

Foi coletado apenas um caso de verbo da primeira conjugação e nove da segunda. Não houve casos de verbos na terceira conjugação, mas o que se observa nesse quadro é que as formas da segunda conjugação são, em sua maioria, com vogal /i/ antecedendo o erregrafismo, o que parece ser uma influência contextual significativa para a ocorrência do fenômeno, uma vez que é a vogal antecedente que mais ocorre nesse tipo de hipercorreção, conforme será apresentado mais adiante.

Figura 4 - Mapeamento do acréscimo do grafema <r> em coda silábica em final de vocábulo de substantivos paroxítonos

Ocorrências	Correção das frases:	Fonte:
1. "atrapalhando o *jogor*..."	1. "atrapalhando o *jogo*..."	EF
2. "um *meninor*..."	2. "um *menino*..."	EF
3. "uma *aver*..."	3. "uma *ave*..."	EF
4. "bicho da *florestar*..."	4. "bicho da *floresta*..."	EF
5. "acordou do *chonor* profundo..."	5. "acordou do *sono* profundo..."	EF
6. "meu colega de *trabalhor*..."	6. "meu colega de *trabalho*..."	EF
7. *"jogor..."*	7. "*jogo*..."	EF
8. "o *colegar*..."	8. "o *colega*..."	EF
9. *"never..."*	9. "*neve*..."	EF
10. "estou numa *fazer* de vida..."	10. "estou numa *fase* de vida..."	EF
11. "ferar..."	11. "fera..."	WhatsApp

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Figura 4, há ocorrências do acréscimo do <r> no final de substantivos paroxítonos, totalizando onze casos.

Figura 5 - Mapeamento do acréscimo do grafema <r> em coda silábica em final vocabular de substantivos oxítonos

Ocorrência	Correção da frase:	Fonte:
1. "ajuda a *babar*..."	1. "ajuda a *babá*..."	EF

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se, na Figura 5, apenas um caso do acréscimo do grafema <r> em vocábulo substantivo oxítono.

Figura 6 - Mapeamento do acréscimo do grafema <r> em coda silábica em final vocabular de pronomes

Pronome oblíquo SE		
Ocorrências	**Correção das frases:**	**Fonte:**
1. "e quero que *ser* torne realidade..."	1. "e quero que *se* torne realidade..."	EF
2. "e *ser* afogo..."	2. "e *se* afogou...	EF
3. "para não *ser* afogar..."	3. "para não *se* afogar..."	EF
4. "*sir* afogar..."	4. "*se* afogar..."	EF
5. "menina que *ser* dedicava..."	5. "menina que *se* dedicava..."	EF
6. "*ser* a senhora..."	6. "*se* a senhora..."	EM
7. "como *ser* fosse..."	7. "como *se* fosse..."	EM
8. "pode-*ser* justificar..."	8. "pode-*se* justificar..."	ES
9. "e *ser* sentir bem..."	9. "e *se* sentir bem..."	Facebook
Pronome oblíquo TE		
10. "Ele tar *tir*..."	10. "ele está *te*..."	EF
11. "Vou *ter* ama..."	11. "Vou *te* amar..."	Facebook
Pronome de tratamento VOCÊ		
12. "Com qual personagen *vocêr* se parece?"	12. "Com qual personagem *você* se parece?"	EF

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Figura 6, há doze casos de inserção do grafema <r> em pronomes, sendo onze em pronomes oblíquos – nove no *se* e dois no *te* –, e apenas um no pronome de tratamento *você*.

Figura 7 - Mapeamento do acréscimo do grafema <r> em coda silábica da conjunção E

Ocorrências	Correção das frases:	Fonte:
1. *Ir* eles quereno..."	1. "*e* eles querendo..."	EF
2. "*Ir* ficar o dia todo..."	2. "*e* fica o dia todo..."	EF
3."*Ir* falo..."	3. "e falou..."	EF
4. "*Ir* deu um abraço..."	4. "*e* deu um abraço..."	EF

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Figura 7, há quatro casos de acréscimo do <r> na conjunção *e*.

Figura 8 - Mapeamento do acréscimo do grafema <r> em coda silábica do advérbio LÁ

Ocorrências:	Correção das frases:	Fonte:
1. "ela estava *lar*..."	1. "ela estava *lá*..."	EF
2. "vomos *lar*..."	2. "*vamos* lá	EF

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Figura 8, há dois casos do acréscimo do grafema <r> em posição de coda silábica no advérbio *lá.* Já o último quadro mostra uma ocorrência de erregrafismo e hipersegmentação com *daí*, contração de *de* + *aí*.

Figura 9 - Mapeamento do acréscimo do grafema <r> em coda silábica da contração da preposição DE + advérbio AÍ

Ocorrências:	Correção das frases:	Fonte:
1. "e foi *da ir* que tudo começou..."	1. "e foi *daí* que tudo começou..."	EM

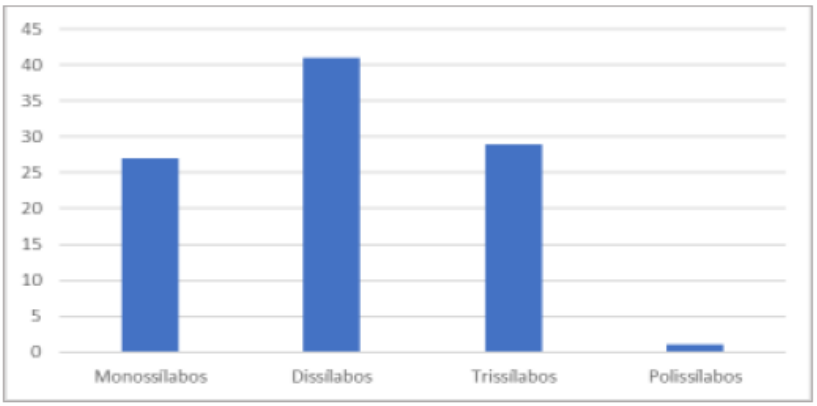
Fonte: Dados da pesquisa.

É importante esclarecer que a categorização dos registros encontrados foi necessária para facilitar as estratégias de criação das atividades interventivas, visto que para cada categoria gramatical entende-se a relevância de elaboração de exercícios diferenciados.

Para além das classes gramaticais, foram observadas outras variáveis linguísticas das noventa e oito palavras coletadas para a pesquisa, sendo elas: extensão do vocábulo (monossílabo, dissílabo, trissílabo e polissílabo), vogal precedente e tonicidade. A finalidade foi averiguar condicionamentos relevantes para o surgimento do erregrafismo.

A respeito do tamanho do vocábulo, constatou-se que a maior incidência ocorreu em vocábulos dissílabos, totalizando 41 casos, seguidos dos trissílabos, com 29 ocorrências, monossílabos, com 27, e polissílabos, com apenas 1 ocorrência.

Gráfico 1 - Tamanho do vocábulo com erregrafismo

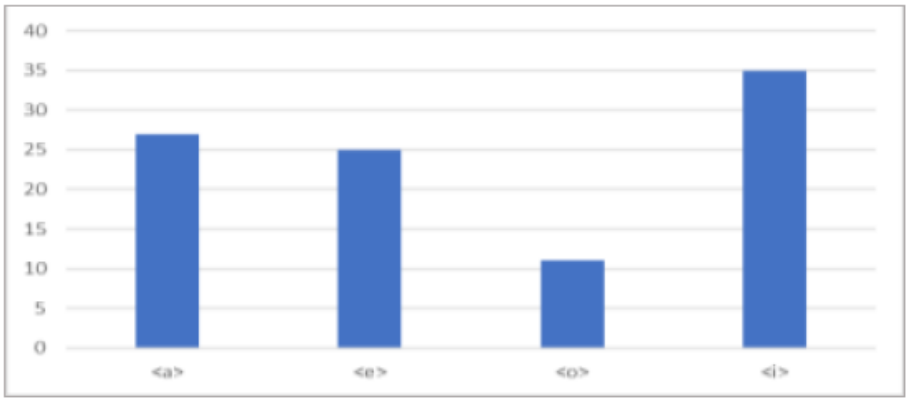


Fonte: Dados da pesquisa.

Pode-se concluir que a canonicidade quanto ao tamanho das palavras refletiu o erregrafismo, mais frequente na estrutura de maior incidência, os dissílabos, e menos frequente nas palavras de menor ocorrência, os polissílabos.

Quanto ao contexto anterior ao acréscimo do grafema <r>, foram observadas as vogais que precedem o <r> e os ambientes favoráveis a ele, que são: a vogal /i/ foi a que mais favoreceu a ocorrência do erregrafismo, com 35 registros, dos quais 4 resultaram da substituição da conjunção *e* por *ir*, 1 de *te* por *tir* e 1 de *se* por *sir*. Em segundo lugar, houve 27 registros de erregrafismo após a vogal /a/, seguido de 25 ocorrências após a vogal /e/, e, por fim, 11 ocorrências após a vogal /o/, sendo que em 3 delas, o final *or* substituiu o ditongo *ou*.

Gráfico 2 - Contexto vocálico do erregrafismo



Fonte: Dados da pesquisa.

Aqui o que se pode concluir é uma tendência de associar o uso do <r> a contextos tônicos, uma vez que a vogal <i> é registrada em vocábulos oxítonos ou monossílabos tônicos. Quanto ao alto índice após a vogal <a>, conjectura-se a influência da alta recorrência de verbos de primeira conjugação, cujo registro do <r> em infinitivos – também tônicos – é muito comum, levando alunos a registrarem formas como “Ele *estar*”.

Das 98 ocorrências, 44 se deram em vocábulos paroxítonos, e 54 em oxítonos, sendo que, desse segundo grupo, 19 ocorrências se deram em monossílabos, o que indica uma tendência de o erregrafismo se manifestar mais em sílabas tônicas que átonas. Não se pode, porém, desconsiderar o alto índice de ocorrências em sílabas átonas. A aparente não relevância da tonicidade nesses casos possivelmente se dá pelo reconhecimento de uma palavra existente ao se registrar o <r>, o que acaba por não causar estranhamento ao aluno, como ocorre em “Eu te *amor*”.

Quanto à variável *classe gramatical*, apresentada nos quadros já explorados, constatou-se, como já esperado, que a maior incidência acontece em verbos, 76 casos, seguidos de substantivos e pronomes, com 12 ocorrências cada, conjunções, 4, advérbios, 2 casos e 1 contração de preposição com advérbio.

Acredita-se na hipótese de que o aluno generalizou a aplicação do <r> do infinitivo verbal, internalizando a regra de forma inadequada e registrando o grafema em verbos conjugados, haja vista o fato de sua escrita ser reconhecida como existente, como ocorre

nos exemplos citados *colocar* (para *coloca*), *jogar* (para *joga*), etc. Percebe-se, ainda, a confusão na escrita das palavras *e* e *ir*, *lá* e *lar*, *dê* e *der*, entre outras, em que a escrita com erregrafismo gera o registro de uma palavra reconhecida pelo aluno como existente. Os casos que mais causam surpresa, assim, são aqueles que geram palavras que não têm correspondente ortográfico oficial, tais como *vocêr, never* e *jogor*, por exemplo, principalmente as ocorrências paroxítonas.

CONCLUSÕES

A norma ortográfica é uma convenção, algo que se define socialmente. Verificou-se que o aprendiz necessita de orientação do seu professor para compreender as correspondências regulares e irregulares da ortografia do Português Brasileiro. Criar uma proposta de intervenção pedagógica que conduza o aluno a refletir sobre casos regulares e irregulares da ortografia de sua língua, no que tange à inserção do grafema <r> em posição final de palavra, mostra-se produtivo e necessário. Embora fuja do escopo do presente artigo apresentar propostas interventivas, atividades pensadas para a minimização do fenômeno em análise mostraram efeito positivo, havendo necessidade de desenvolvimento nos níveis de consciência fonológica e morfológica apresentados pelos alunos.

Mais pesquisas com a ampliação do *corpus* analisado devem ser feitas para confirmar os resultados, bem como investigar a influência dessas realizações na fala desses estudantes. Quanto aos dados obtidos para o presente artigo, não se observou a realização do rótico, mesmo quando da leitura das ocorrências e erregrafismo. Todos os alunos aos quais foi solicitada a leitura dos vocábulos com hipercorreção ignoraram a presença do <r> em posição de coda silábica ao ler as palavras escritas com erregrafismo, assumindo o grafema como correspondência fonética zero, tal qual ocorre com <h> em início de palavra.

REFERÊNCIAS

BORTONE, Márcia Elisabeth; ALVES, Sheyla Brito. O fenômeno da hipercorreção. *In:* BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. **Anais da 56ª reunião anual da SBPC**, Cuiabá, jul., 2004.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yone. Apagamento do R final no Dialeto Carioca: um estudo em tempo aparente e em tempo real. **D.E.L.T.A**, São Paulo, v. 14, p. 61-72, 1998.

CÂMARA JÚNIOR, Joquim Matoso Erros de escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro. *In*: UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão (Org.). **Dispersos de Mattoso Câmara Jr.** Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

CARRAHER, Terezinha Nunes. Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia em português. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.1, n.1, p. 269-285, set. 1985.

CRISTÓFARO SILVA, Thaïs. **Dicionário de Fonética e Fonologia**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

KATO, M. **No mundo da escrita**. São Paulo: Editora Ática, 1987.

LEMLE, Mirian. Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa. *In*: LOBATO, Lúcia (org.). **Linguística e ensino do vernáculo**. Rio de janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

MOLLICA, Maria Cecilia. **Da escrita coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

MONARETTO, Valéria Neto de Oliveira. **A vibrante**: representação e análise sociolinguística. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.

MORAIS, Artur Gomes de. (Org.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. “Por que gozado não se escreve com U no final?” Os conhecimentos explícitos verbais da criança sobre a ortografia. *In*: MORAIS, Artur Gomes de. (Org.) **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Editora Ática. 1998.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Editora Ática, 2010.

PALOMANES, Roza; MARIA, Lygia. Como inserir a escrita argumentativa em sala de aula. *In*: COELHO, Fábio André.; PALOMANES, Roza. **Ensino de Produção textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

ROBERTO, Tania Mikaela Garcia. **Fonologia, fonética e ensino***:* guia introdutório. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

CAPÍTULO 4

O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO DE PRONÚNCIA DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA (ELE) NO ENSINO SUPERIOR: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA

Karolina Hood
Luciene Bassols Brisolara

Este capítulo discute o ensino de língua espanhola na licenciatura em Letras, Português-Espanhol, considerando, especialmente, a sua variação e diversidade linguística. O estudo busca discutir a importância do conhecimento das duas facetas da língua por parte do professor em formação. É preciso compreender que, por um lado, ela é heterogênea, dado que o espanhol, por exemplo, é um idioma empregado como língua materna (LM) em 21 países, e nesses lugares nem todo mundo fala da mesma maneira, ou seja, os diferentes dialetos podem ser caracterizados pelas faixas etárias, profissão, escolaridade, status social, etc., do falante; por outro lado, a língua apresenta homogeneidade, visto que, apesar das diferenças, os falantes desses países compartilham determinadas características fonológicas, lexicais e sintáticas e também possuem um sentimento de pertencimento a uma mesma comunidade linguística (Andión Herrero, 2008a)

Diante de toda a variação existente no espanhol, o futuro professor precisa tomar determinadas decisões, como a escolha de uma variedade dialetal. Também precisa entender conceitos fundamentais no estudo de qualquer língua, são eles: ‘estândar’, ‘norma’, ‘variação’, ‘prestígio’ e ‘preconceito linguístico’. Tais conceitos são essenciais para que o próprio docente não se veja imerso em uma situação de preconceito contra determinadas variedades linguísticas, promovendo a valorização de um dialeto sobre os demais, ou valorizando exclusivamente a norma culta da língua.

Apesar de não precisar ser um especialista em fonética e fonologia, lexicologia ou sintaxe, o futuro docente precisa ter conhecimentos sólidos dessas áreas, para que possa entender o que ocorre na língua, quais segmentos, vocábulos ou estruturas sintáticas são relativamente fixos e os que podem apresentar mais de uma forma.

Por essa razão, neste capítulo, abordaremos questões fundamentais para a formação do licenciando em Letras, línguas estrangeiras, neste caso, o espanhol. Para tanto, este trabalho está estruturado da seguinte maneira: começamos apresentando de forma sucinta a variação linguística e o surgimento do espanhol na Espanha e na América Latina, seguido de uma definição dos termos ‘estândar’, ‘norma’ e dos tipos de variação linguística. Dando continuidade ao estudo, buscamos descrever de forma breve os sons variáveis no espanhol, bem como tratar das implicações do processo de variação

para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Por fim, tecemos nossas conclusões e indicamos algumas possibilidades para perspectivas de estudos futuros.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O SURGIMENTO DO ESPANHOL NA ESPANHA E NA AMÉRICA LATINA

Há muitos anos, autores do mundo todo desenvolvem teorias acerca da variação de línguas. O mais conhecido, cujo apelido é “pai da sociolinguística", é William Labov. Para ele, as mudanças que acontecem em uma determinada língua estão intrinsecamente ligadas ao social. Assim, a Sociolinguística Laboviana, também conhecida como Sociolinguística Variacionista, aborda conceitos como: preconceito linguístico, aspectos sociais na língua (ex.: questões de idade e status social) no processo de comunicação e interação dos falantes.

Labov (2008, p. 313) define que as variações sociais e estilísticas[2] “pressupõem a opção de dizer a mesma coisa de várias maneiras diferentes”. No entanto, para que haja uma estabilização desta variante, é necessário que ela se torne parte de alguma comunidade linguística, ou seja, que se propague, e, além disso, seja aceita por essa comunidade de falantes (Labov, 2008). O linguista espanhol Moreno-Fernández (2020) expõe que as mudanças linguísticas respondem às influências de línguas vizinhas, às mudanças territoriais e, claro, às mudanças culturais dentro de sua própria região. Assim, é fácil entender por que ocorrem variações em todas as línguas do mundo, já que todas elas estão sujeitas a sofrer influência de fatores históricos, culturais, territoriais, etc.

Na língua espanhola, objeto de estudo deste capítulo, é preciso primeiro olhar a questão histórica para entender a variedade de sons existentes neste idioma, pois, como dito por Tarallo (2000, p. 64), “a estrutura de uma língua somente será totalmente entendida à medida que se compreende efetivamente os processos históricos de sua configuração”.

Ainda que seja difícil analisar exatamente por que e quando os sons do espanhol mudaram, é provável que a explicação esteja ligada à ocupação por parte da Espanha de regiões hispano-americanas. Para apresentar o contexto histórico da língua espanhola, tomaremos como base o estudo de Moreno-Fernández, intitulado “Variedades de la lengua española” (2020).

Segundo o autor, a origem da língua espanhola começa na Península Ibérica, entre os séculos VI a X, quando os falantes do latim visigótico começam a deixar de lado a língua latina e implementam cada vez mais o uso da sua língua cotidiana. Já no século XII, o reino de *Castilla y León*, em uma Espanha mais próxima do que conhecemos hoje, era considerado o maior reino e seu rei, Fernando III, decidiu que os documentos oficiais deveriam ser publicados em *castellano*, a língua falada naquela região. Isso contribui para que o *castellano* se tornasse uma influência entre as outras línguas da região e que

[2] Labov (2008) define por variação social os traços linguísticos que caracterizam vários subgrupos em uma sociedade heterogênea. Por variação estilística indica que se trata das alternâncias usadas pelos falantes para adaptar a linguagem ao contexto imediato de fala.

se tornasse uma língua fixa. Em 1348, *Castilla* era o reino de maior poder da região espanhola, com uma economia maior, além de relações comerciais que acabavam ajudando a difusão do idioma. Além disso, as expedições espanholas eram realizadas pelos *castellanos*, o que garantiu uma maior difusão da língua.

Foram nessas expedições que os espanhóis chegaram, em 1492, ao que hoje conhecemos como América Latina. Aqui, os *castellanos* colonizaram entre 1492 e 1530, diversos pontos desta região. No entanto, quando começaram esse processo, tiveram que lidar com uma outra questão: a existência de povos originários nestas regiões, que possuíam suas próprias línguas. É claro que se tratava de línguas diferentes e que os espanhóis tiveram muitas dificuldades em conseguir uma boa comunicação. O império espanhol, como muito comum naquela época de colonização, impôs seu idioma a esses povos, fazendo com que diversas línguas originárias acabassem desaparecendo com o tempo ou que se tornassem extremamente raras.

Somente entre 1810 e 1830, países hispano-americanos começaram a conseguir sua independência do reino espanhol. Contudo, a língua conhecida e difundida era o espanhol, que continha uma força grande nesses países. Não se tratava de uma língua homogênea e, sim, de uma língua que foi gerada através mistura entre línguas originárias e da língua espanhola, pois,

> quando o falante A aprende uma regra, q, de B, não é de se esperar que ele a aprenda perfeitamente. Influenciado pelo seu próprio sistema, P, e sem a gama total de de experiência de B que suporta o sistema Q de B, A adquire uma regra, q', de um tipo algo diferente (Weinreich, Labov e Herzog, 2006, p. 94).

Conforme referido pelos autores, quando um falante de uma língua está em contato com outra variedade dialetal e aprende uma regra nova do referido dialeto, por exemplo, uma regra fonológica, é natural que seu idioleto[3] influencie na forma de produzir tal regra, não produzindo da mesma maneira que seu interlocutor, pois ambos os falantes possuem experiências diferentes com relação à referida regra, um já é usuário da mesma e outro a está adquirindo e sendo influenciado por seu próprio sistema linguístico. A mesma situação ocorre na aquisição de uma língua estrangeira (LE) em que um aprendiz adquire uma nova regra da LE a partir de um filtro de sua LM (Flege, 1995). As diferenças entre a experiência do falante nativo de espanhol, por exemplo, e de um falante de uma língua originária, aprendiz de espanhol, como a quantidade de *inputs* recebidos, a instrução ou não na língua, resulta em produções diferentes de uma regra fonológica. No caso do aprendiz, tal regra sofrerá transformação com base na LM do aprendiz. Considerando que todos os falantes que viviam nas regiões da América Latina que foram colonizadas pelos europeus tinham suas próprias línguas originárias, o espanhol foi influenciado por suas LM, resultando, portanto, nas variedades linguísticas que encontramos na atualidade.

Tendo em vista que o espanhol é uma língua que surgiu na Península Ibérica e teve sua expansão por todo o território hoje conhecido como América Latina, é natural que

[3] Idioleto diz respeito à forma de falar de cada pessoa, ou seja, é a variação da fala do indivíduo.

haja diversas variedades do idioma. Contudo, há, também, conforme mencionamos na introdução deste capítulo, uma unidade, que se manifesta em geral no que chamamos de ‘norma linguística’. Por essa razão, na seção a seguir, abordaremos algumas questões relacionadas às normas linguísticas no espanhol e as localidades onde o idioma é falado.

NORMAS LINGUÍSTICAS E REGIÕES DE FALA ESPANHOLA

Como já muito discutido no mundo dos estudos sociolinguísticos, há variedades linguísticas que são consideradas “melhores” do que outras. Essas variedades possuem ‘prestígio linguístico’. Andión Herrero (2008a) entende que o prestígio linguístico de uma língua são as características de uma comunidade linguística que prevalecem, ou seja, suas normas linguísticas, mesmo que não pertençam à fala de todos os indivíduos desta comunidade. A partir do prestígio linguístico, o espanhol *castellano*, da região da Espanha, é definido, segundo Barrios (2001), como norma, pois

> o fato para o qual chamamos a atenção é que o prestígio dessa variedade não está presente apenas em relação às variedades do espanhol americano dentro dos limites dos respectivos países. O ensino do espanhol como língua estrangeira é regido pela normatização peninsular, a qual é tida como o espanhol de referência e, por conseguinte, de mais prestígio (Barrios, 2001, p. 28).

Assim, independente da variedade com a qual trabalhemos, de certa forma, todas estarão vinculadas ao espanhol peninsular, já que é de lá que saem a maioria das normas linguísticas. Desse ponto, podemos pensar em dois conceitos importantes: estândar e norma.

Andión Herrero (2008b) caracteriza ‘estândar’ como um modelo linguístico que cumprirá alguns requisitos, como “reunir ferramentas descritivas e de uso para qualquer enunciado, ser estável e acessível, ter uma tradição” (p. 14). Ainda segundo a autora, os elementos que o constituem devem ser comuns aos seus falantes e com um grau de independência mais ou menos alto de contextos específicos. No que diz respeito ao espanhol, segundo Moreno-Fernández (2000), todas as suas variedades compartilham algumas características, como os mesmos fonemas vocálicos, 17 fonemas consonantais (apesar de em algumas regiões da Espanha haver mais dois fonemas), um léxico de âmbito geral comum e uma sintaxe semelhante. São essas características de uso geral da língua que são empregadas pela maioria de seus usuários que definem o conceito de ‘estândar’.

Sobre norma, a autora define como um “conjunto de usos linguísticos consensual por uma comunidade de falantes como corretos e aceitáveis” (2008b, p. 18). Essa norma serve de guia para os falantes e aparece em textos especializados (como na gramática), entidades (como academias de língua), personalidades (como escritores, políticos etc.) e meios de comunicação (escolas, programas de televisão etc.).

Esses dois significados - o de estândar e o de norma -, servem para elucidar o motivo do espanhol ibero-americano ser considerado o de maior prestígio: ele é o tronco,

que possui uma grande tradição, com elementos comuns aos falantes. Além disso, quando se trata da norma, é o considerado “correto”, “padrão” e é o utilizado nos critérios citados acima: na gramática, nas entidades, nas personalidades e nos meios de comunicação.

O termo ‘norma’ nos leva a outro conceito: a norma não-padrão. Esta é entendida como aquela que não segue o que é prescrito pela gramática. Logo, não é considerada ‘correta’; formas não-padrão são estigmatizadas e sofrem diversos tipos de preconceitos. Normalmente, estão ligadas aos fatores sociais existentes nas formações de variedades de uma língua e são motivos do chamado ‘preconceito linguístico’, o ato de discriminar um falante pela crença de que ele não fala ‘certo’, ou seja, de acordo com as normas.

Depois de tratarmos dos termos ‘estândar’ e ‘norma’, precisamos, então, abordar a variação neste trabalho, já que toda língua pressupõe variação e esta ocorre dentro da comunidade linguística e pode ser resultado de inúmeros fatores. A variação linguística pode ser categorizada como: diastrática ou social, diatópica ou regional, diacrônica ou histórica e diafásica ou situacional. (Coseriu, 1981; Hualde *et al*., 2010; Hualde, 2014).

A variação diastrática, também chamada de social, acontece em grupos distintos: por exemplo, em um grupo de adolescentes em relação a um grupo de idosos, os adolescentes usam mais gírias e modificações linguísticas do que os idosos. Já a variação diatópica, também conhecida como regional, é caracterizada por diferenças geográficas. No caso do espanhol, temos as falas de um mexicano e de um argentino, por exemplo, que costumam diferenciar a produção sonora das consoantes “ll” e “y”, de palavras como *lluvia* e *yegua*. Também podemos identificar a variação diatópica se considerarmos a fala na zona rural em contraposição com a da zona urbana em um mesmo país, estado ou cidade.

A variação diacrônica, ou igualmente denominada histórica, “está relacionada à linguística diacrônica de Saussure” (Moraes, 2022, p. 39), e o que a caracteriza são as mudanças em um período específico. Segundo a autora, temos como exemplo a passagem do latim para o espanhol em palavras como *Toro,* em que no latim era escrita como *Tauru.* Por último, a variação diafásica, também chamada de situacional, é ligada ao modelo de fala adequado a cada situação pelos falantes, ou seja, os contextos de fala formais e informais.

VARIAÇÃO FÔNICA E EVOLUÇÃO DE CONSOANTES DO LATIM AO ESPANHOL ATUAL

Em um panorama linguístico da região peninsular, e considerando, neste estudo, especialmente, os aspectos fônicos[4], ao contrário do que muitos pensam, dentro da Espanha, há uma grande diversificação de variedades: *castellano, andaluzas, canarias,*

[4] Ao especificarmos os aspectos fônicos não estamos querendo dizer que a variação ocorre somente neste âmbito nos países em que se fala espanhol como língua materna. Obviamente, ela também ocorre no componente lexical, morfológico, sintático, discursivo, pragmático. O recorte neste estudo foi feito apenas devido ao foco da pesquisa, e também pela extensão limitada de um capítulo de livro.

extremeñas, murcianas, castellano de línguas em contato, na *Cataluña, Valencia, Baleares, Galicia, el País Vasco* e *Navarra.* (Moreno-Fernández, 2020). E mais ainda, essas variedades possuem suas próprias variedades, o que, se catalogadas daria um número enorme de variações da língua espanhola somente na Espanha, já que "Diz-se que existe uma maior distância entre a fala de um vale do Pirineo Aragonês, ao norte da Espanha, e a fala da Vega de Granada, ao sul da Espanha, que entre a fala do México e da Patagônia (Moreno-Fernández, 2020, p. 38).

No entanto, segundo o autor, as variedades mais conhecidas são a *Castellana, Andaluza e Canaria,* pois estas incluem características mais marcadas e são partes componentes dessas outras variações. Já sobre o panorama linguístico na Iberoamérica, ainda que coexista com o inglês, o português e o francês, a língua de maior área geográfica é o espanhol. Na maior parte dos países cuja língua materna é o espanhol, também convivem outras línguas, em sua maioria indígenas (ou originárias, que Moreno-Fernández (2020) chama de 'ameríndias'). Além disso, há as línguas de contato, como pode ser evidenciado no Uruguai, Paraguai e Argentina, que fazem fronteira com o Brasil, ou o México, que possui fronteira com os Estados Unidos. Todas essas características tornam o espanhol da América um espanhol '"policêntrico e plurirregional" (Moreno-Fernández, 2020).

No entanto, para pensar sobre a variação dos sons no espanhol, é necessário retornar para o espanhol da Espanha. Mais ainda, é preciso retornar à evolução fonológica do latim ao *castellano* medieval, para enfim chegar ao espanhol moderno. Para tal, será usado o capítulo de Hualde (2010) denominado "História da língua espanhola".

Como destacado pelo autor, uma das primeiras evoluções a ser considerada é a passagem do som [f] para [h]. Segundo ele, no *castellano* medieval, palavras como *harina* eram pronunciadas como [haɾína], com uma consoante aspirada inicial. Contudo, ao evoluir, o som acaba perdendo essa aspiração e o /h/ aspirada passa a não ter som [aɾína], "resultando em uma mudança na pronúncia da /f/ latina. Assim, o exemplo *harina* [...], vem, respectivamente, da palavra latina [faɾína] [...]" (Hualde*,* 2010) quando não ocorre som pronunciável. Porém, o /f/ latino ainda se mantém em contextos em que ocorrem ditongos com [u] como em *fuego*.

Outra mudança destacável são as sibilantes do *castellano* medieval /s/. Na antiguidade, existia a distinção entre /s/ e /z/, exclusiva do ambiente intervocálico, como em *passa* e *casa,* em que, na primeira palavra, havia uma consoante surda que era representada na ortografia por "s" e, na segunda, uma consoante sonora, indicada na escrita por "s"; hoje não existe mais essas diferenças e, nem o dígrafo "ss", e há apenas a fricativa surda [s]. Para detalhar mais mudanças consonantais ocorridas do latim ao espanhol atual, apresentamos, a seguir, um quadro resumido (Quadro 1) em que indicamos alguns processos fônicos do latim ao espanhol, as mudanças acontecidas e exemplos.

Quadro 1 - Exemplos[5] de evolução fônica do latim para o espanhol atual

Processos fônicos	Mudança	Exemplos
Consoantes geminadas	Passam a tornar-se uma só, com exceção de -NN, que se converte em Ñ e -LL que se mantém igual.	bucca (LA) → boca (EA) gutta (LA) → gota (EA)
Oclusivas surdas	Se sonorizam em posição intervocálica ou entre vogal e líquida.	lupu (LA) → lobo (EA) delicatu (LA) → delgado (EA)
Oclusivas sonoras	Apagamento em posição intervocálica	frigidu (LA) → frío (EA)
Oclusiva /k/	Mudança de /k/ para /θ/ (Norte e Centro da Espanha) /s/ (outras variedades) se seguido de /e/ ou /i/	centu /kéntu/ (LA) → /θiénto/ ou /siénto/
f- inicial	No *castellano* medieval é aspirada e no espanhol atual é apagada. Com exceção do f- antes de [u].	f–> h–> Ø farina (LA) → harina (CM) → Øarina (EA)
Grupos PL e CL	PL e CL passam para LL. Algumas palavras com FL sofrem a mesma mudança	pluvia (LA)→ lluvia (EA) clamare (LA) → llamar (EA); flamma (LA) → llama(EA)
Grupo CT - /kt/	CT - representado por /kt/ passa a CH - /tʃ/	nocte (LA) → noche (EA); lacte (LA) → leche (EA)
Grupo LI- e LE- antes de vogal	Primeiro, passa a /ʎ/ em *castellano* medieval, logo a /ʒ/, depois sofre ensurdecimento e passa a /ʃ/ e, por fim, chega a /x/.	filia (LA) → fiʎa (LA) → híʒa (CM) ʃa (CM) → íxa "hija" (EA)
Grupo NI- e NE-	Os grupos NI- e NE passam a Ñ.	vinea (LA) → viña (EA)
Posição de fonemas	Mudança de lugar de um fonema dentro de uma palavra (Metátese)	teneru (LA) → tierno (EA)

Fonte: Adaptado de Hualde (2010)

Conforme Hualde (2010) um motivo para a ocorrência de mudança dos sons com o passar do tempo é a lei do mínimo esforço, ou seja, os falantes tendem a diminuir gestos articulatórios, a fim de reduzir esforços na pronúncia. Isto ocorre primeiro em contextos informais, podendo tornar-se a norma de pronúncia independentemente do estilo de fala.

Na próxima seção, descreveremos os sons que coexistem atualmente na língua espanhol como variação.

[5] Nos exemplos (LA) significa Latim, (CM) *castellano* medieval e (EA) espanhol atual.

DESCRIÇÃO DOS SONS VARIÁVEIS NO ESPANHOL

A descrição dos principais sons variáveis[6] do espanhol deu-se com base nos estudos de Hualde *et. al*. (2010) e Hualde (2014). Cada quadro apresentado a seguir representa as mudanças existentes nos sons da língua. A primeira coluna trata dos 'Fonemas' descritos, a segunda, dos 'Fenômenos', indicando os sons produzidos, com seu símbolo a partir do *Internation Phonetic Alplhabet (IPA)*. Por último, a seção "Regiões em que acontece" apresenta as regiões em que o fenômeno ocorre.

As regiões foram divididas a partir da segmentação feita por Hualde (2014): Na Espanha, divide-se em **Centro-norte, Andaluzia e Canárias**. Na América Hispânica, divide-se em **Caribenho** (que agrupa Porto Rico, República Dominicana, Cuba, Venezuela e Colômbia), **Mexicano, Centro-americano** (agrupando quase toda centro-américa até o sul mexicano); **Andino** (que integra algumas regiões da Colômbia, Equador, Peru, Bolívia e norte Argentino); **Paraguaio** e **Portenho** (Argentina e Uruguai). Desse modo, os quadros abaixo foram elaborados pelas autoras, a partir dos estudos já referidos.

Quadro 2 - Fonemas /s/ e /θ/ e suas principais realizações no espanhol

Fonemas	Fenômenos	Regiões em que acontece
/s/	/s/ ápico alveolar (ex.: *sesenta* [s̺])	Centro-norte da Espanha
	/s/ pré-dorso alveolar (ex.: *sesenta* [s̻])	Maior parte da América Latina, Sul da Espanha
	Perda de /s/ diante de consoante e em final de palavra (ex.: las casas Ø)	Andaluzia; Canárias
	Aspiração ou elisão de /s/ (ex.: *pesca, atrás* [h])	Andaluzia; Portenho
/S/, /θ/	Distinção entre /s/ e /θ/ (ex.: *saco* [s]*, cena* [θ])	Centro-norte da Espanha; norte da Andaluzia
	Seseo (ex.: *saco* [s]*, cena* [s])	Canárias; Andaluzia; em toda a América Latina
	Ceceo (ex.: *saco* [θ]*, cena* [θ])	Sul da Andaluzia e em Almeria

Fonte: Adaptado de Hualde *et al.* (2010), Hualde (2014)

[6] Devido à limitação de extensão de um capítulo de livro, bem como o público-alvo, descrevemos os principais processos de variação do espanhol, mas não todos.

Conforme podemos observar no Quadro 2, a consoante fricativa /s/, em posição de *onset*, pode ser pronunciada como ápico alveolar, ou seja, com a ponta da língua projetada sobre os alvéolos, ou como pré-dorso alveolar, ou seja, é o pré-dorso da língua que se projeta em direção aos alvéolos. A primeira produção é evidenciada no Centro-norte da Espanha; a segunda, no Sul da Espanha e na maior parte da América Latina. A consoante /s/ também pode sofrer alteração em posição de coda, sendo produzida de forma aspirada ou elidida. Essa é uma variante bastante característica da fala de Andaluzia e da variedade Portenha.

No que diz respeito aos fonemas /s/ e /θ/, o contraste fonêmico se dá na região Centro-norte da Espanha, no norte da Andaluzia e o 'seseo' é predominante na região Canária, Andaluzia e em toda a América Latina. Além disso, o 'ceceo' é observado na região sul da Andaluzia e em Almeria.

Quadro 3 - Fonemas /ʝ/ e /ʎ/ e suas principais realizações no espanhol

Fonemas	**Fenômenos**	**Regiões em que acontece**
/ʝ/ e /ʎ/	Lleísmo: Distinção entre /ʝ/ e /ʎ/ (ex.: *yeso* [ʝ], *calle* [ʎ])	Centro-norte da Espanha; Andino (parte do Equador, Peru e Bolívia); Paraguaio; Caribenho (parte da Colômbia)
	Yeísmo (ex.: *yeso* [ʝ], *calle* [ʝ])	Andaluzia; Canárias, no restante da América Latina, com exceção dos citados sobre lleísmo
	Yeísmo rehilado - Produção estridente [ʒ] e/ou [ʃ] (ex.: *yeso* [ʒ], *calle* [ʒ] e/ou *yeso* [ʃ], *calle* [ʃ])	Portenho

Fonte: Adaptado de Hualde *et al.* (2010), Hualde (2014)

O Quadro 3 revela que há maior tendência ao 'yeísmo', e também ocorre, no espanhol, o 'yeísmo rehilado' e, em menor extensão, o 'lleísmo'. Este último fenômeno, apesar de estar em retrocesso, aparece em maior representatividade na Península Ibérica, concentrando-se no Centro-norte da Espanha, mas também é encontrado nas variedades Andina, Paraguaia e Caribenha. O yeísmo é evidenciado na Espanha, especialmente na Andaluzia e Canárias e, também, na América Latina, tendo uma realização diferenciada na região denominada por Hualde (2014) de Portenha, que abarca Argentina e Uruguai. Tal realização é denominada 'yeísmo rehilado', e apresenta uma produção mais estridente, como uma forma de reforçar o caráter consonantal do segmento descrito.

Quadro 4 - Fonema /d/ e suas principais realizações no espanhol

Fonema	Fenômenos	Regiões em que acontece
/d/	Elisão em posição final (ex.: *verdad Ø*)	Andaluzia; Centro-norte da Espanha
	Omissão em sufixo -ado (ex.: *desbocado*)	Centro-norte da Espanha; Caribenho (Porto Rico), Chileno; Andino (Peru)
	Omissão intervocálica (ex.: cansado)	Andino; Canárias; Centro-norte da Espanha; Andaluzia
	Produção como [t] (ex.: *usted Ø*)	Paraguaio
	Produção como [θ] (ex.: *salud Ø*)	Centro-norte da Espanha

Fonte: Adaptado de Hualde *et al.* (2010), Hualde (2014)

O Quadro 4 indica que, com exceção da produção de [t] em final de palavra, exclusiva da variedade Paraguaia, todos os demais processos ocorrem no Centro-norte da Espanha. Também são evidenciados na Andaluzia a elisão da consoante em final de palavra e a sua omissão em posição intervocálica. Este último processo também é observado na variedade Andina. Cabe salientar que, conforme Hualde (2014, p.289), a elisão de /d/ intervocálico é "mais estigmatizada na América Latina do que na Espanha nos particípios em /-ado/. A perda de /d/ intervocálico é comum, no entanto, em zonas como Chile, Peru e Caribe".

Quadro 5 - Fonema /x/ e suas principais realizações no espanhol

Fonema	Fenômenos	Regiões em que acontece
/x/	Aspiração (ex.: *ceja* [h])	Andaluzia; Canárias
	Produção como [h] ou [x] (ex.: *escuela*)	Centro-americano; Caribenho (Colômbia); Andino; Chileno; Portenho
	Produção como [ç] ante vogais /e/ e /i/ (ex.: *mujer* [ç])	Chileno
	Simplificação de grupos consonantais (ex.: texto [s])	Centro-norte da Espanha

Fonte: Adaptado de Hualde *et al.* (2010), Hualde (2014)

O Quadro 5 indica fenômenos que ocorrem relacionados ao fonema /x/ do espanhol nas diversas variedades do idioma. Conforme podemos observar, um fenômeno característico das variedades de Andaluzia e Canárias é a aspiração em posição de *onset* silábico. Uma produção mais aspirada ou, inclusive, velarizada, ocorre na posição final de sílaba ou palavra nas variedades Centro-americana, Caribenha, especialmente em regiões da Colômbia, Andina, Chilena e Portenha. Conforme Hualde (2014), há diferenças com relação à pronúncia de /x/ considerando a América Latina e o norte da Espanha. Enquanto nesta região da Península Ibérica a produção é de uma consoante mais estridente, na América Latina a pronúncia pode ser de uma fricativa glotal semelhante ao [h] do inglês, em variedades Caribenha, especialmente na Colômbia e Centro-americana, e, também, de uma fricativa velar, em variedades Mexicana, Portenha, especialmente na Argentina, Andina, no Peru, e Chilena. No Centro-norte da Espanha, também ocorrem simplificações de grupos consonantais, resultando em um segmento simples.

Quadro 6 - Fonema /n/ e suas principais realizações no espanhol

Fonema	Fenômenos	Regiões em que acontece
/n/	Velar (ex.: *pan* [ŋ])	Canárias; Andaluzia; Caribenho (especialmente em Porto Rico); Mexicano (Sul do país), Andino (Peru)
	Alveolar (ex.: *pan* [n])	Mexicana; Portenha (Buenos Aires); Centro-norte da Espanha (Madri)

Fonte: Adaptado de Hualde *et al.* (2010), Hualde (2014)

O Quadro 6 mostra que, em posição de coda, a consoante nasal /n/ pode ser produzida como velar ou alveolar, a depender da variedade do espanhol. É pronunciada como velar, no Sul da Espanha, em Andaluzia e em Canárias. Nas variedades Latino-americanas, essa forma variante também ocorre, especialmente em Porto Rico, zona Caribenha, no Sul do México e na variedade Andina, especificamente no Peru. Por outro lado, a variante alveolar aparece nas demais regiões do México, em Buenos Aires, zona Portenha e no Centro-norte da Espanha, em especial, em Madri. De todas as formas, quando a nasal é seguida de vogal na mesma palavra, o resultado fonético será uma alveolar, em todas estas variedades da língua. Por exemplo, *pan* [ŋ] ou [n], mas *panes* [n].

Quadro 7 - Fonema /tʃ/ e suas principais realizações no espanhol

Fonema	Fenômenos	Regiões em que acontece
tʃ/	Pronúncia mais atrasada (palatal) (ex.: *muchacha* [tʃ])	Canárias
	Pronúncia mais debilitada, podendo resultar, inclusive, na perda da parte oclusiva da palatal. (ex.: *muchacha* [ʃ])	Andaluzia; Mexicano (norte do país); Caribenho (Cuba); Chileno

Fonte: Adaptado de Hualde *et al.* (2010), Hualde (2014)

No Quadro 7, observamos que há duas formas variáveis relativas à africada em espanhol, uma na qual a forma palatal é mais marcada, como é evidenciado em Canárias, e outra na qual a produção é, majoritariamente, da parte fricativa da africada, como se verifica na Andaluzia, no norte do México, na zona Caribenha, especialmente em Cuba, e no espanhol Chileno.

Quadro 8 - Fonemas /r/ e /r/ e suas principais realizações no espanhol

Fonemas	Fenômenos	Regiões em que acontece
/r/ e /r/	Vibrante múltipla velarizada (ex.: *carro* [ʁ])	Caribenho (Porto Rico)
	Produção da vibrante como retroflexa [ɹ], semelhante à do inglês americano (ex.: *três* [ɹ])	Centro-americano (Costa Rica)
	Vibrante simples lateralizada (ex.: *amor* [l])	Caribenho (Porto Rico; República Dominicana)
	Vibrante múltipla assibilada (ex.: *carta* [ř])	Andino; Centro-americano (Costa Rica, Guatemala); Mexicano
	Neutralização entre lateral e vibrante ou apagamento da consoante (ex.: el niño [ɾ]; cantar, hospital ø)	Andaluzia

Fonte: Adaptado de Hualde *et al.* (2010), Hualde (2014)

No Quadro 8, verificamos que a consoante vibrante múltipla /r/ é produzida na região Caribenha, especificamente em Porto Rico, como velar. Também em posição de *onset*, diante de encontros consonantais, em Costa Rica, variedade Centro-americana, a consoante é produzida como retroflexa, bastante similar à forma do inglês americano.

Na posição final de palavra, observamos que em Porto Rico e na República Dominicana, pode haver uma troca da vibrante pela lateral alveolar. Além disso, na posição de coda, tal consoante pode também ser assibilada, como ocorre nas variedades Andina, Centro-americana, em especial, na Costa Rica e na Guatemala, e Mexicana.

Outra produção possível da consoante vibrante é a sua neutralização com a lateral, que ocorre na Andaluzia, é, segundo Hualde (2014), uma característica bastante estendida na região, mas que sofre estigmatização e é evitada em situações formais.

IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO

A partir do exposto neste capítulo, vimos que a língua não é homogênea, ao contrário, ela é heterogênea, diversificada, e a variação é fruto da influência de diversos fatores, sejam eles regionais, sociais, históricos ou de contextos situacionais.

A variação regional - ou diatópica - faz referência aos diferentes falares que existem entre regiões ou países que compartilham a mesma língua materna (LM); por exemplo, apesar de na Argentina e no México a LM ser o espanhol, há variação na pronúncia, no vocabulário etc. No referente à variação social, também conhecida como diastrática, esta é decorrente da relação de pessoas de grupos sociais diferentes. Pode ser proveniente da classe social ou da faixa etária dos indivíduos que usam a língua, por exemplo. Há, também, a variação histórica -diacrônica - que é o resultado das mudanças na língua em decorrência da passagem do tempo. Por exemplo, o espanhol falado no século XVIII é diferente da variedade atual.

Além disso, a variação linguística também se dá em função do contexto conversacional, do interlocutor e do tema. (Hualde *et al.* 2010). Ou seja, se a situação de comunicação faz referência a uma palestra acadêmica, exigirá maior formalidade; se for um pedido de um café em um bar, não haverá necessidade de formalidade. O interlocutor também influencia na escolha das formas variáveis da língua; se estamos conversando com uma pessoa hierarquicamente superior a nós, por exemplo, um chefe, faremos uso de uma variedade formal; por outro lado, se nosso interlocutor é um membro da família, faremos uso de um discurso informal. Por fim, o assunto também pode ser importante para a definição da variedade da língua. Não é o mesmo falar sobre o resultado de uma pesquisa científica ou sobre um sonho que tivemos na noite anterior.

A variação não se dá somente no que diz respeito à pronúncia; ela ocorre em diversos níveis da língua, como no fonológico (ex.: variação do /s/ em posição de coda; yeísmo/lleísmo), no morfológico (ex.: *voseo;* variação de formas diminutivas *-ito/-ita, -illo/-illa*), no sintático (ex.: leísmo diante de elementos animados masculinos singular ou plural), no lexical/entonacional (ex.: *pero che,* empregado na Argentina; *ándale*, no México) (Hualde *et al.*, 2010; Múgica, 2007; Pinto, 2009).

Trabalhar com ensino de línguas implica considerar essas questões, pois, dessa forma, os alunos terão consciência de que as diferenças linguísticas fazem parte dos idiomas e que, apesar da diversidade, também há uma unidade, que é evidenciada,

segundo Moreno Fernández (2000), pelo compartilhamento de um sistema fonológico de cinco vogais e de 17 consoantes existentes no inventário fonológico de todo hispano-falante[7]. Além disso, nos 21 países em que se fala espanhol como língua nativa, há um considerável léxico compartilhado e, também, a existência de uma variação moderada no que diz respeito à estrutura sintática da língua, especialmente quando se trata da norma culta em uso (Moreno Fernández (2000). É justamente essa unidade que faz com que os falantes deste idioma consigam se comunicar sem problemas de compreensão.

Conforme Andión Herrero (2008a, p.299), a unidade/homogeneidade da língua, no nível abstrato, indica que o "espanhol possui um código linguístico básico ou medular para outros subsistemas mais concretos que são realizados em variedades geográficas (dialetos)". A autora também afirma que o sentimento de pertencimento a uma comunidade linguística compartilhada, independentemente da localização geográfica do falante, é mais uma justificativa para defender a sua unidade linguística.

Ao proporcionar ao estudante exemplares da língua considerando os aspectos da variação, o professor também promove o respeito à heterogeneidade do espanhol, reduzindo o preconceito linguístico, que é evidenciado quando, por exemplo, acreditamos que a variedade peninsular deve ser a ensinada em sala de aula em detrimento de outras variedades, por considerarmos que apresenta um prestígio maior (Silva, 2014). Assim, segundo a autora:

> Nessa perspectiva, entendemos que a heterogeneidade do Espanhol é algo que legitima as formas de expressão da língua, da cultura e da identidade de seus povos e por isso o debate sobre a variação linguística do Espanhol nos cursos de Letras justifica-se em virtude de três questões essenciais: 1) mostrar ao futuro docente a heterogeneidade desse idioma; 2) contribuir para questionar mitos, tentar desfazer estereótipos e procurar eliminar preconceitos linguísticos relacionados às variedades menos conhecidas do Espanhol e 3) fomentar uma atitude intercultural por parte do discente no contato entre nossas línguas: o Espanhol e o Português brasileiro (Silva, 2014, p. 564).

Estimular o aluno a fazer suas escolhas, inclusive quanto à variedade dialetal que quer empregar, também é uma forma de respeito ao idioma que estamos ensinando. Nesse sentido, Coan e Pontes (2013) afirmam que:

> [...] se pretendemos que nosso aluno conheça a diversidade linguística do Espanhol, é necessário apresentar-lhe as variedades linguísticas, pois estas estão imersas nas diferentes culturas que falam uma língua, sendo a escolha das diferentes variantes um dos fatores que caracteriza os indivíduos em uma comunidade de fala (Coan; Pontes, 2013, p. 182).

Ensinar língua, portanto, pressupõe ir além do que está na norma culta; é importante que o docente mostre aos estudantes exemplos de situações cotidianas em que a língua é usada e que nem sempre estão de acordo com a norma, mas são verdadeiros exemplares do idioma (Pontes, 2014).

---

[7] Mesmo em localidades em que o inventário fonológico consonantal apresenta mais dois segmentos, os 17 elementos referidos por Moreno Fernández (2000) estão presentes.

CONCLUSÕES

Neste estudo, buscamos abordar a relevância de um ensino de língua espanhola que contemple a variação e abarque questões fundamentais como os conceitos de ‘estândar’, ‘norma’, ‘prestígio’ e ‘preconceito linguístico’, especialmente em cursos de formação de professores de Letras. Por essa razão, traçamos uma breve exposição do surgimento do espanhol na Espanha e na América Latina e buscamos descrever, ainda que não em sua totalidade, os principais aspectos fônicos que caracterizam os países cujo espanhol é a língua materna de seus usuários.

Também procuramos indicar algumas implicações do tratamento da variação para o ensino, mostrando que a falta de conhecimento do tema por parte dos futuros professores de língua espanhola pode acarretar a valorização exclusiva de uma variedade do idioma e, em consequência, o preconceito linguístico em relação às demais variedades.

Esse é um assunto que não se esgota, dado que a língua sofre constante variação, que está condicionada por diversos fatores, como questões geográficas, sociais, históricas e de estilo. O futuro professor de língua espanhola, antes de tudo, será um usuário dela, e precisará, tanto como falante quanto como docente, reconhecer as variedades da língua, verificando o que faz parte do repertório linguístico do espanhol e o que pode estar percebendo ou produzido por influência de sua própria língua materna.

Como proposta futura, vamos investigar alguns fenômenos linguísticos variáveis do espanhol, considerando a capacidade de percepção por parte de professores em formação. Consideramos, com base em Flege (1995), que a não percepção de realizações de sons do espanhol por parte de aprendizes implica dificuldade de produção dos referidos sons. Nesse sentido, a investigação poderá auxiliar na realização de um mapeamento do conhecimento dos sons variáveis da língua espanhola.

REFERÊNCIAS

ANDIÓN HERRERO, Maria Antonieta. **La diversidad lingüística del español:** la compleja relación entre estándar, norma y variedad. Actas del VIII Congreso de Lingüística General, p. 294-307, 2008a.

ANDIÓN HERRERO, Maria Antonieta. **Modelo, estándar y norma…**, conceptos imprescindibles en el español L2/LE. Madrid: Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA), p. 9-26, 2008b.

BARRIOS, Andrea Masciadri. Variação lingüística, prestígio e o ensino do espanhol no Rio Grande do Sul. *In*: VETROMILLE-CASTRO, Rafael; HAMMES, Wallney Joelmir. **Transformando a sala de aula, transformando o mundo:** ensino e pesquisa em língua estrangeira. Pelotas: Educat - Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2001.

COAN, Márluce; PONTES, Valdecy de Oliveira. Variedades linguísticas e ensino de espanhol no Brasil. **Revista Trama**, São Paulo, v. 9, n. 18, 2. sem. 2013, p. 179-191.

COSERIU, Eugenio. **Lingüística Española Actual**, v. III, Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1981, pp. 1-32.

FLEGE, Jamil. Second-language speech learning: Theory, findings and problems. *In*: STRANGE, W. (Ed.). Speech perception and linguistic experience: theoretical and methodological. **Issues in Cross-Language Speech Research**. Timonium, MD: York Press, p. 233-277, 1995.

HUALDE, José Ignacio. Historia de la lengua española. *In*: HUALDE, José Ignacio; OLARREA, Antxon; ESCOBAR, Anna María; TRAVIS, Catherine E. **Introducción a la linguística hispânica**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2010, p.279-339.

HUALDE, José Ignacio. **Los sonidos del español.** New York: Cambridge University Press, 2014.

HUALDE, José Ignacio; OLARREA, Antxon; ESCOBAR, Anna María; TRAVIS, Catherine E. **Introducción a la linguística hispânica**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2010.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno; Maria Marta Sherre; Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, [1972] 2008.

MORAES, Kellen Benites de Oliveira. **As atividades de compreensão auditiva na aquisição dos aspectos fônicos do espanhol:** análise dos livros didáticos destinados ao ensino médio. 2022. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Letras, Rio Grande/RS, 2022.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **¿Qué español enseñar?** Madrid: Arcolibros, 2000.

MORENO-FERNÁNDEZ, Francisco. **Variedades de la lengua española**. Nova Iorque: Routledge, 2020.

MÚGICA, Nora. Acerca de la tensión norma – variación lingüística. Sintaxis, morfología, léxico. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, Novo Hamburgo, RS, v. 5, n. 9, agosto de 2007. ISSN 1678-8931. Disponível em: www.revel.inf.br.

PINTO, Carlos Felipe da Conceição. El español y la variación en sintaxis. In: II Simposio Internacional de la Lengua Española del Instituto Cervantes de São Paulo, 2009, São Paulo. **Actas del II Simposio Internacional de la Lengua Española del Instituto Cervantes de São Paulo**. São Paulo: Instituto Cervantes, 2009. p. 405-416.

PONTES, Valdecy Oliveira. Variação linguística: da teoria ao ensino de línguas. In: Rosângela Vidal, Rosângela Bernadino e Luciano Pontes. (Org.). **Produção e ensino de texto em diferentes perspectivas**. 1. ed. Mossoró: Edições Uern, 2014, v. 1, p. 96-104.

SILVA, Cleidimar Aparecida Mendonça. 'Elegí una manera de hablar que escucho demasiado, más que las otras, y por eso intento seguir como hablan los españoles, el Castellano': uma reflexão sobre as crenças de futuros professores sobre as variedades do Espanhol. **Polyphonía**, Goiânia, GO, v. 25, p. 233-256, 2014.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

THE INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET. Disponível em: https://westonruter.github.io/ipa-chart/keyboard/, Acesso em: 8 nov. 2024.

WEINREICH, Uriel.; LABOV, William.; HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução de Marcos Bagno; revisão técnica de Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola, [1968] 2006.

CAPÍTULO 5

O CONCEITO DE PÓS-MÉTODO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA SEGUNDO KUMARAVADIVELU

Rafael Pupim Godoy
Egisvanda Isys de Almeida Sandes

Diante das demandas do atual cenário pós-pandêmico, é cada vez mais importante que se tenha uma proposta de ensino de língua estrangeira efetiva para a aprendizagem dos estudantes, ao mesmo tempo que dê conta do que já é parte da realidade do ensino, que é o ensino remoto, que provocou uma representativa mudança no pensamento sobre e na forma de ensinar línguas. É nessa esteira que se verifica a necessidade de se propor uma nova forma de ensinar uma língua, que atenda às necessidades dos estudantes, tanto físicas e cognitivas como emocionais.

Em meio a esse cenário, observam-se alternativas que podem representar soluções para enfrentar tais proposições. Nesse sentido, os *métodos*, que sempre dominaram a discussão no âmbito do ensino e da aprendizagem de línguas acabam, portanto, apresentando limitações no percurso do alcance dos objetivos que se veem como necessários atualmente. Desde tal perspectiva, a noção de método deve ser ampliada para que possa abranger não somente os aspectos relativos ao ensino, mas também aos que dizem respeito aos aspectos intrínsecos ao estudante e aos relativos ao contexto em que se insere.

Para que se possa, então, exceder a noção de método, este artigo partiu do conceito de *pós-método* proposto por Kumaravadivelu (2006), para tecer discussões acerca de como esse conceito seria capaz de suprir as recentes necessidades conceituais e práticas do cenário de ensino-aprendizagem de línguas. Com ele, o autor apresenta uma tríplice de parâmetros (*particularidade, praticidade e possibilidade*) responsável por guiar as estratégias teóricas (*macroestratégias*) e as práticas (*micro estratégias*) a fim de se estruturar em um *framework* uma prática de ensino.

OS TRÊS PRINCIPAIS ESTILOS DE MÉTODOS DE ENSINO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Na evolução dos estudos sobre os métodos de ensino de línguas estrangeiras, observa-se o desejo de encontrar um método perfeito que solucionasse os problemas no âmbito do ensino de línguas. Porém, tal expectativa mostrou-se cada vez mais improvável, dado que a evolução e as mudanças nos métodos possuem relação estreita com a evolução das teorias linguísticas sobre o ensino, a aprendizagem e a aquisição de línguas que, por sua vez, evoluem segundo as mudanças sociais e estruturais de toda uma época.

Diante desse cenário, verifica-se a análise de Kumaravadivelu (2006), que distingue três estilos de métodos de ensino: (a) métodos centrados na estrutura da língua, (b) métodos centrados no aprendiz, e (c) métodos centrados na aprendizagem. Estes são necessários para que se possa entender e avaliar mais precisamente o conceito de pós-método.

OS MÉTODOS CENTRADOS NA ESTRUTURA DA LÍNGUA

Segundo Kumaravadivelu (2006), as teorias por trás dos métodos centrados na estrutura da língua são o estruturalismo e o comportamentalismo.

Os chamados métodos centrados na estrutura da língua (*language-centered methods*) são caracterizados pelo grande enfoque na estrutura da língua em si, como o próprio nome já o descreve. Esses métodos seriam representados pelo método Audiolingual[8], em cujas características visualiza-se um foco nas *accumulated entities* (Rutherford, 1987, p.4), que seriam estruturas gramaticais ou de vocabulário, acumulativas no processo de aprendizagem, apresentadas linearmente, uma por uma, até que o aprendiz possa chegar a níveis mais elevados. Exercícios de repetição são muito comuns nesse estilo de método.

O processo de introduzir, analisar e explicar os sistemas linguísticos é muito comum nesses métodos, sendo, inclusive, ironizados por Kumaravadivelu (2006) por partirem da ingenuidade de que se poderia fazê-lo de forma simples a fim de se obter resultados consideráveis de *output* linguístico do aluno. Kumaravadivelu (2006) também ironiza o papel do professor nesse processo:

> A tarefa do professor é introduzir um item linguístico discreto de cada vez e ajudar os alunos a praticá-lo até o interiorizarem. Em segundo lugar, os defensores dos métodos linguísticos defendem a introdução explícita, análise e explicação dos sistemas linguísticos. Ou seja, eles acreditam que o sistema linguístico é suficientemente simples e o nosso poder explicativo suficientemente claro para fornecer regras explícitas e explicá-las aos aprendizes de modo que estes as possam compreender e interiorizar (Kumaravadivelu, 2006, p. 90-91).

Por serem métodos centrados no papel do professor (como o grande possuidor e difusor do conhecimento) e sua forma de ensino (sem dar muita importância ao aluno e a seu processo de aprendizagem), surgem novas discussões que fomentam o aparecimento dos métodos centrados no aprendiz (*learner-centered methods*).

---

[8] As características do método audiolingual são: 1- novo assunto apresentado em forma de diálogo; 2- dependência em imitações, memorizações de conjuntos de frases; 3- estruturas sequenciadas através de análises contrastivas e ensinadas uma de cada vez; 4- padrões estruturais ensinados através de exercícios repetitivos; 5- pouca ou quase nenhuma explicação gramatical. A gramática é ensinada por analogia indutiva e não por explanação dedutiva. 6- o vocabulário é estritamente limitado e aprendido no contexto; 7- há muito uso de fitas e laboratórios de línguas, assim como de material visual; 8- grande importância dada à pronúncia; 9- pouquíssimo uso da língua materna pelos professores; 10- respostas corretas são reforçadas imediatamente; 11- os erros cometidos pelos alunos não são vistos como prejudiciais; 12- tendência a manipular a língua e desconsiderar o conteúdo (Brown, 2000, p. 23).

OS MÉTODOS CENTRADOS NO APRENDIZ

Em resposta aos métodos centrados na forma da língua e a partir das teorias de Chomsky, Hymes, Vygotsky e outros que marcaram as discussões linguísticas entre os anos 50 e 70, observa-se o surgimento dos métodos que passam a focar no aprendiz e em seu processo não só de aprendizagem, mas também de aquisição, além de seu processo de desenvolvimento da competência comunicativa em uma língua estrangeira.

Esse foco, dentre outros aspectos, permitiu que o fator comunicativo fosse considerado mais atentamente em atividades cujo objetivo era a internalização dos aspectos gramaticais e em atividades funcionais na língua. E é neste cenário que surge o principal expoente dessa categoria: o método comunicativo (*Communicative Language Teaching*-CLT).

Esse método é composto por um conjunto de procedimentos centrados tanto na forma quanto nas funções comunicativas e sociais da língua, a fim de que o aluno adquira os aspectos concernentes à sua estrutura e seu uso segundo cada situação comunicativa escrita e oral, além de uma autonomia para analisar e organizar sua aprendizagem. Exercícios de *role play* que visam a prática oral de simulação de situações reais ocorrem em diversos momentos da aula que exemplificam a base comunicativa do método. A premissa é a de que o aluno irá, após essas práticas em sala de aula, utilizar esse conhecimento em ambiente externo a ela e de acordo com cada situação em que se encontre (Kumaravadivelu, 2006).

No entanto, como comenta Kumaravadivelu, 2006 (p. 91), por mais que teoricamente os métodos centrados no aprendiz possuam uma ideia “cíclica e analítica” da apresentação dos conteúdos comunicativos a serem estudados, na prática, especificamente nos anos iniciais, não conseguem fugir do “linear e aditivo/cumulativo” presente nos métodos centrados na forma, o que dá lugar à grande variabilidade no método e no surgimento de novas propostas.

OS MÉTODOS CENTRADOS NA APRENDIZAGEM

Embora os métodos centrados no aprendiz também consideravam a questão da aprendizagem, não enfocavam nesta especificamente. Os métodos centrados na aprendizagem, por sua vez, tinham como principal característica a análise dos processos cognitivos responsáveis que influenciavam a aprendizagem de línguas. Um dos principais métodos que se destacavam nessa categoria era o Projeto de Ensino Comunicativo e a Abordagem Natural (*Communicational Teaching Project* (CTP) e *Natural Approach*).

Uma citação que corrobora parte do funcionamento dos métodos centrados na aprendizagem, seguindo os princípios do Projeto de Ensino Comunicativo (CTP), é a de Prabuh (1987), no que se refere à complexidade do sistema interno desenvolvido por um aprendiz durante a aprendizagem de uma língua estrangeira:

> […] o sistema interno desenvolvido por aprendentes bem sucedidos é muito mais complexo do que qualquer gramática ainda construída por um linguista, pelo que não é razoável supor que qualquer aprendente de línguas possa adquirir um sistema interno utilizável através da compreensão e assimilação consciente das regras da gramática de um linguista, para não falar das regras de uma gramática pedagógica que representam uma simplificação da gramática do linguista e, consequentemente, só podem ser ainda mais retirado do sistema desenvolvido internamente (Prabhu, 1987, p. 72).

Sendo assim, o autor não acredita que os conteúdos linguísticos apresentados conscientemente possam contribuir para a aprendizagem de uma língua, afinal, o próprio sistema interno desse aprendiz configura-se como mais complexo do que qualquer sistema linguístico que a ele venha a ser apresentado. E é com constatações como essa que o estilo de apresentação proposto pelas duas categorias de métodos apresentadas anteriormente viria a ser questionado, dando espaço a uma apresentação de conteúdo que faça com que o aluno busque pelo sentido da mensagem e pela resolução de problemas.

Por fim, Kumaravadivelu (2006) traz algumas características dos métodos centrados na aprendizagem resultantes de sua releitura da obra de Krashen e Terrel (1983). Destaca quatro aspectos no papel do professor: a) conduzir as atividades focadas no significado/sentido, b) fornecer *input* compreensivo, c) integrar as habilidades da língua e d) fazer correções incidentais, mas não sistemáticas.

PÓS-MÉTODO E OS MITOS ACERCA DOS MÉTODOS TRADICIONAIS

Diante da discussão anterior sobre os métodos e em virtude do quase esgotamento de possibilidades para que um método realmente novo emerja no cenário das três grandes categorias citadas anteriormente, mostra-se mais pertinente adotar um conjunto de comportamentos que viriam a se configurar no que Kumaravadivelu (2006) chama de pós-método.

O conceito de pós-método introduzido pelo autor é o de um conjunto de "princípios e procedimentos" que se referem ao *framework* responsável por guiar um método ou, neste caso, o pós-método. Em seu trabalho, e mais adiante neste artigo, verificar-se-á que esses fatores são responsáveis por guiar as macro e micro estratégias propostas pelo autor para que um método se configure em pós-método. Antes, porém, mostra-se pertinente discutir alguns mitos sobre métodos a fim de diferenciá-los do novo termo "pós-método".

O primeiro deles é o de que há a possibilidade de se desenhar um método perfeito com um conjunto de procedimentos que funcionaria para tudo e todos de forma unânime e efetiva. O problema dessa presunção é que não considera a realidade subjetiva e complexa de uma sala de aula, que é onde o ensino acontece na maioria das vezes. Desta forma, os professores se perdem em teorias e estratégias que pretendem dar propor fórmulas que na realidade resultam em frustrações. De forma contrária, um pós-

método partiria, dentre outros aspectos, da experiência em sala de aula para constantemente reavaliar o processo de ensino.

O segundo mito é o de que o método poderia guiar toda a prática pedagógica de forma quase que religiosa, com a crença de que os passos a seguir resolveriam os percalços no ensino-aprendizagem, o que levaria o aluno ao êxito no processo. No cenário atual, esse comportamento pode ser observado nos inúmeros cursos de inglês que surgiram na modalidade *online.* A grande maioria propõe ao aluno um método mágico de aprendizagem da língua, capaz de guiar e de sustentar toda a prática de ensino-aprendizagem desconsiderando a subjetividade do ambiente de ensino. É curioso observar, porém, que, nesses métodos, os procedimentos de aplicação prática em sala de aula são muito mais próximos da realidade do aluno e do professor do que da teoria linguística em si, o que os enquadraria em parte dos conceitos de pós-método, uma vez que este preza pela flexibilização de ensino de acordo com o ambiente e os atores nele envolvidos. Entretanto, esses métodos online se distanciam do pós-método ao desconsiderarem ou desconhecerem teorias linguísticas capazes de embasar o que propõem.

Um terceiro mito é aquele que gera um distanciamento entre a teoria e a prática do professor, delimitando-os às funções de, respectivamente, “produtor e consumidor”, segundo comenta Kumaravadivelu (2006, p. 166). Esse distanciamento acaba prejudicando ambos os atores do processo, uma vez que o teórico atua distante da realidade e, portanto, acaba por propor teorias muitas vezes desconsideradas pelo professor em contato direto com o ambiente de ensino-aprendizagem. Esse cenário, como podemos notar, não se mostra produtivo para que se avance no entendimento do que viria a ser a melhor forma de se ensinar uma língua estrangeira.

Diante dos citados mitos e evidentes problemas de se adotar um método sem uma reflexão adequada, mostra-se necessário um programa de ensino no qual, como pontua Canagarajah (1999), uma vez diante de uma determinada comunidade linguística, professores sejam capazes de tomar suas próprias decisões embasados em teorias e ideologias diversas, visando o sucesso dessa comunidade.

OS TRÊS PARÂMETROS BASILARES AO CONCEITO DE PÓS-MÉTODO

Como pode ser constatado nos parágrafos apresentados anteriormente, os mitos acerca dos métodos antigos podem ser considerados, também, impedimentos para que se obtenha avanços no cenário de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Diante disso, surge a necessidade de um novo programa capaz de ressignificar não só o pensamento sobre a língua e o processo de sua aprendizagem, mas também a forma de ensiná-la, lacuna que tenta preencher o conceito de pós-método, como vimos anteriormente. Sendo assim, o primeiro fator a se considerar é o conceito de estrutura (*framework*) tridimensional proposto por Kumaravadivelu (2006), composta por três parâmetros: particularidade, praticidade e possibilidade.

O primeiro parâmetro, o da particularidade, refere-se ao ambiente de ensino real e de suas consequentes particularidades. Postula-se, então, que para que um método realmente funcione, seja necessário que haja constantes interpretações e reinterpretações do ambiente subjetivo no qual o ensino ocorre. Essas avaliações seriam feitas pelo próprio professor, visando atingir os objetivos pedagógicos da instituição e de seus alunos.

Um exemplo que poderia representar funcionalidade desse parâmetro pode ser verificado no seguinte exemplo: um aluno que busca aprender gramática para que consiga passar em um determinado exame internacional. Os fatores comunicativos não o interessam, porém, por estarem professor e instituição engrenados a um método comunicativo, esse aluno seria exposto a um método que não o ajudaria a atingir seus objetivos, o que, consequentemente, provocaria sua desmotivação.

O segundo parâmetro condicionante, o da praticidade, leva consigo a ideia central de que o professor que vivencia o cenário de ensino na prática, passe a teorizar aquilo que ele tem adotado no seu dia a dia, contrário ao antigo entendimento de que o professor deveria apenas seguir as teorias propostas por teóricos. Esse parâmetro, portanto, dá ao professor a liberdade de selecionar suas ações de acordo com o seu ambiente, mas sempre considerando os pressupostos teóricos que acredita, unindo, assim, teoria e prática significativamente.

O terceiro e último parâmetro, o da possibilidade, refere-se às políticas sociais e linguísticas, e às condições de desigualdade às quais alunos e professores são submetidos no ambiente de ensino. Paulo Freire contribuiu muito ao propor uma pedagogia que fosse contra aquela regida pelo “poder e dominância” que realçaria desigualdades. Também podemos notar esse pensamento nas palavras de Kumaravadivelu:

> As experiências que os participantes trazem para o ambiente pedagógico são moldadas, não apenas pelo que vivenciam na sala de aula, mas também por um ambiente social, econômico e político mais amplo em que vivem. Essas experiências têm o potencial de alterar os objetivos e as atividades da sala de aula de maneiras inesperadas por planejadores de políticas, currículo designers ou produtores de livros didáticos (Kumaravadivelu, 2006, p.174, tradução nossa).

Após um entendimento sobre os três parâmetros que norteiam um pós-método, podemos iniciar a discussão sobre as macro e micro estratégias, importantes para a compreensão da proposta do pós-método.

MACRO E MICRO ESTRATÉGIAS: UMA FORMA DE SE ESTRUTURAR UM PROGRAMA DE ENSINO

A estrutura (*framework*) de uma pedagogia que considere os conceitos de pós-método deve primeiramente apresentar uma dissociação dos mitos comentados anteriormente. Em um segundo momento, deve considerar os conceitos tridimensionais básicos propostos por Kumaravadivelu e, por fim, deve-se pensar em estratégias que

viriam a guiar a teoria e a prática de ensino-aprendizagem de línguas e que fossem divididas em Micro (voltadas à prática de sala de aula) e Macro (voltadas à teoria linguística). Dessa forma, seria possível atingir as realidades subjetivas do ambiente de ensino e, ao mesmo tempo, não se deixaria cair em discussões impressionísticas [9]nesse cenário.

Sobre as estratégias Macro, podem ser citadas ao menos dez, de acordo com Kumaravadivelu, assim como é possível defini-las brevemente:

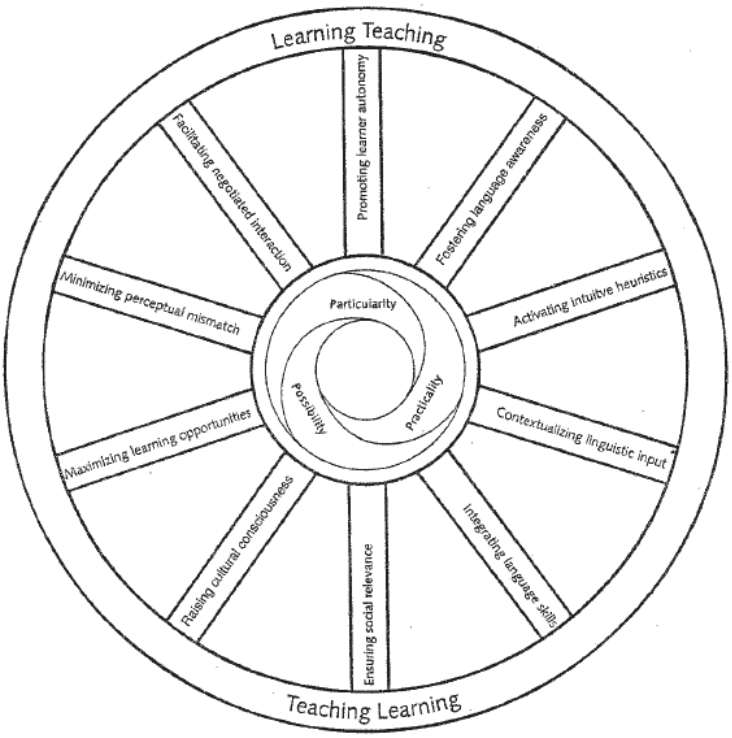
> 1. Maximizar as oportunidades de aprendizagem: Essa primeira Macroestratégia busca fazer com que o ambiente de ensino seja um local onde oportunidades de ensino/aprendizagem são geradas. Significa dizer que o professor precisa compreender seu papel de mediador ou planejador a fim de adequar-se a uma respectiva atividade pedagógica. Vale dizer, também, que a variabilidade do ambiente de ensino irá exigir criatividade desse professor para que se alcance os objetivos subjetivos da pedagogia do pós-método.
> 2. Facilitar a interação negociada: O proposto por essa Macroestratégia é que as interações em sala de aula, sejam entre aprendizes ou entre professor e aprendiz, devem possuir significado e permitir que o sentido seja negociado entre as partes. O aluno, nesse contexto, atuaria na construção do sentido de forma ativa e flexível, rejeitando um modelo em que esse mesmo aluno atuaria somente como um sujeito passivo.
> 3. Minimizar incompatibilidades perceptivas: essa Macroestratégia se refere às incompatibilidades entre o que é planejado pelo professor e o que é percebido pelo aluno. Isso significa dizer que o aluno muitas vezes precisa estar ciente dos processos pedagógicos envolvidos em alguma atividade, para que assim ele consiga compreender os objetivos daquela prática executada pelo professor.
> 4. Ativar heurísticas intuitivas: Significa, aqui, permitir que o aluno infira o significado de situações de comunicação, assim como da apreensão de gramática e vocabulário. Essa estratégia se distancia de uma que se configure em apresentação explícita de tópicos linguísticos ao propor que dados sejam sempre contextualizados e que assim o aluno possa inferir significado.
> 5. Promover a consciência linguística: Como o próprio nome já diz, essa estratégia ressalta a importância de se desenvolver uma consciência formal da língua. Isso é necessário para que o aluno consiga compreender aspectos linguísticos por si só, culminando em sua independência no processo de aprendizagem.
> 6. Contextualizar o input linguístico: O input deve ser contextualizado para que se possa aferir sentido. Estudos como o de Gass (1997) mostram que estruturas estudadas de forma isolada são menos efetivamente processadas do que quando são apresentadas considerando-se a pragmática.
> 7. Integrar competências linguísticas: Deve haver uma integração entre as quatro habilidades linguísticas (fala, audição, leitura e escrita). Ao contrário do que se acreditava antigamente, mesmo que se tente abordar somente uma dessas habilidades em sala de aula, isso não se mostra possível em reais aplicações no ambiente de ensino, uma vez que naturalmente as outras habilidades vão sendo utilizadas.
> 8. Promover a autonomia do aluno: O aluno que esteja em contato com a condição do pós-método deve ser capaz de observar o seu próprio processo de aprendizagem, assim como atuar de forma autônoma sobre ele. O professor é essencial para que esse processo se inicie e para que depois continue efetivamente sem o acompanhamento dele.
> 9. Garantir relevância social: Como dito anteriormente, é necessário que o professor e o ambiente em que o ensino se estabeleça considere condições sociais, políticas e

[9] Utilizamos esse termo para nos referir às impressões subjetivas sem guia teórico que poderiam ser tecidas por professores em contato com o pós-método

> socioeconômicas, assim como postulado por Paulo Freire. Afinal, sem considerar tais fatores, os demais acabariam por se tornar irrelevantes.
> 10. Aumentar a consciência cultural: A última Macroestratégia denota a importância de se elevar a consciência cultural nos alunos em contato com uma condição pós-método. O objetivo é que se crie uma empatia e um interesse pela cultura que originou a língua em estudo. Esse processo seria responsável por evitar estereótipos e por aprofundar o interesse em se compreender a fundo a cultura de um país (Kumaravadivelu, 2006, p. 201, tradução nossa)

Como pode-se notar, as macroestratégias se voltam para procedimentos gerais que intencionam nortear o ensino de línguas estrangeiras a fim de se alcançar os objetivos propostos pela pedagogia do pós-método; guiadas sempre pela tríplice: particularidade, possibilidade e praticidade. Após essa compreensão, mostra-se possível implementar micro estratégias, derivadas das macro, que irão atuar de forma prática no ambiente de ensino. Dessa forma, dá-se autonomia para que o professor, auxiliado pelas macroestratégias, decida entre as melhores micro estratégias para o ambiente em que ele atue. A figura abaixo ilustra a "tríplice central" e as "macroestratégias" das quais as "estratégias micro" devem derivar:

Figura 1 **-** Roda Pedagógica (*The Pedagogic Wheel*)**.**



Fonte: Kumaravadivelu (2003a, p. 41).

Como mencionado, o conceito de pós-método, ilustrado de forma resumida pela Figura 1, busca enfrentar os desafios que se apresentam no ambiente de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no cenário atual. O *framework*, composto pela tríplice central e as subsequentes macro e micro estratégias, portanto, é a ferramenta

que se apresenta como uma alternativa ao método e a todas as limitações verificadas acerca deste último.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a discussão inicial proposta neste artigo acerca dos estilos de métodos de ensino de línguas, pretendeu-se resumir em três grandes categorias os inúmeros métodos que se apresentam aos aprendizes de línguas atualmente. Este resumo foi necessário para que se pudesse contextualizar o conceito de pós-método, cujo princípio é exceder as limitações metodológicas e conteudistas apresentadas pelos métodos que pretendiam ser ideais.

O conceito de pós-método, por sua vez, em contraponto com os métodos tradicionais, observa-se como um conjunto de estratégias e não de procedimentos pré-determinados. Esse fator permite maior flexibilidade de adaptação do ensino no que se refere às variáveis que no passado podiam ser ignoradas pelos métodos e que, agora mais do que nunca, precisam ser consideradas. Vale dizer que quando se mencionam as “variáveis” nos referimos não somente aos aprendizes e suas individualidades de aprendizagem, mas também a fatores como o ambiente/local de ensino, materiais didáticos, abordagens, comportamentos, momentos do processo de ensino, motivações intrínsecas e extrínsecas etc.

Por fim, contrário ao que possa parecer, entende-se o conceito de pós-método não mais como um ponto excêntrico e inalcançável, mas sim como um processo e uma ação que devem ser considerados conceitual e empiricamente em qualquer contexto de ensino atualmente. Desta maneira, permitir-se-á vislumbrar um futuro em que o ensino de línguas superará a fase da “banalização/simplificação do método” e abrirá espaço para uma discussão mais ampla que resulte em reais benefícios aos aprendizes de línguas.

REFERÊNCIAS

CANAGARAJAH, Athelstan, Suresh. **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

KRASHEN, Stephen, Dwight; TERRELL, Tracy, Dale. **The natural approach:** language acquisition in the classroom. Hayward, CA: The Alemany Press, 1983.

KUMARAVADIVELU, Bala. **Beyond methods:** macrostrategies for language teaching. New Haven, CT: Yale University Press, 2003a.

KUMARAVADIVELU, Bala. Maximizing learning potential in the communicative classroom. **ELT Journal**, v. 47, n.1, p. 12-21, 1993.

KUMARAVADIVELU, Bala. **The Postmethod Condition**: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. TESOL Quarterly, v. 28, n. 1. (Spring, 1994), p. 27-48.

KUMARAVADIVELU, Bala. **Understanding language teaching:** from method to postmethod. New Jersey: Taylor & Francis e-Library, 2006.

PRABHU, Narayanaswamy, Sivasailam. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University Press,1987.

RUTHERFORD, Willian.Earl. **Second language gramar:** Learning and teaching. London: Longman, 1987.

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÃO SOBRE ENSINO DE INGLÊS PARA PESSOAS SURDAS E ENSINO DE LIBRAS PARA PESSOAS NÃO SURDAS

Tatiana Wonsik Recompenza Joseph
Priscila Aparecida Moraes Henkemaier Xavier

Este texto é o resultado de um encontro de vida entre as autoras, que estiveram juntas em Cuiabá entre os anos de 2007 e 2012, quando àquela época os estudos e pesquisas em torno da formação em Letras-Libras estavam “a todo o vapor”. Formamos um grupo de estudos vinculado informalmente à Universidade Federal do Mato Grosso, e ao Centro de Apoio e Suporte à Inclusão de Educação Especial (CASIES) do Estado do Mato Grosso, onde ambas ministramos diferentes cursos e oficinas àquela época.

De lá para cá, muitas coisas aconteceram: tivemos filhos, nos mudamos de cidade, nos separamos e, o entanto, mantivemos nosso contato e discussões sobre ensino e aquisição de línguas, pois a Libras sempre foi objeto de nossas paixões: uma de nós é não surda e a outra é surda -com uma história de identidade que passou pela identidade de deficiência auditiva.

Em 2014 nos reencontramos, quando aquela de nós que é surda estava por defender sua dissertação de mestrado com a temática do ensino de inglês, a distância, para pessoas surdas, enquanto aquela de nós que é não surda havia passado em um concurso para professora no Magistério Superior, para dança -com aluna(o)(e)s não surda(o)(e)s. A autora surda foi de Cuiabá (MT) até Santa Maria (RS) para discussões sobre o texto da dissertação de mestrado, escrito em língua portuguesa.

Quais são os pontos de contato entre ambas as autoras, que permitiram esta história?

Tatiana Wonsik Recompenza Joseph tem uma vasta história que inclui o ensino de língua portuguesa como língua materna e uma experiência significativa na área de ensino da língua portuguesa escrita, como segunda língua, para crianças, jovens e adultos surdos. É formadas em Letras-língua portuguesa pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) desde 1996 e trabalhou como corretora de redação do vestibular da Unicamp por vários anos consecutivos, fez sua licenciatura em Letras acompanhando uma aluna surda durante o primeiro ano do Ensino Médio e conviveu com um grupo de artistas surdos em Havana/Cuba durante nove meses em 2002; entre 2010 e 2011 certificou-se por meio das provas de tradução-interpretação Libras-Língua Portuguesa que, na época, eram as provas de proficiência cujos certificados permitiam que se assumisse o trabalho de intérprete de Libras para o Ensino Médio e para o Ensino Superior (dois certificados). Tanto sua dissertação de mestrado (2005) quanto sua tese de doutorado (2010) tratam de relações entre a Libras, a cultura surda e propostas de criação em dança com a gramática da Libras.

Priscila Aparecida Moraes Henkemaier Xavier é formada em Letras-Libras e mestre com a dissertação **A ostra se abriu**: percepções de alunos surdos sobre seu processo de aprendizagem de língua inglesa em um curso a distância, e atualmente doutoranda

Dadas estas informações iniciais, resta narrar a nosso(a)s leitore(a)s quais foram as experiências destas duas mulheres no âmbito do ensino de uma língua, com suas limitações, dificuldades e descobertas.

A isto nos propomos neste texto.

UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE INGLÊS A DISTÂNCIA PARA PESSOAS SURDAS

Em 2014, sob as perspectivas do Multiletramento e Letramento Crítico, o trabalho A ostra se abriu: percepções de alunos surdos sobre seu processo de aprendizagem de língua inglesa em um curso a distância apresentou um cenário cuja finalidade era a de em que ampliar o pensamento crítico dos alunos, entreabrindo espaço para reflexões sobre si próprios e sobre o mundo em que vivemos. Além disso, apresentou uma análise de quais foram os sentidos produzidos por um grupo de alunos surdos em um curso de inglês na modalidade a distância, discussões sobre ensino de língua estrangeira para surdos e a modalidade de ensino propriamente dita.

Para este capítulo, recuperamos, dos resultados à época, queles que se sustentam para pensarmos sobre estratégias e opções para fomentar o multiletramento. Ainda contamos com as interpretações dos dados a partir de questionários, atividades desenvolvidas no curso oferecido, perguntas, interatividade e entrevistas com os participantes.

Mais uma vez, o uso de imagens como recurso didático demonstrou-se de fundamental importância, sendo que, especificamente no ensino de inglês para surdos, “imagem” não é a gravura que acompanha as atividades. Mais que isso: é a estrutura visual da apresentação do texto em relação à sua sintaxe.

O mesmo poderá ser observado no próximo subitem, quando trataremos de experiências de oficinas que serviram como complementos para o ensino de Libras para pessoas não surdas.

Segundo Kleiman (1998) e Soares (2004), o termo letramento, no Brasil, foi introduzido por especialistas das áreas de educação e linguística. Letramento é mais do que saber ler e escrever; trata-se das consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas que estão implicadas no processo de leitura e escrita.

O letramento crítico tem por premissa uma prática educacional, cujo foco é a relação entre língua e visões de mundo, prática social, poder, identidade, cidadania, relações globais/locais. O letramento crítico é um processo que compreende a participação ativa do aluno na construção do conhecimento, permitindo o questionamento de relações de poder estabelecidas e a promoção da autoconfiança. “O letramento crítico envolve o aprendizado da língua como parte do processo de se

questionar a construção social da própria identidade e situação dentro de relações de poder específicas" (Carbonieri, 2012, p. 113).

O processo educativo que defendemos pauta-se por uma perspectiva crítica do sujeito e da linguagem, que além de um engajamento discursivo em um mundo plural e heterogeneamente constituído, conta com uma compreensão sensível segundo a qual a ludicidade e a espontaneidade auxiliam um processo de aprendizado e trocas de experiências comunicativas, entendendo-se o aprendizado em si como algo contínuo e para muito além de uma "disciplina" ou um curso. São formas de ver e sentir o processo vivo de estar no mundo, tanto do ponto de vista de planeta quanto do ponto de vista social. Dentro das muitas esferas que constituem um processo de ensino e aprendizagem, queremos destacar a epistemológica, que vem ampliando, rompendo e inaugurando novos limiares.

Para além de tomarmos a educação do surdo como pauta, queremos levantar-se (ou retomar) a capacidade humana de ampliação do raio nas circunferências de conhecimento e produção de conhecimento. Apesar das lacunas no ensino e na aprendizagem e de ainda estarmos socialmente em uma condição histórica de incompletude ao se pensar o sistema educacional, o campo de pesquisa aberto ao desenvolvimento de metodologias de ensinos de língua estrangeira mais eficazes é desafiador e instigante. Por exemplo, por muito atribuiu-se à pessoa surda a incapacidade de aquisição da leitura e da escrita, uma vez que as instituições educacionais, tanto públicas como privadas, utilizavam a perspectiva da alfabetização, centrando o foco no código e na vocalização das letras. Esta realidade ainda se apresente nos tempos presentes. Mesmo o uso da Língua de Sinais como primeira língua precisa ser mais profundamente disseminado, criando-se condições estruturais para isso. Com o acesso aos ambientes digitais, aumentaram-se as palavras (campo do léxico) e enunciados em línguas estrangeiras, e consequentemente a curiosidade, por parte de pessoas surdas, em conhecer o seu significado e compreender como se tornam chaves de acesso a informações das redes sociais e internet. Pautada nesse argumento, há que fomentar propostas para o ensino de LE contemplando as práticas sociais, inclusive as pertinentes aos ambientes digitais e tecnológicos. Na perspectiva do Multiletramentos, a aquisição da leitura e escrita, só faz sentido ao indivíduo se partirem das premissas dos contextos sociais onde ele está inserido.

A competência de um falante multilíngue é algo em constante mutação, caracterizando-se pelo contínuo inacabamento. Assim ser competente, nessa perspectiva, significa saber agir em práticas sociais diversas em que a língua-alvo se faça presente. Trata-se de desenvolver estratégias de comunicação múltiplas para a ação em diferentes contextos sociais. Em outras palavras, é desenvolver letramentos, múltiplos, críticos, multissemióticos, que permitam o engajamento social e discursivo em diferentes âmbitos e esferas, sob perspectivas éticas e protagonistas (Rocha, 2010, p. 65).

Nesta experiência, foi feito uso da língua de sinais para o ensino da língua inglesa, como parte das questões acerca da concepção de língua na qualidade de mediadora de

constituição de profissionais voltados para efetivar propostas de educação pelo ensino de línguas estrangeiras. Também se valorizou a análise crítica do trabalho na sala de aula, da aprendizagem como autônoma e contínua ao longo da vida e de preparo da professora para atuar no contexto das novas tecnologias, igualmente prática pedagógica embasada nas teorias de letramento. Se, no âmbito do ensino de língua inglesa para ouvintes, o trabalho com a leitura e com a escrita deve ser concebido como proposta a ser desenvolvida na condição de práticas culturais contextualizadas, influenciado pela adoção das teorias de letramento e multiletramento e – direcionadas a ampliar a visão de mundo dos alunos, com consciência crítica e cidadania –, o ensino de língua inglesa para surdos pode contemplar não apenas a modalidade escrita da língua inglesa. Deve-se levar em consideração que muitos sites e mídias visuais de textos em *American Sign Language*, por exemplo, vêm acompanhados de legenda. Esta, no caso da pessoa, foi usada como objeto de estudo para que o(a) estudante pudesse comparar as informações visuais da própria língua de sinais, que lhe vai oferecer as pistas para entendimento do contexto.

Foram aproveitados contextos como redigir e enviar um *e-mail*, acessar um *site*, utilizar ferramentas de busca corretamente, de forma favorável às necessidades de uma pessoa surda, e, na mesma esteira, saber utilizar e compreender a linguagem de *blogs* e redes sociais. Os Multiletramentos também integram outros meios semióticos, como cores, sons, imagens, que são formas de usar a linguagem para a construção de sentidos hábeis a agir no mundo social. Admitir o letramento como um fenômeno complexo que envolve um conjunto de fatores de significação, os quais, por sua natureza conceitual, são múltiplos, com a contribuição de interpretação de imagens, interatividade, vídeos e escrita como processos complementares em um dado contexto, é admitir que o ambiente digital franqueie nova leitura de práticas sociais, bem como se torna, ele mesmo, uma prática social quase icônica do multiletramento. Por isso, o ensino a distância conta com uma revolução conceitual de ensino aprendizagem, na medida em que estabelece o uso de novas tecnologias em prática interativa e reflexiva a partir das atividades propostas.

Para a realização da coleta de dados desta pesquisa, foi oferecido um curso de inglês para surdos, de 60 horas, atendendo a 14 surdos através de um grupo fechado em uma plataforma livre na *internet*. Este curso funcionou na modalidade ensino a distância, em ambiente digital.

O ambiente, saturado de informações linguísticas, pode ser interpretado tanto positiva quanto negativamente; daí a importância da professora para fazer do excesso de informações fontes de possibilidade e não esvaziamento de sentido. Foram utilizadas, como ferramentas, os recursos disponíveis pela plataforma em questão, como bate-papos, espaços de anexar imagens e vídeos e criação de atividades e uso de informações disponíveis on-line para a produção em língua inglesa escrita. De Jesus (2008) observa que, em relação ao ambiente virtual, a Internet potencializa a disseminação de informações e promove uma espécie de “ruptura” com as barreiras geográficas, sociais e linguísticas (Paiva, 2001). O mesmo autor atenta para o fato de ser “imprescindível que tecnologias disponíveis no mundo virtual façam parte dos

recursos e do cotidiano do professor deste século" e, aqui, sublinhamos o fato de que esta atualização é o que promove parte significativa do multiletramento.

A aprendizagem pode se realizar mediante descobertas individuais, de tentativas inúmeras, do fazer e do refazer, respaldada no estilo individual. No que diz respeito à produção de sentido, ou "como os sentidos são produzidos nas aulas de língua inglesa no contexto digital", vale lembrar que como infere De Jesus, com o uso de material eletrônico, foge ao alcance do professor o poder de previsão das inúmeras conexões disponíveis que o aluno poderá engendrar: Novos caminhos podem ser descobertos e gerados. Esses novos parâmetros educativos, segundo Paiva (2001, p. 272), representam um estímulo e requerem um ensino mais centrado no(a) aprendiz, sendo que a professora se tornou intermediadora das informações selecionadas pelo(a)s aluno(a)s vivenciando, assim, os recursos capitalizados por essas tecnologias.

Fora, aplicados: um questionário para descrever os sujeitos da pesquisa, aspectos de identificação pessoal das pessoas surdas, seu grau de escolaridade, formas de comunicação usadas, práticas de leitura e escrita em português e em inglês, e quais expectativas em relação ao curso; um questionário de avaliação do curso a respeito das dificuldades encontradas, graus de interesse pelos temas e tratamento dado a esses, significação afetiva e comunicativa, familiaridade ou estranhamento com os aspectos linguísticos envolvidos e sugestões; alguns escolheram usar a Libras como mediadora das respostas. As atividades propostas pelo curso foram de escrita e vídeo. As primeiras atividades lidaram com um contexto já familiar no ambiente virtual, apresentação, idade, relacionamento (casado(a), solteiro(a)), lugar onde mora, profissão etc. A intenção foi verificar a compreensão e reconhecimento, por parte do(a)s aluno(a)s, desses contextos e de formas de comunicação no âmbito desse mesmo contexto. Após a apresentação do tema, foi solicitada uma atividade relativamente curta, para produção de um pequeno texto usando os recursos sintáticos já disponíveis pelo próprio módulo. Ao fim, o(a) aluno(a) devia comentar todo o módulo por escrito, ou em Libras, e enviar por e-mail para a professora. A partir de então, os módulos foram gradativamente se tornando mais extensos do ponto de vista da solicitação da compreensão de leitura. As atividades do segundo módulo orbitaram em torno de diferentes tipos de texto, ainda curtos, como quadrinhos de jornal, revistas e histórias em quadrinhos. Aproveitou-se para ampliar parte da cultura gráfica dos surdos, através de comentários sobre os *Comics, comic strips and cartoons*. As perguntas que formam as atividades foram aumentando em número, dando espaço para interpretações e compreensões linguísticas alicerçadas a partir dos quadrinhos selecionados. O módulo 2 desta unidade trabalhou com um quadrinho atinente à temática da "evolução" da educação em relação aos papéis dos educadores (professores e pais) e do(a) educando(a). Posteriormente, trouxe como novidade um quadrinho com temática surda, já que um dos personagens era surdo. Após o término do módulo, voltou-se a perguntar sobre o interesse causado por ele, as dificuldades e comentários, o que foi respondido por e-mail em língua portuguesa ou Libras. A terceira unidade apresentou maior complexidade, introduzindo textos mais longos. Trabalhou-se com tabloides e tipos de papel na confecção de jornais e revistas,

levando a uma reflexão sobre o tipo de público-leitor envolvido, classe social, mercado de consumo. Em seguida, partiu-se das manchetes dos jornais, introduzindo-se uma notícia por inteiro e foram feitas perguntas para exercício de leitura, escrita e interpretação de texto. Por fim, fez-se a pergunta final, respondida e enviada por e-mail, sobre as dificuldades, percepções e comentários no que respeita às atividades desenvolvidas. Além destas atividades, foram realizadas entrevistas com dez participantes após o encerramento do curso para colher os comentários, dificuldades e sugestões, significados e significações do curso, bem assim informações a respeito de outras experiências com cursos de inglês.

Em relação aos resultados alcançados, sublinhamos os seguintes:

Os alunos que participaram do curso de inglês eram todos adultos, com escolaridade entre o ensino médio completo, ensino superior completo e em andamento, pós-graduação completa e em andamento, com idade entre 20 e 33 anos. Todos eram fluentes em Libras, alguns eram pouco oralizados e, destes, dois eram ‘‘plenamente” oralizados. Entre os que se inscreveram e deram início ao curso, havia: – Dois cursando o doutorado na área de Libras (tradução e escrita em sinais); – Um formado em pós-graduação em ensino bilíngue; – Cinco cursavam Graduação (três em Pedagogia, sendo um Pedagogia Bilíngue, um em Educação Física e um em Direito); Uma com ensino médio completo (instrutora surda).

Foram 10 aluno(a)s que fiaram até o fim do curso. Antes do início do curso foi feito breve levantamento sobre a experiência anterior dos alunos com curso de inglês e, levando-se em consideração o uso da língua portuguesa escrita para algumas respostas por e-mail, bem como algumas ferramentas de uso da mídia, também se fizeram perguntas sobre esta modalidade (língua portuguesa escrita). Ao final do estudo, demonstrou-se que a maioria dos alunos revelavam muitas dificuldades com a língua portuguesa devido à carga de gramática que fora opressiva em razão da metodologia tradicional. Ainda assim, leituras de textos em gibis, textos interativos por meio das redes sociais, recados e mensagens de celular, entre outros, eram mais presentes e prazerosos, portanto, significativos. Isso também se deve às figuras que dão pistas contextuais, mas, igualmente, têm o papel de amenizar a resistência ao texto puro. A mediação em língua de sinais proporciona um conforto e um acolhimento iniciais no contato na inserção com outra língua, de tal modo que o medo de naufragar entreabre dá espaço ao encanto e à riqueza de novas paisagens. Nesse sentido, estimula o surdo a continuar no processo de aprendizagem de uma nova língua. A interatividade, por igual, “dá uma mão” para que ele aprenda a nadar em novos mares.

As percepções dos alunos(a)s surdo(a)s envolvido(a)s na pesquisa, sobre sua aprendizagem de “língua estrangeira”, neste momento, pôde ser verificada através da entrevista realizada ao final do curso. De seus relatos, destacamos as dificuldades em relação aos textos longos, o interesse por expressões da cultura surda, como quadrinhos e vídeos, o interesse pela língua americana de sinais como estratégia de conforto linguístico e cultural. Os alunos demonstraram acreditar que a língua estrangeira aprendida modificou sua maneira de compreender o acesso à língua inglesa escrita no

sentido em que a mediação em língua de sinais permitiu, desde uma aproximação mais sedutora no que respeita a uma língua escrita até às estratégicas didáticas das unidades, módulos e atividades. Em um curso para surdos, de língua escrita, independentemente de qual seja – português, inglês ou outra –, não se pode perder de vista que não se trata apenas de uma segunda língua, mas, sobretudo, de uma segunda língua em outra modalidade. Deve-se levar em consideração, a partir do próprio conceito de multiletramento, que seus efeitos e processos tanto cognitivos quanto intelectuais, formalizados verbalmente, não se limitam à "verbalização ou eloquência da modalidade oral e escrita", mas abrangem o letramento em línguas de sinais, também. Neste contexto, a linguagem é compreendida "como forma de ação que possibilita aos sujeitos recriar seus espaços sociais e profissionais" (Koch, 1988). Encaramos o papel do professor, na linha sugerido por Koch, como mais interlocutor e facilitador da aprendizagem do que como mero depositante de informações. Minimizamos a relação assimétrica entre nós e os alunos, promovendo e recriando interação social a todo o instante por meio de atividades diversas, já que estas não são rotineiras, como ocorre no discurso típico de sala de aula. Procuramos seguir as sugestões desta professora buscando oferecer informações compreensíveis para que os alunos possam tê-las sem demasia, não se sentindo, por este motivo, frustrados. Se bem assim, houve certa frustração quanto aos alunos que evadiram do curso, diante do grau de dificuldade abrupto que parece ter representado a notícia mais extensa. Não estamos sozinhos quando temos a "preocupação de observar as relações atinentes à afetividade dos aprendizes que, em geral, trazem para o seio da sala de aula atitudes e comportamentos próprios de sua vivência sociocultural" (Koch, 1988.). Neste sentido, as histórias, quadrinhos, vídeos, blogs e notícias sobre a história do surdo e sobre as políticas atuais da comunidade surda parecem despertar sempre o interesse deste sujeito. Muitos surdos se veem desmotivados a ingressar em um curso de inglês, devido à falta de acessibilidade em algumas instituições de língua estrangeira. Para que surdos tenham acesso às tais aulas, há de valer de estratégias de ensino que alcance sua especificidade, encantando destaque para os aspectos visuais coerentes e compatíveis com os temas propostos, lançando mão de atividades, piadas e narrativas que, igualmente, podem ser estimulantes para o aluno surdo. 80 Percebi que o ambiente virtual é estimulante no curso a distância porque oferece uma série de recursos que minimizam a ansiedade diante do desconhecido, e potencializando processos de multiletramento. Recordando os aspectos visuais para o ensino de língua escrita para o surdo, denotamos que muitos não haviam trabalhado o reconhecimento visual de construções sintáticas para as marcas temporais – presente, passado e futuro. As figuras de linguagem, metáforas e mesmo polissemia lexical foram obstáculos para a interpretação, pois se ausenta o letramento crítico que desenvolve a consciência dos processos de leitura e o reconhecimento de jogos de implícitos, entre outros.

REVISÃO DE EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE LIBRAS PARA PESSOAS NÃO SURDAS COMO PROPULSORA DE DINÂMICAS CRIATIVAS EM DANÇA

Em 2005 foi defendida a dissertação de mestrado Língua de Sinais e a Escuta Sensível: a dança revelada (Joseph, 2005) e em 2010, foi defendida a tese de doutorado Entre a dança e a língua de sinais: A caixa mágica da criação – possibilidades interativas para dança surdos e ouvintes (Joseph, 2010). De lá para cá, muitas novidades e avanços ocorreram no campo da pesquisa na área, inclusive a discussão sobre uma terminologia mais adequada em relação às pessoas não surdas, já que o termo “ouvinte” reflete uma concepção (epistemológica) ouvintista.

No entanto, como pessoas ativas na comunidade surda da cidade de Santa Maria (RS), com novos projetos de extensão e pesquisa e com certa penetração nas discussões sobre a presença de intérpretes de Libras-Língua Portuguesa dentro da Universidade Federal de santa Maria, pudemos verificar que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que pessoas não surdas venham a compreender um pouco melhor que a língua de sinais, como modalidade, além de ser complexa pela simultaneidade de alguns de seus parâmetros e por uma organização espacial muito bem estruturada, permite que levantemos a hipótese de desenvolvimento cognitivo linguístico diferenciado e de uma revolução epistemológica para se pensar a linguagem.

A lei de Libras e a evolução da educação das pessoas surdas ainda não está em um grau de expansão nacional e de penetração social conforme é necessário para se garantir as condições equitativas de desenvolvimento acadêmico para pessoas surdas.

Este capítulo foi uma oportunidade de revisitarmos a pesquisa realizada por uma professora surda, sobre o ensino da língua inglesa na modalidade escrita, para pessoas surdas, e a pesquisa realizada por uma professora e artista não surda, com diferentes grupos de trabalho e uma pesquisa de desenvolvimento científico regional realizada na cidade de Cuiabá/MT junto a professora(e)s da rede pública de ensino como formação continuada, que atendiam aluno(a)s surdo(a)s na escola regular e inclusiva.

Ao longo de todas as discussões e reflexões de Joseph (2005, 2010), chama-se a atenção para a importância de se conhecer a gramática da Libras e de se desenvolver jogos de criação em dança, cuja materialidade também pode ser utilizada ou aproveitada para aulas de ensino de línguas, seja o ensino da língua portuguesa para crianças surdas, seja o ensino da Libras para pessoas ouvintes de qualquer idade.

São jogos produzidos artesanalmente, com muitos materiais visuais, trabalhados para uma duração de pelo menos 4 anos (os jogos desenvolvidos há 14 anos atrás ainda estão decentes e são utilizados em salas de aulas de dança para pessoas surdas e pessoas não surdas.

Este trabalho teve início em um momento em que a pesquisadora não era fluente em Libras e, junto à convivência coma comunidade surda e utilizando-se destes recursos pedagógicos para compreender sobretudo a organização sintática espacial da Libras, foi se aperfeiçoando na fluência em Libras.

Trata-se de “cones” (Joseph, 2014) que são utilizados como pinos de um tabuleiro de jogos, para representarem os referenciais dentro de uma frase, que conta com algum agente da ação, por exemplo, dentro de uma narrativa.

Os recursos gramaticais de apontamento e de foco narrativo na contação de histórias vão se organizando espacialmente com o auxílio destes recursos materiais, que depois podem ser substituídos pelos referenciais linguísticos.

São utilizadas figuras para trabalhar os recursos de classificadores de corpo e classificadores de movimento, e outras figuras comparativas para o uso de expressões não manuais que indicam tamanho (grande, médio, pequeno).

Plasticamente, faz-se uso de vários objetos de uma mesma categoria (bolsas, por exemplo), de diferentes tamanhos e formas, para trabalhar conceitos de substantivo e adjetivo, por exemplo, mas primeiro através de recursos corporais e comunicativos, e depois através do nome gramatical deste uso na língua.

Como expressão de dança, brinca-se de transformar os sinais em movimentos de dança, mas não apenas deslocando determinadas configurações de mão no espaço e, sim, utilizando-se os próprios conceitos gramaticais da fonologia da Libras e seus cinco parâmetros para uma metalinguagem entre as discussões da linguística descritiva da gramática da Libras e uma decomposição e recomposição em coreografias de dança.

Para se trabalhar formas de criar danças criativas com a gramática da Libras, seja com pessoas surdas ou pessoas não surdas, propõem-se conhecer muitas histórias infantis dramatizadas por artistas surdos, através de uma produção de material em VHS já digitalizada (por nós), e promovida pelo Instituto Nacional de Educação dos Surdos (Ines) durante a primeira década deste século, além de vários recursos disponíveis nas redes sociais, piadas surdas e vídeos produzidos por pessoas surdas.

Na última reunião científica da Associação de Pesquisadores de Dança (Anda), realizada de 05 a 09 de novembro, houve uma apresentação com uma artista surda, que estuda na Universidade Federal da Bahia (UFBAH): Daisy Sousa Santos e um outro artista surdo, Elinilson Soares e que não se apresentou mas levantou questões ao longo da reunião científica que, mesmo contando com intérpretes de Libras-Língua Portuguesa-Libras, não conseguiu ainda oferecer um protagonismo acadêmico para pessoas surdas -mas se prontificou a pensar sobre esta questão para uma próxima oportunidade. Esta questão entra em pauta devido à ausência de fluência em Libras por parte da maioria das pessoas não surdas que estão na universidade, sendo que conhecer aspectos da arte surda é um caminho fundamental inclusive para o letramento crítico em Libras.

Estas acadêmicas surdas que não estão em Letras ou em Letras-Libras, questionaram, participaram e reivindicaram uma maior participação no trânsito e pluralidade entre surdo(a)s e não surdo(a)s.

Daisy Sousa Santos fez uma apresentação de dança em que mesclou a poesia surda com o contexto da dança e, aquelas pessoas que conheciam Libras, puderam fruir de modo mais poético de seu trabalho, o qual era autoral. Ela narrou em poesia a história da sua ancestralidade e a resistência de seus familiares que vieram à força do continente

africano para trabalharem nas terras do Brasil. Quem não conhecia Libras não pôde compreender a totalidade de sua poesia, enquanto conhecia pôde observar a inteligência das transformações plásticas entre sinais, léxico e sintaxe.

ELEMENTOS QUE CONSTITUEM A CAIXA GERADORA DE CRIATIVIDADE

Durante a pesquisa de doutorado, desenvolvemos os seguintes materiais descritos podem ser articulados entre si das mais diversas maneiras. A partir de nossa experiência, organizamos as atividades que temos criado como uma sugestão, dentre outras opções que o intérprete venha a incorporar ou modificar segundo sua realidade, necessidade ou desejo criador. A ideia dos materiais, em nosso caso específico, gera novas ideias, para novos materiais, que puderam ser aplicados em pelo menos dois contextos diferentes: para atividades de produção de texto de dança e para atividades de estudo da produção de texto em Libras. Vale lembrar, no entanto, que alguns dos materiais também podem ser usados para atividades de produção de texto em língua portuguesa, dada nossa experiência com as questões do letramento de crianças surdas numa abordagem bilíngue. Trabalhamos com ilustrações que se referiam a a) configurações de mão c) partes do corpo no campo de enunciação; d) tipos de frase e) dado da pontuação f) dado qualidade de movimento e caminho no espaço g) dado de ações corporais h) dado de partes do corpo i) níveis, eixos e qualidades de movimento, entre outros.

Desenvolvemos materiais em formato de jogos de cartas, figuras e cartões e cartas de Configurações de mão, constituída por 64 configurações de mão. Em geral começamos com as configurações de mão do alfabeto manual. A primeira sugestão de atividade é a criação de posições corporais como macroestruturas correspondentes às letras do nome próprio, como microestrutura. Uma vez criada a primeira sequência de posturas, inserem-se, entre elas, diferentes tipos de deslocamento que podem ser tirados no dado, com o dado de ações corporais (saltar, cair, andar, abaixar, girar, correr) Entre uma ação e outra, portanto, soma-se um deslocamento dando à primeira sequência outra qualidade. Também se pode brincar com cartas aleatórias de configurações de mão que não formam palavra nenhuma. l) elementos de capoeira m) fichas de texto. Para cada carta de configuração de mão, podemos associar um nível diferente para a postura a ser criada, variando as possibilidades entre níveis baixo, médio e alto. A esta atividade podemos acrescentar a interferência de outro dado, da pontuação. Os lados do dado são compostos por sinais gráficos: interrogação, exclamação, ponto final, reticência, vírgula, dois pontos e ponto e vírgula. Deste modo as frases de movimento que haviam sido criadas com as posturas e deslocamentos sofrem a alteração rítmica sugerida pela pontuação gráfica que, por sua vez, marca um ritmo tanto da fala quanto da sinalização. As cartas de configuração de mão também podem ser jogadas em conjunto com outros dois tipos de dados: Dado de direção e modo do movimento: espiralado, circular, retilíneo para duas direções, curvilíneo para duas direções, lateral retilíneo para uma única direção, diagonal retilíneo para uma única direção. O dado de direção e modo do movimento pode ser inserido para modificar uma

frase de movimento criada a partir da dinâmica com as cartas de configuração de mão e o dado de ações corporais.

A primeira atividade consiste no seguinte: Primeiramente os participantes se organizam em roda e começam a gingar (da capoeira) para perceber a transferência de peso e a estabilidade do corpo. Fazem a ginga de frente para a roda e depois mudando de lugar, ainda de frente para o centro da roda. Depois passam a explorar todo o espaço e retornam para a formação em roda. Dispersam-se novamente e fazem um trabalho em duplas, de expansão e contração da cinesfera, e preenchimento do espaço deixado pelo corpo do outro. Em seguida, tiram um cartão com um dos animais e, individualmente e em grupo, passam a se mover enfatizando a parte do corpo correspondente ao seu animal na esfinge, e os demais devem "ler" qual animal está sendo representado. Esta atividade é feita junto à base da ginga da capoeira como deslocamento. Feita a base do corpo e do movimento com a ginga e deslocamento da capoeira e ênfase em um dos três pontos expressivos (cabeça, tronco, cintura para baixo), combina-se esta estrutura com uma ou duas configurações de mão e novamente os participantes exploram esta possibilidade individualmente e em duplas. Nos exercícios individuais que contam com duas configurações de mão diferentes, uma para a mão esquerda e outra para a mão direita, pratica-se a troca de configurações de mão: quando a mão direita toca a esquerda, cada uma das mãos assume a configuração da outra. Quando em duplas, os participantes trocam de configuração de mão entre si: um assume a configuração de mão do outro, assim que se toquem punho a punho. Outro material que entra nesta dinâmica é o conjunto de cartões "Campo de enunciação e pontos de Locação", criado a partir da descrição do campo de enunciação feita por Quadros e Pimenta (2006) em tronco, braço, cabeça e mão. Este material pode ser combinado de diferentes maneiras:

- Apenas com o material de configurações da mão;
- Apenas com o material da esfinge;
- Simultaneamente com o material das configurações de mão e o material da esfinge. Quando os cartões da divisão do campo de enunciação são combinados com as configurações de mão, eles estabelecem espaços corporais como extensões do corpo para que o participante adote um ponto de locação: a configuração de mão deverá ser posicionada neste ponto de locação. Por exemplo, se tomamos uma imagem qualquer como na figura abaixo: Cada parte do corpo preenchida com uma cor representa toda a extensão em que o participante pode colocar sua configuração de mão.

Os cartões "tipos de frase" pode ser um jogo em que os participantes tiram um cartão com a indicação com o tipo de frase que deverá ser expresso na face e pelo corpo (Expressão Não Manual).

O tabuleiro e os tubos de referência são um material cuja intenção é dispor visualmente a estrutura dos três tipos de texto com que estamos trabalhando: o português, a Libras e a dança. Esse tabuleiro foi desenvolvido para se pensar em como passar um texto, da língua portuguesa, para um texto em Libras e, também, para trabalhar algumas questões gramaticais da língua portuguesa como segunda língua, com surdos. Em princípio, é um tabuleiro marcado por linhas verticais e horizontais, como

uma tabela ou um jogo de xadrez. A ideia era dispor sobre este tabuleiro, situações de língua que permitissem uma comparação entre língua portuguesa com a língua de sinais bem como mostrar algumas relações gramaticais que são marcadas na língua portuguesa. Por exemplo, a marca de singular e plural e a marca de gênero, em língua portuguesa: Nayara está cansada/ Ela está cansada Jurueno está cansado/Ele está cansado. Em oposição à Libras, cuja marcação se encontra em outros segmentos linguísticos. Graficamente aproxima-se tal oposição como: a imagem do jogo de xadrez apareceu como lembrança da graduação em Letras: trata-se de analogia feita por Ferdinand de Saussure, muito famosa, e que compara a língua com um jogo de xadrez, em que a posição de uma peça interfere em todas as outras, que ilustra um termo da língua dentro de um sistema, sempre em relação com outros termos. EL@ CANSAD@. Por outro lado, na Libras temos um tipo de marcação pronominal que não usamos em português para uma situação quando, por exemplo, o sinalizador está se referindo a outras duas pessoas do discurso (embora pudéssemos dizer “nós dois” ou “eles dois”): Podemos colocar, no tabuleiro, duas frases semelhantes em português, com marcas específicas, uma embaixo da outra. Por exemplo: Ela vai/Ela foi. Elas vão/foram. Assim mostramos visualmente e dentro de um contexto, as marcas de plural, gênero e tempo, para o surdo. Propondo a perspectiva de que a língua pode se assemelhar a um jogo que acontece dentro de um contexto vivo, que admite idas e vindas com a participação e interferência direta do leitor/escritor/sinalizador, acreditamos apoiar aquele que está entrando no universo da segunda língua (seja a Libras, para o ouvinte, seja a língua portuguesa escrita, para o surdo) em uma situação que seja lúdica e reflexiva sobre a própria língua. A dança, como integradora destes saberes, entra tanto na iniciação quanto na finalização deste processo de brincadeiras com os textos. É preciso tomar muito cuidado com o entendimento deste “recurso de transcrição”. O correto é mostrar na Libras onde aparece a marcação dos referentes: a marcação do referente para El@ está na apontação; a marcação do estado para “cansad@” está na sinalização conjunta que envolve todos os níveis fonológicos do sinal, ou seja, expressão facial e corporal e, finalmente, a coesão e sintática que está no ritmo entre a apontação e o sinal de cansada, bem como no uso adequado do espaço marcado pelo olhar. Contamos, assim, com três contextos em que podemos fazer uso dos materiais: estudo da narrativa em Libras (para segunda língua), processo criativo em dança e estudo da língua portuguesa como segunda língua: Suponhamos que estamos partindo de um texto em português para ser passado para a Libras. Deixamos o texto em uma página aberta à direita ou à esquerda do tabuleiro. Pegamos, em seguida, as peças que vão compor este texto na língua de sinais. Usando um texto narrativo, chamado “O Espírito da Floresta (Joseph, 2005; 2010)” como exemplo: quais são as primeiras peças que constituem esse jogo? Temos o cenário, para o qual podemos usar os tubos como suporte de imagens como árvores, árvores de diferentes matizes, agrupadas em duas, três ou quatro por todo o espaço, formando a floresta. Os animais, que estarão em determinado espaço deste lugar; a cabana, também em um ponto específico, e as personagens, que também se situam em outros pontos do espaço. Cada uma dessas peças estará em um espaço físico, que no

Campo de Enunciação da Libras também serão organizados em determinados pontos de locação. Na dança, as pessoas com seus corpos podem ocupar estes espaços ou, se for um trabalho-solo, o intérprete pode partir da sinalização própria para este texto como ponto de partida para sua movimentação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pesquisadoras e professoras, fazer uma retrospectiva de nossos trabalhos de pesquisa já concluídos nos permitiu conferir que muito do que esteve ali desenvolvido e discutido ainda é válido e pode gerar novas ideias e insights para o(a)s jovens pesquisadores(a)s da área do ensino de línguas e das artes da cena e dos processos criativos em dança.

Esperamos que futuramente possamos fomentar grupos de pesquisas com pessoas surdas, para desenvolvimento de temas como o uso da gramática da Libras para procedimentos de criação cênica. Acreditamos que pode ser um recurso lúdico, divertido e instigante para o ensino de Libras, para a reflexão sobre ensino de língua estrangeira e para novos procedimentos de criação em dança e teatro bilíngues e bimodais (língua portuguesa escrita e Libras).

REFERÊNCIAS

JOSEPH, Tatiana Wonsik Recompenza. **Entre a dança e a língua de sinais**: a caixa mágica da criação. 2010. 188 p. Tese. Instituto de Artes: Unicamp. Campinas, São Paulo, 2010.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. www e o ensino de Inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, MG, v.1, n. 1, p. 93-116, 2001.

PIMENTA, Nelson; QUADROS, Ronice. **Curso de Libras**. Rio de Janeiro: LSBvideo, 2006.

QUADROS, Ronice; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira**. Porto Alegre: Arimed editora, 2004.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. **Propostas para o inglês no Ensino Fundamental público**: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos 2010. 231 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, 2010.

XAVIER, Priscila Aparecida Moraes Henkemaier. **A ostra se abriu**: percepções de alunos surdos sobre seu processo de aprendizagem de língua inglesa em um curso a distância. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Cuiabá, 2014.

CAPÍTULO 7

LINGUAGEM E PODER:

A LIBRAS NA PERIFERIA DO CURRÍCULO PROFISSIONAL

Gabriel do Livramento Souza
Janilce da Costa Moreira
Alexandre Melo de Sousa

A inclusão de alunos surdos em escolas técnicas de ensino médio integrado no Brasil ainda enfrenta obstáculos significativos, sobretudo pela ausência da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos planos de estudo e nas práticas pedagógicas. Mesmo com avanços legais e políticas públicas favoráveis, o currículo frequentemente deixa de considerar as diferenças linguísticas e culturais da comunidade surda, o que dificulta o acesso ao conhecimento e compromete o desenvolvimento pleno desses estudantes.

A presença da Libras no espaço escolar representa não apenas o reconhecimento da diferença linguística da comunidade surda, mas constitui também um elemento fundamental para a garantia do direito a uma educação plena e de qualidade (Skliar, 1998a). Entretanto, apesar dos marcos legais – como a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta seu uso no âmbito educacional – sua efetiva inserção no cotidiano escolar ainda esbarra em resistências, omissões e silenciamentos, especialmente no currículo.

A história da educação brasileira demonstra que a democratização do ensino nem sempre contemplou a diversidade linguística. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), embora importante para a defesa da escola pública e gratuita, não considerava a especificidade dos surdos e de outras minorias linguísticas (Lemme, 1997). Essa lacuna histórica ajuda a compreender por que, mesmo após avanços legais recentes, o currículo ainda resiste a integrar a Libras como língua de instrução. Nessa perspectiva, Quadros (2019) destacam que a implementação da educação bilíngue não depende apenas da criação de leis, mas da efetivação de políticas curriculares que assegurem condições concretas de aprendizagem na língua de sinais.

Como lembra Silva (1999), o currículo é uma construção social atravessada por ideologias. Mais do que um conjunto de conteúdos, ele expressa disputas de poder, define quais sujeitos devem ser formados e quais saberes terão legitimidade. Assim, a invisibilidade da Libras não constitui um detalhe marginal, mas um mecanismo de opressão curricular que precisa ser desvelado e superado. Em outras palavras, decidir incluir ou excluir a Libras do currículo não é apenas uma questão pedagógica, mas também política e cultural.

Apple (2006) reforça esse argumento ao demonstrar que o currículo não é neutro: ele seleciona saberes e, ao fazê-lo, confere visibilidade ou marginalização a culturas e grupos sociais. Quando a Libras está ausente do currículo, observa-se a reprodução do poder hegemônico da língua portuguesa em detrimento da língua de sinais, decisão política que impacta diretamente o lugar ocupado pelo sujeito surdo na escola e na sociedade.

Os mecanismos que sustentam essa exclusão – desde a ausência da Libras no currículo até a formação insuficiente dos profissionais, práticas pedagógicas excludentes e concepções equivocadas de inclusão – contribuem para a invisibilidade da Libras e, consequentemente, do sujeito surdo. Essa invisibilidade não ocorre de forma aleatória: decorre de uma estrutura educacional que ainda não reconhece a diversidade linguística como direito e tampouco como potencial pedagógico. Trata-se de uma questão ética, política e pedagógica que exige dos docentes um compromisso com a equidade, conforme a perspectiva da ética da docência apresentada por Rios (2013), que ressalta os deveres sociais e políticos dos professores na promoção de uma educação democrática e inclusiva. Em consonância, a pedagogia histórico-crítica de Saviani (2000; 2008) compreende a educação como prática social voltada à transformação da realidade, fundamentada nas mediações críticas entre o conhecimento escolar e a vivência dos alunos.

Nessa direção, Sacristán (2000) lembra que o currículo se concretiza na prática, no cotidiano da sala de aula. Assim, não basta que a Libras seja reconhecida legalmente: é imprescindível que ela seja incorporada como prática pedagógica, com materiais didáticos, metodologias próprias e formação docente adequada. Sem isso, a inclusão corre o risco de permanecer no plano formal, sem transformar efetivamente as experiências educacionais dos estudantes surdos.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo apresentar uma reflexão crítica sobre a invisibilidade (ou não) da Libras no currículo do ensino médio técnico, analisando de que maneira essa presença (ou ausência) afeta a vida acadêmica do estudante surdo, a partir da análise do *Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agropecuária* do Instituto Federal do Acre (Ifac) – Campus Xapuri.

A escolha do tema se justifica por sua relevância social e educativa, bem como pela experiência dos autores no Ifac – Campus Xapuri, sendo um assistente administrativo educacional e o outro intérprete de Libras. Essa vivência possibilita uma leitura situada e sensível da realidade, especialmente pela proximidade com um aluno surdo matriculado no curso analisado, permitindo observar diretamente desafios possivelmente relacionados à carência de políticas bilíngues no currículo.

Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa, por meio da análise documental do Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agropecuária do Ifac – Campus Xapuri, articulada à experiência de um dos autores como intérprete de Libras no referido curso. Essa vivência direta oferece uma perspectiva situada sobre o contexto educacional, favorecendo uma leitura crítica das políticas curriculares e das práticas institucionais.

Este estudo contribui para o debate sobre práticas pedagógicas e curriculares que reconheçam a Libras como direito linguístico e elemento constitutivo da formação plena do sujeito surdo. Mais do que propor ajustes pontuais, busca problematizar os mecanismos de exclusão presentes nos currículos e evidenciar a urgência de políticas educacionais que efetivem a perspectiva bilíngue como princípio organizador do trabalho pedagógico. Ao analisar o Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agropecuária do Ifac – Campus Xapuri, pretende-se mostrar como as escolhas curriculares podem reforçar invisibilidades ou, ao contrário, abrir caminhos para a emancipação do estudante surdo. Assim, esta pesquisa se insere em um campo mais amplo de disputas políticas e epistemológicas, no qual a Libras deve ser compreendida não como concessão, mas como condição inalienável para uma educação democrática, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada.

ENTRE SILÊNCIOS E RESISTÊNCIAS

O fato de a Língua Brasileira de Sinais (Libras) estar ausente como elemento estruturante do currículo do ensino médio deve ser compreendido como resultado de um processo histórico de negação e invisibilização de identidades, saberes, culturas, práticas linguísticas e formas de expressão nos espaços sociais e institucionais, como a escola. Essa perspectiva nos permite entender o currículo não como um conjunto neutro de conteúdos, mas como um campo de disputas conceituais, culturais e políticas, no qual se define quais conhecimentos e discursos serão reconhecidos ou silenciados.

A discussão sobre o currículo escolar como campo de tensões conceituais e políticas exige reconhecer que sua construção não é neutra nem isenta de valores. Como lembra Silva (1999), o currículo opera como um “documento de identidade”, pois constrói e reconhece como legítimas determinadas formas de ser, pensar e conhecer, em detrimento de outras. Ao privilegiar certos saberes, silencia outros. No caso da comunidade surda, esse silenciamento se manifesta na marginalização da Libras como língua de instrução e na invisibilização da identidade surda como expressão legítima da diversidade linguística e cultural presente na escola pública brasileira. Assim, prevalece a hegemonia da norma ouvinte e de um modelo universalizado de estudante, que ignora a pluralidade linguística existente no ambiente escolar.

Rios (2013) propõe que o trabalho docente deve ser ético, isto é, comprometido com o reconhecimento do outro em suas diferenças. Quando o currículo não contempla a língua do estudante surdo, ele inviabiliza sua participação plena nas práticas pedagógicas cotidianas.

Ao discutir o currículo como prática de poder, Silva (1999) ressalta que as identidades curriculares são produzidas por mecanismos de seleção, inclusão e exclusão. A ausência da Libras em documentos oficiais, como o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), não constitui, portanto, uma mera omissão técnica, mas a expressão de um projeto pedagógico que mantém e reforça como padrão dominante a cultura, a linguagem e a lógica comunicativa das pessoas ouvintes, em detrimento das formas

próprias de ser, conhecer e se expressar das pessoas surdas. Esse cenário é denunciado por Strobel (2008), ao afirmar que a diferença surda não é reconhecida na lógica da escola dita inclusiva, pois sua língua, sua forma de aprender e de interagir são tratadas como obstáculos (Strobel, 2008).

Severino (2001) defende que a escola deve promover a constituição de sujeitos históricos, críticos e autônomos, funcionando como espaço de mediação da cultura. Isso implica garantir que todos tenham acesso ao conhecimento por meio de sua própria língua. Segundo o autor, a escola deve constituir-se como espaço de construção da identidade e de mediação cultural, o que requer que o processo educativo ocorra por meio de uma linguagem que possibilite a apropriação do saber. Negar à Libras esse papel no currículo é negar ao estudante surdo a mediação essencial entre ele e o conhecimento escolar, comprometendo sua formação integral.

Saviani (2003) complementa esse debate ao defender uma pedagogia histórico-crítica voltada para a transformação social e a superação das desigualdades estruturais. Para o autor, a educação só se realiza democraticamente quando garante igualdade nas condições de acesso e aproveitamento dos conteúdos escolares. Nessa perspectiva, a ausência da Libras no currículo representa a privação da linguagem que sustenta a aprendizagem dos estudantes surdos.

Assim, o currículo deve ser compreendido como construção social e histórica que precisa reconhecer a pluralidade dos sujeitos escolares. A inclusão da Libras como elemento estruturante do currículo não é apenas uma demanda técnica, mas uma exigência política, ética e pedagógica. A ausência desse reconhecimento aprofunda desigualdades e compromete a função social da escola como espaço de emancipação.

A partir de uma perspectiva cultural e linguística da surdez, Skliar (1998b) argumenta que, durante muitos anos, prevaleceu equivocadamente a perspectiva oralista, que defendia que as pessoas surdas, para serem consideradas educáveis, deveriam desenvolver a fala e a leitura labial, negando totalmente a Libras e sua identidade cultural. Para o autor, a diferença surda não pode ser tratada como deficiência ou falta, mas como expressão de uma identidade constituída na e pela Libras. Assim, uma escola que silencia essa diferença, ao excluir ou marginalizar a Libras, impede que o sujeito surdo se reconheça como pertencente ao espaço escolar.

A oficialização da Libras como língua de instrução na educação de surdos, por meio da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, constitui um marco legal relevante, pois garante ao sujeito surdo o direito de aprender e se expressar por meio de sua língua materna. O Decreto também estabelece a obrigatoriedade de intérpretes e da formação docente voltada à educação bilíngue, ampliando as responsabilidades institucionais.

Contudo, Quadros (1997) alerta para o risco de uma inclusão meramente formal ou técnica da Libras nas políticas e documentos escolares, sem que ocorra uma efetiva reorganização das práticas pedagógicas e curriculares. É necessário que a Libras deixe de ser compreendida apenas como ferramenta auxiliar ou suporte comunicativo, e passe a ocupar o lugar de língua de instrução e mediação do conhecimento, com status equivalente ao da língua portuguesa. A autora reforça que uma educação bilíngue só se

concretiza quando a Libras é utilizada efetivamente como língua de instrução, e não apenas como instrumento de tradução (Quadros, 1997).

Nesse sentido, discutir silêncios e resistências implica reconhecer que a invisibilidade da Libras no currículo não é casual, mas resultado de escolhas históricas e políticas que negam a pluralidade de sujeitos presentes na escola pública. Implica também reconhecer a urgência de práticas pedagógicas e políticas institucionais que enfrentem essa lógica excludente, construindo um currículo que incorpore a Libras como direito linguístico, componente pedagógico e instrumento de emancipação do sujeito surdo. Essa resistência exige compromisso ético e político de educadores, gestores e instituições, reconhecendo que a educação bilíngue não se resume ao cumprimento de exigências legais, mas envolve transformar a cultura escolar para torná-la sensível às diferenças e promotora da equidade.

Como argumenta Saviani (2008), uma educação democrática só se realiza quando todos os estudantes têm asseguradas as mesmas condições de acesso e aproveitamento do conhecimento, o que, no caso dos estudantes surdos, implica garantir a Libras como língua de instrução. Skliar (1998) complementa ao afirmar que a diferença surda deve ser compreendida como expressão legítima de uma identidade cultural, e não como deficiência a ser compensada. Assim, resistir ao silêncio curricular implica defender uma escola em que a Libras não seja vista como apêndice ou recurso acessório, mas como parte constitutiva da prática pedagógica e da própria concepção de sujeito que se deseja formar.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, de natureza exploratória e interpretativa, fundamentado na análise documental do *Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agropecuária* do Ifac – Campus Xapuri.

Conforme Gil (2017), a pesquisa qualitativa não se orienta pela representatividade numérica, mas pela busca de compreensão aprofundada de um fenômeno social. Essa abordagem metodológica favorece a análise de fenômenos complexos por meio da interpretação de interações, discursos e significados presentes nas práticas sociais (Gil, 2017). Nessa mesma direção, Prodanov e Freitas (2013) afirmam que a pesquisa qualitativa se ocupa da compreensão dos significados que as pessoas atribuem às suas ações, relações e experiências em contextos específicos (Prodanov; Freitas, 2013, p. 58). Essa ênfase na subjetividade e na vivência social justifica a escolha metodológica desta investigação, centrada na análise de um documento institucional articulada à experiência profissional crítica de um dos autores.

A análise foi conduzida a partir de uma abordagem crítica e situada, considerando tanto as dimensões formais do currículo quanto os sentidos atribuídos pela vivência profissional de um dos autores como intérprete de Libras no curso analisado. A articulação entre teoria e prática possibilita uma leitura mais aprofundada, permitindo

ponderar desafios, lacunas e paradoxos presentes na proposta curricular da instituição frente às demandas da educação bilíngue.

O foco analítico recaiu sobre o *Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária* do Ifac – Campus Xapuri, dada sua relevância institucional e sua relação direta com a experiência dos autores. A análise do documento concentrou-se em três aspectos centrais: (1) a presença (ou ausência) da Libras no texto oficial; (2) as referências à inclusão de estudantes surdos; e (3) a existência (ou não) de métodos pedagógicos bilíngues. Essas categorias foram definidas com base nos estudos teóricos e na legislação vigente relativa à educação de surdos, como a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005.

A análise documental foi articulada à experiência prática do autor-intérprete durante o acompanhamento de um estudante surdo na turma de 2024. Essa vivência, entendida aqui como categoria analítica, permitiu confrontar o conteúdo do PPC com as práticas efetivamente observadas no cotidiano escolar, evidenciando divergências entre o previsto e o realizado.

Severino (2007) argumenta que a pesquisa em educação deve comprometer-se com a transformação da realidade, valorizando a experiência dos sujeitos envolvidos como dimensão fundamental na produção do saber científico. Dessa forma, torna-se imprescindível considerar e compreender as vivências dos participantes como elemento central na construção de conhecimento.

Assim, a metodologia empregada nesta pesquisa busca articular a análise objetiva de um documento oficial com a visão crítica de quem atua cotidianamente no espaço educacional. A formulação de reflexões sobre a educação de surdos exige a interação contínua entre teoria e prática, entre o plano formal e a experiência concreta, entre o currículo prescrito e o currículo vivido.

ANÁLISE DOS DADOS

O *Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agropecuária* do Instituto Federal do Acre, Campus Xapuri, constitui-se como documento orientador das práticas formativas, expressando, em tese, os valores institucionais e os compromissos educacionais com a diversidade discente. Contudo, a leitura crítica do PPC revela uma lacuna estrutural no que concerne à inclusão linguística de estudantes surdos. A inexistência da Libras como princípio organizador da política curricular evidencia uma lógica de silenciamento que, apesar do discurso de “educação para todos”, invisibiliza dimensões culturais e linguísticas constitutivas da comunidade surda (Silva, 1999).

Embora o documento mencione dispositivos legais como a LDB (Lei nº 9.394/1996) e o Decreto nº 5.626/2005, sua abordagem de inclusão é meramente declaratória. A Libras surge apenas de forma periférica, situada nos anexos de acessibilidade, sem qualquer estatuto de língua de instrução ou de conteúdo transversal articulado às áreas técnicas. Tal configuração perpetua um modelo de inclusão que se limita à matrícula

formal, desconsiderando a necessidade de garantir condições materiais, simbólicas e pedagógicas de aprendizagem (Skliar, 1998).

Um fragmento do próprio PPC explicita essa redução conceitual: “Especificamente para estudantes surdos [...] faz-se necessário que a instituição disponibilize Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa e que os docentes sejam conhecedores da singularidade linguística desse alunado [...]” (Ifac, 2019, p. 21).

A centralidade atribuída ao intérprete, nesse trecho, revela uma concepção que reduz a Libras ao estatuto de recurso tradutório, e não de língua de escolarização. Quadros (2004) e Strobel (2008) demonstram que tal perspectiva aprofunda a marginalização do sujeito surdo, comprometendo sua identidade linguística e cultural e restringindo sua participação autônoma no processo educativo.

A menção à Libras em ementas específicas – por exemplo, quando se indica o estudo de “estrutura linguística em contextos comunicativos [...] Libras e Língua Portuguesa como primeira e segunda língua” (Ifac, 2019, p. 212) – permanece isolada e sem articulação curricular. Falta-lhe transversalidade, objetivos linguísticos bilíngues claros e integração com os componentes técnicos do curso. Assim, a disciplina tende a ser tratada como apêndice, descolada da formação profissional.

A situação se agrava ao se constatar que, embora prevista na matriz, a disciplina de Libras não é ofertada de maneira efetiva. O campus conta com apenas uma docente de Libras, com carga horária reduzida e prioritariamente vinculada aos cursos superiores. Trata-se de um indicativo de negligência institucional, que impede o estudante surdo de acessar recursos pedagógicos fundamentais à aprendizagem. Como observa Saviani (2012), a formação escolar exige condições concretas de realização; sem estas, os direitos educacionais permanecem formais e não substantivos.

A ementa da disciplina, quando existente, prevê conteúdos relevantes – comunicação básica com surdos, aspectos legais da Libras, utilização de sinais –, mas a não oferta inviabiliza seu desenvolvimento, o que reforça a dependência quase exclusiva do intérprete. Esse cenário restringe a autonomia do estudante e reforça práticas de exclusão simbólica (Strobel, 2008; Rios, 2013).

No campo da avaliação, embora o PPC determine o registro em vídeo de provas realizadas em Libras, conforme o Decreto nº 5.626/2005 (Ifac, 2019, p. 163), não estabelece protocolos de correção, critérios de equivalência ou diretrizes para armazenamento e confidencialidade. A ausência desses parâmetros compromete a equidade avaliativa, contrariando o princípio de que políticas educacionais não podem se restringir ao plano formal (Saviani, 2012).

Outro ponto crítico refere-se à formação docente. O documento apenas recomenda cursos de capacitação ofertados pelo NAPNE (Ifac, 2019, p. 146), sem previsão de obrigatoriedade, carga horária mínima ou avaliação. Sacristán (2000) lembra que o currículo se materializa na prática pedagógica, o que torna insuficiente qualquer política que não institucionalize a formação docente em Libras e em metodologias bilíngues.

A experiência empírica, registrada por um dos autores atuando como intérprete, corrobora essas lacunas: a mediação pedagógica limitou-se à tradução, sem materiais

bilíngues e sem participação ativa dos docentes na construção de estratégias inclusivas. Tal realidade transfere indevidamente ao intérprete a responsabilidade integral pela inclusão, inviabilizando a corresponsabilidade institucional defendida por Rios (2013).

Em termos mais amplos, o PPC reproduz uma política de inclusão simbólica, voltada mais à legitimação institucional do que à transformação das práticas pedagógicas. Conforme Skliar (1998), tal inclusão opera pela presença física do estudante, sem alterar as estruturas curriculares nem as relações de poder que sustentam desigualdades.

O objetivo geral do curso – formar profissionais ética e tecnicamente competentes – é comprometido pela ausência de estratégias para garantir que estudantes surdos atinjam essas competências. Sem práticas bilíngues, sem adaptação de conteúdos e sem oferta de Libras, compromete-se a formação integral e a inserção social e profissional do estudante surdo.

Os objetivos específicos relacionados à comunicação – como “comunicação adequada em contextos técnicos e cotidianos” – tornam-se inexequíveis sem a presença da Libras como língua de instrução. Quadros (2004) sublinha que a educação bilíngue é a única via para assegurar autonomia e participação plena do aluno surdo, o que exige integração curricular e recursos pedagógicos adequados.

Adicionalmente, o perfil do egresso não contempla competências comunicativas em Libras nem habilidades para atuar em ambientes inclusivos, ignorando a diversidade linguística da sociedade e do mundo do trabalho. Esta omissão perpetua exclusões funcionais e simbólicas, conforme alerta Strobel (2008).

À luz dessas considerações, torna-se imprescindível revisar o PPC para:

(a) incorporar a Libras como língua de instrução e conteúdo transversal;

(b) definir parâmetros de atuação dos intérpretes (quantidade, carga horária, regime, substituições);

(c) instituir protocolos específicos de avaliação em Libras;

(d) tornar obrigatória a formação docente em Libras e em metodologias bilíngues;

(e) produzir materiais didáticos bilíngues, incluindo glossários técnicos da área de agropecuária.

Em síntese, embora o PPC reconheça formalmente a Libras, sua integração curricular permanece restrita e marcada pelo silêncio. Superar esse quadro exige concebê-la como componente constitutivo do projeto pedagógico, condição indispensável para uma educação democrática, emancipadora e alinhada ao direito linguístico da pessoa surda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise crítica do *Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agropecuária* do Ifac (Campus Xapuri) evidencia um dilema persistente na educação profissional brasileira: a ausência da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como componente curricular estruturante e como língua legítima de acesso ao conhecimento.

Embora o discurso oficial de inclusão esteja formalmente presente, sua materialização no currículo é incipiente, resultando em uma política de silenciamento que fragiliza a construção de uma escola bilíngue, democrática e efetivamente comprometida com a equidade.

A omissão da Libras no PPC não decorre de mero descompasso administrativo, mas revela a permanência de uma matriz curricular orientada pela normatividade ouvinte. Essa invisibilização linguística reproduz desigualdades históricas e nega aos estudantes surdos as condições para se constituírem como sujeitos críticos, autônomos e plenamente participantes do processo formativo, contrariando os fundamentos da educação pública inclusiva. Assim, a questão ultrapassa o campo do acesso formal e se inscreve no âmbito da justiça curricular e do reconhecimento da diferença como valor epistêmico e político.

Como afirma Skliar (1998), não se trata de integrar o surdo ao mundo dos ouvintes, mas de construir um mundo em que as diferenças convivam como iguais. Essa formulação sintetiza o núcleo do debate: a presença do estudante surdo na sala de aula exige mais do que ajustes instrumentais ou atuação eventual do intérprete; requer uma reconfiguração epistemológica do currículo e a consolidação da Libras como língua de instrução e de produção legítima de conhecimento.

Observa-se ainda que os objetivos gerais e específicos do PPC, embora mencionem competências humanísticas e comunicativas, não delineiam caminhos pedagógicos que permitam aos estudantes surdos alcançarem-nas. A não oferta da disciplina de Libras, a ausência de materiais bilíngues e a inexistência de formação docente continuada inviabilizam o desenvolvimento integral do aluno, restringindo sua autonomia e participação ativa nas atividades acadêmicas e técnicas. Como assinalam Quadros (2004) e Strobel (2008), a dependência exclusiva da mediação do intérprete limita o protagonismo do estudante surdo e reforça práticas de exclusão simbólica.

O perfil do egresso, por sua vez, apresenta lacunas significativas ao ignorar competências comunicativas em Libras e habilidades para atuação em ambientes inclusivos. Essa omissão demonstra que a formação profissional continua dissociada da diversidade linguística e cultural presente na sociedade e no mercado de trabalho, perpetuando desigualdades e restringindo a atuação do surdo em contextos educativos e laborais. Superar tal limitação exige a incorporação de práticas bilíngues sistemáticas, produção de materiais adaptados e experiências pedagógicas que reconheçam a Libras como instrumento central da aprendizagem.

À luz desse cenário, torna-se urgente que os institutos federais assumam medidas estruturais, tais como: instituir a Libras como língua de instrução formal; definir parâmetros objetivos para a atuação de intérpretes; estabelecer protocolos de avaliação em Libras; garantir formação docente obrigatória e continuada em metodologias bilíngues; e investir em materiais técnicos bilíngues. Essas ações transformam a inclusão de uma prescrição legal em prática pedagógica efetiva, orientada pelos princípios de equidade, justiça curricular e reconhecimento das diferenças.

Espera-se, assim, que este artigo contribua para aprofundar o debate sobre currículo, linguagem e inclusão, evidenciando que romper com o silêncio curricular requer mudanças éticas, estruturais e pedagógicas. A consolidação da Libras como língua de instrução afirma o direito linguístico, cultural e social do estudante surdo e sustenta uma educação verdadeiramente democrática e emancipadora, capaz de formar sujeitos críticos e autônomos, preparados para participar da sociedade com equidade. Como sustenta Saviani (2008), a educação só cumpre sua função social quando assegura igualdade de condições para todos; no caso do estudante surdo, isso significa reconhecer a Libras não como concessão, mas como direito historicamente conquistado e cuja efetivação é inadiável. Trata-se, portanto, de reafirmar o compromisso da escola pública com a diversidade, com a justiça social e com a valorização de todas as formas de linguagem e produção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 23, 25 abr. 2002.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio** – Campus Xapuri. Xapuri: Ifac, 2019. Disponível em: https://www.ifac.edu.br/oifac/ensino/cursos/campusxapuri/integrado/ppc/XapuriPPCIntegradoAgropecuria.pdf. Acesso em: 24 jun. 2025.

LEMME, Paschoal. **O manifesto dos pioneiros da educação nova**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

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

QUADROS, Ronice Muller de. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, Ronice Muller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC, 2004.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, Demerval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. *In*: SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 53–92.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Cortez, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKLIAR, C. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998a.

SKLIAR, C. **Educação de surdos:** a questão da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1998b.

STROBEL, K. **A diferença surda**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CAPÍTULO 8

TIPOS DE CLASSIFICAÇÃO DE OBRAS LEXICOGRÁFICAS DE LIBRAS

Eduardo Felten
Patrícia Tuxi

"Para que consultamos um dicionário?" Uma pergunta simples, mas que tem trazido boas reflexões a respeito da prática lexicográfica em Língua Brasileira de Sinais-Libras. Além das considerações teóricas que essa pergunta pode instigar, nela possui uma ânsia por boas e eficientes práticas metodológicas no trato e documentação do léxico da Libras.

Ao longo dos anos dedicados aos estudos lexicais e lexicográficos, essa pergunta ainda tem efeito sobre o ofício do lexicógrafo. Entretanto, num exercício de troca de papais, onde o lexicógrafo se coloca no lugar do consulente – aliás, um lexicógrafo é e sempre foi um consulente em potencial -, me permitem mudar a perspectiva da pergunta inicial para a seguinte: "por que consultaríamos um dicionário?". Essa pergunta nos parece mais pertinente no sentido de entender as razões que levam alguém a consultar dicionário.

A resposta para essa pergunta é ampla: consultamos um dicionário para conhecer o significado de um determinado sinal. Ou ainda, para sabermos como é produzido um sinal específico. Ou, para aqueles mais curiosos, para conhecer sinais e as suas especificações como se é um substantivo ou um adjetivo; um verbo ou um advérbio; ou os diferentes significados que possa ter, dependendo do contexto utilizado.

Sabemos que o avanço tecnológico tem facilitado e até democratizado em certo nível o conhecimento sobre os sinais. É comum que surdos e não-surdos utilizem plataformas de vídeo, sites, dicionários on-line, aplicativos e até as diversas inteligências artificiais (IAs) para saber o sinal disso ou daquilo. Esse crescimento tem sido "atalhos" de informação utilizados por falantes de Libras sobre formas, significados e contextos de uso de sinais.

Se por um lado essa realidade tem sido um desafio para pesquisadores em lexicologia e lexicografia de Libras. Pois, para que abrir um dicionário impresso ou on-line de Libras se eu posso dar um Google e ter as informações que eu preciso de forma mais rápida? Assim, a pergunta sobre o "por que" utilizaríamos um dicionário de Libras tem feito mais sentido cada vez que surgem facilitadores de informação.

Por outro lado, poderíamos nos tranquilizar em relação aos avanços tecnológicos que são aprimorados a cada dia que passa, não é mesmo? Por que, então, não usamos essa tecnologia ao nosso favor? Como temos defendido, utilizar essas ferramentas digitais para o registro e documentação do léxico sinalizado é, sem dúvida alguma, a melhor estratégia ao concebermos uma obra lexicográfica em Libras.

As razões para isso são muitas. A primeira delas é em relação a modalidade linguística da língua. Por se tratar de uma língua visuoespacial, o vídeo registro e/ou o

registro em escrita de sinais parecem ser boas decisões que favorecem os falantes de Libras e, consequentemente, consulentes em potencial. Em segundo lugar, dicionários que apresentam o seu corpus em Libras, e não em imagens impressas, investem nos comentários de forma e comentários semânticos, informações que compõem a microestrutura. E em terceiro lugar, as tecnologias disponíveis deixam muito mais flexíveis e adaptáveis as classificações lexicográficas da obra.

Este capítulo, portanto, tem como objetivo gastar tempo em analisar e explicar a classificação lexicográfica de três dicionários, a saber, Dicionário da Língua de Sinais do Brasil (Dic Libras) de Capovilla *et al.* (2019), o Dicionário Ilustrado de Libras (DIL) de Brandão (2011) e o Dicionário de Libras (DLibras) on-line (Ines, 2024), além de descrever, nas mesmas obras, a estrutura dos comentários de forma e semânticos. Por fim, trazemos algumas reflexões sobre o resultado da análise, salientando o rigor e as tomadas de decisões de cunho metodológico para criar uma obra lexicográfica eficiente.

Isso posto, o nosso artigo está assim organizado: na segunda seção, apresentaremos uma breve caracterização da tipologia dessas obras, destacando suas principais características e contribuições para o campo da lexicografia da Libras. Em seguida, na terceira seção, discutiremos os diferentes tipos de classificação que podem ser aplicados a obras lexicográficas, com o intuito de estabelecer um quadro teórico para a análise dos dicionários em questão. A quarta seção será dedicada à análise dos componentes canônicos de uma obra lexicográfica, enquanto a quinta seção se concentrará na análise da microestrutura abstrata e concreta dos três dicionários. Os resultados da análise serão apresentados na sexta seção, seguidos das considerações finais na sétima seção. Por fim, na oitava seção, apresentaremos as referências bibliográficas utilizadas neste estudo."

SOBRE A TIPOLOGIA DAS OBRAS ANALISADAS

A presente pesquisa se dedica à análise de três dicionários de Língua Brasileira de Sinais (Libras): o Dicionário da Língua de Sinais do Brasil (Dic Libras) de Capovilla *et al.* (2019), o Dicionário Ilustrado de Libras (DIL) de Brandão (2011) e o Dicionário de Libras (DLibras) on-line (Ines, 2024). Com base na tipologia de dicionários proposta por Haensch *et al.* (1982), essas obras podem ser classificadas como dicionários de língua ou linguísticos, uma vez que atendem aos critérios práticos estabelecidos pelos autores. Ao longo deste estudo, exploraremos as características e particularidades de cada um desses dicionários, contribuindo para um melhor entendimento da lexicografia da Libras e de sua importância para os seus falantes.

As obras que estão em análise são consideradas dicionários de língua, pois “son repositórios de signos lingüísticos, cuya natureza (pronunciacíon, grafía y características gramaticales), significado, valores de uso y relaciones paradigmáticas o sintagmáticas

con otros elementos del léxico, explican mediante una metalengua”[10] (Haensch *et al.*, 1982, p. 129).

Os dicionários analisados – Dic Libras, DIL e DLibras – podem ser categorizados não apenas como dicionários de língua, mas também como obras multilíngues. Essa classificação se justifica pela presença de duas ou mais línguas em sua estrutura, a Libras e a Língua Portuguesa. Corroborando essa análise, Haensch *et al.* (1982, p. 100) destacam que “según el número de lenguas que entran en un diccionario, se distinguen diccionarios monolingües (una lengua) y diccionarios plurilingües, que a su vez se subdividen en bilíngües (dos lenguas) y multilíngües (más de dos lenguas)”[11].

Seguindo a posição teórica do autor, classificamos as obras como multilíngues, pois compilam não só o léxico da Libras como, também, o léxico do português. O DIL (Brandão, 2011) é uma obra semibilíngue, pois apresenta a estrutura do artigo léxico em português escrito e apenas o correspondente em Libras. Já o Dic Libras (Capovilla *et al.*, 2019) apresenta a microestrutura em português escrito e o correspondente em Libras escrita. O DLibras (Ines, 2024), por sua vez, a microestrutura predominantemente em português, como o DIL e o Dic Libras, e o correspondente em Libras.

Entendemos que as três obras são semibilíngues, por organizarem a macroestrutura e o artigo léxico dando preferência à língua portuguesa escrita. Os correspondentes em Libras estão em segundo plano, além de não apresentarem todos os campos do artigo léxico em ambas as línguas, mas apenas em língua portuguesa escrita. Assim, ampliamos a proposta de dicionários plurilíngues de Haensch (1982) para uma classificação tríade: dicionários bilíngues, semibilíngues e multilíngues.

Para que possamos explicar melhor sobre a estrutura das obras lexicográficas em questão, será preciso falar sobre a tipologia das obras lexicográficas de Libras. Para isso, separamos a próxima seção.

TIPOS DE CLASSIFICAÇÃO DE OBRAS LEXICOGRÁFICAS DE LIBRAS

Bugueño Miranda (2014) explica que é possível estabelecer três tipos de classificação de dicionários: impressionista, funcional e linguística. A impressionista ou fenomenológica “corresponde àquela que distingue os dicionários por critérios externos à própria obra lexicográfica, tais como o tamanho (“minidicionário”, “grande dicionário”, “dicionário de bolso” etc.) (Id., p. 2016). Essas informações são relevantes principalmente para o corpo editorial. Vale dizer que esse tipo de classificação está relacionado a critérios numéricos, ou seja, em ralação a quantidade de lemas que um dicionário possui.

O autor explica que no âmbito dos critérios impressionistas ou fenomenológicos, há uma classificação com base na densidade macroestrutural da obra. A densidade

[10] São repositórios de signos linguísticos, cuja natureza (pronúncia, grafia e características gramaticais), significado, valores de uso e relações paradigmáticas ou sintagmáticas com outros elementos do léxico são explicados por meio de uma metalíngua (tradução nossa).

[11] Segundo o número de línguas que entram em um dicionário, se distinguem dicionários monolíngues (uma língua) e dicionários plurilíngues, que por sua vez se subdividem em bilíngues (duas línguas) e multilíngues (mais de duas línguas) (tradução nossa).

macroestrutural é a quantidade de entradas que uma obra registra. Assim, por exemplo, a editora Edusp oferece o Dic Libras (Capovilla *et al.*, 2019), com uma densidade de mais de 13.000 lemas (segundo as suas próprias informações) de Libras, dividido em três volumes. A editora Global possui, por outro lado, o DIL (Brandão, 2011), com uma densidade macroestrutural de 3.212 lemas (segundo as suas próprias informações). Tanto o Dic Libras, quanto o DIL são obras impressas.

Já o DLibras (Lira, *et al.*, 2024), por ser uma obra on-line, a densidade macroestrutural não faz diferença, levando em consideração a forma com que o consulente manuseia a obra. Em outras palavras, enquanto para consultar o Dic Libras e o DIL é necessário possuir a obra impressa que são volumes robustos, pesados e com uma quantidade de entradas consideráveis, o DLibras não exige esse esforço. Isso porque a quantidade de lemas não é um problema macroestrutura, uma vez que se pode lematizar uma quantidade considerada de sinais que o inchaço macroestrutural não será, *a priori*, um obstáculo para o consulente. Para resolver essa questão, o corpo editorial tem pensado em estratégias comerciais. Atualmente, parte dos dicionários disponíveis para venda possuem um código para acesso à edição digital, por exemplo.

Nesse sentido, Bugueño Miranda (2014) explica que os critérios impressionistas ou fenomenológicos não se sustentam como parâmetro inteiramente válidos de classificação. E isso está baseado em três razões. A primeira é que a variedade de obras lexicográficas, sejam elas de línguas orais ou de sinais, que se obtém a partir de critérios numéricos estará sempre atrelada à tradição lexicográfica. É comum, ao adquirir um dicionário, vermos a quantidade de verbetes na capa como um atrativo e justificativa para a função da obra.

Em segundo lugar, não há evidências de como foi realizado o cálculo da densidade macroestrutural nas obras supracitadas. As informações contidas nas obras não explicam os critérios utilizados para que a quantidade de lemas esteja documentada.

Por fim, a terceira razão apontada pelo autor, e, talvez, o mais importante, “ainda que se conseguisse estabelecer uma metodologia que permitisse tal correlação, a sua aplicabilidade ficaria restrita à relação entre determinada tradição lexicográfica e a língua que essa tradição espelha” (Bugueño Miranda, 2014, p. 217). Ainda segundo o autor, “qualquer metodologia para calcular a densidade macroestrutural com o objetivo de classificar dicionários só poderia ser aplicável a tradições lexicográficas correspondentes a línguas que possuam características genéticas e tipológicas muito parecidas” (Id. Ibidem). Essa terceira razão nos interessa mais. A lexicografia de Libras, que envolve a descrição, explicação e proposta metodológica do léxico da língua, é bastante recente.

Por essa razão, podemos dizer que a Libras não possui uma tradição lexicográfica. O que o DIL (Brandão, 2011), e Dic Libras (Capovilla *et al.*, 2019) e o DLibras (Ines, 2024) fazem é um espelhamento metodológico que tem sua gênese nos modelos das línguas orais. Não queremos anular as propostas de dicionarização do léxico na língua de sinais falada no Brasil. Queremos dizer, na verdade, que o processo de documentação do léxico da Libras tem um pouco mais de vinte anos. Diferentemente da prática lexicográfica do português, que possui uma prática centenária, por exemplo.

Com relação a classificação funcional, há uma associação em relação a função do dicionário. Essa classificação leva em conta a utilidade e o contexto de uso dos dicionários, indo além da simples descrição de significados e abrangendo aspectos linguísticos e comunicativos. De acordo com (Farias, 2010, p. 77) a função de um dicionário "está ligada ao tipo de tarefa que o consulente pretende realizar com o auxílio do dicionário". Alguns dicionários podem ter função semasiológica[12] ou onomasiológica[13] (Felten, 2020) ou ainda, obras que possuem função destinada à produção da língua (ativo) ou à compreensão da língua (passivo). A função está diretamente relacionada a natureza da obra. Por exemplo, se o dicionário é destinado a aprendizes, o que é comum em obras bilíngues.

Dessa forma, o dicionário pode assumir uma postura passiva (quando utilizado para compreender uma determinada língua) ou uma abordagem ativa (quando empregado para se expressar numa determinada língua).

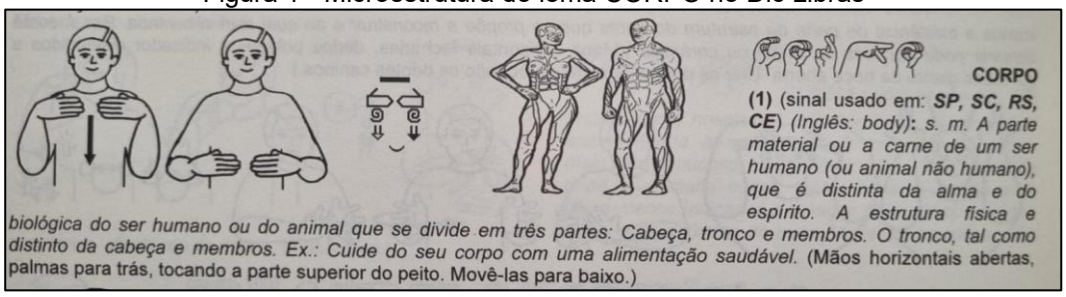
D'Azevedo (2023) faz uma análise relacionada a função do Dic Libras (Capovilla *et al.*, 2019), e explica que

> [...] a princípio, a obra é direcionada para o consulente Surdo. Para este público, a Libras é sua primeira língua, enquanto a língua portuguesa é adquirida como segunda língua. A priori, para este público, a organização lemática seguindo a ordem alfabética da língua portuguesa satisfaz a necessidade de compreensão, sendo assim uma obra com função passiva (D'Azevedo, 2023, p. 116).

De acordo com o nosso entendimento, a mesma avaliação feita por D'Azevedo (2023) sobre o Dic Libras (2019), serve para o DIL (2011) e para o DLibras (2024). Entretanto, ao analisar a macroestrutura do DIL, percebemos que, na verdade, elas possuem função bidirecional, ou seja, possui tanto uma postura passiva, quanto uma postura ativa (de acordo com as suas próprias informações). Isso significa que ambos os públicos – Surdos e não-Surdos – podem aproveitar das informações da obra.

O Dic Libras, da forma com que está organizado e pensando no consulente Surdo, ele só poderia cumprir a função passiva (função de compreensão). Entretanto, de acordo com suas próprias informações, a obra exerce, também, uma função ativa (função de produção), portanto, bidirecional. Vejamos o verbete do lema CORPO, a seguir.

Figura 1 - Microestrutura do lema CORPO no Dic Libras



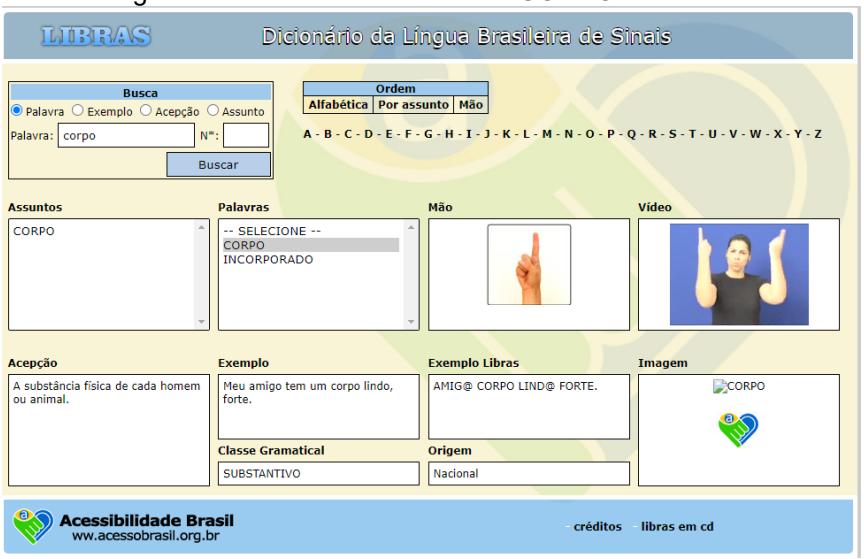
Fonte: Capovilla *et al.* (2019, p. 802)

[12] Obras de natureza semasiológica partem do significante para o significado.
[13] Obras de natureza onomasiológica partem do significado para o significante.

O DLibra, conforma a sua organização e partindo do ponto de vista do consulente Surdo, também poderia cumprir a função passiva. Para os Surdos, o Dic Libras funcionaria como uma obra capaz de auxiliá-los na compreensão e produção (abordagem passiva e ativa) da língua portuguesa como L2. Podemos observar que o verbete apresenta a palavra-entrada CORPO, o seu correspondente em inglês, as categorias gramatical e de gênero, a definição em língua portuguesa e o contexto de uso.

Ao contrário do DIL e do Dic Libras, o DLibras não apresenta qualquer informação sobre o público que se destina. Apensar disso, entendemos que a obra exerce, também, função ativa, sendo, portanto, uma obra bidirecional. Para ilustrar, vejamos o lema CORPO no DLibras:

Figura 2 – Microestrutura do lema CORPO no DLibras



Fonte: Ines On-line.

Para os Surdos, o DLibras funcionaria como uma obra capaz de auxiliá-los na compreensão e produção (abordagem passiva e ativa) da língua portuguesa como L2. Podemos observar que o verbete apresenta a palavra-entrada CORPO, o seu correspondente em português escrito, a categoria gramatical, a origem, a definição em língua portuguesa e o contexto de uso em português e em Libras. O exemplo em Libras está sob um sistema de transcrição da Libras da seguinte forma: AMIG@ CORPO LIND@ FORTE

O método de transcrição da Libras utilizado no verbete foi apresentado por Felipe (2001) no livro Libras em Contexto. Esse sistema consiste em utilizar palavras da uma língua oral-auditiva para representar aproximadamente os sinais. Os sinais da Libras são representados por itens lexicais do português em letra maiúsculas e, como não há desinências para gêneros, utiliza-se uma palavra do português em letra maiúscula acrescido do símbolo "@" para reforçar essa ideia e não haver confusão. Esse sistema de transcrição foi adotado pelo DLibras, pois Felipe é, também, uma das autoras do dicionário on-line.

Já para o público não-Surdo, as obras auxiliariam na produção da Libras (abordagem ativa). Entretanto, no Dic Libras e no DIL, os verbetes da obra não apresentam o lema, a definição e o contexto de uso em Libras. Ao contrário dos Dic Libras e DIL, o DLibras apresenta o lema registrado em vídeo, mas como as outras obras, não possui a definição e o contexto em Libras, mas em português escrito.

No Dic Libras e no DIL, o que há, na verdade, são ilustrações de como é produzido o sinal, excluindo o parâmetro movimento. Para suprir a ausência de movimento, o verbete descreve, em português, como o sinal deve ser produzido. Se por um lado as informações do verbete atendem a função ativa e passiva para o público Surdo, por outro há ausências de informações que dificultam a compreensão e a produção da Libras para o consulente não-Surdo.

O DIL (Brandão, 2011), nas informações da obra, diz que o dicionário pode ser consultado por todos os públicos. Nestes termos, entendemos, à vista disso, que ele atende tanto a função ativa, quanto passiva. Entretanto, percebemos que a obra não apresenta informações suficientes para que auxilie os consulentes Surdos a compreender o português e nem atende, efetivamente, os não-Surdos que queiram entender como a Libras funciona e como se pode produzi-la.

Esse posicionamento está fundamentado a partir da análise das informações apresentadas na microestrutura da obra. De acordo com o nosso conhecimento, a microestrutura não garante, precisamente, um conhecimento capaz de orientar o consulente na produção da modalidade escrita do português. Para compreendermos melhor a nossa posição, apresentamos, a seguir, um verbete do DIL (Brandão, 2011).

Figura 2 – Microestrutura do lema CORPO



Fonte: Brandão (2011, p. 205)

Ao pensar na função de produção (abordagem ativa) da língua portuguesa, percebemos que o verbete apresenta apenas a palavra-entrada CORPO, a definição em língua portuguesa e um sinônimo. O verbete não possui, por exemplo, o contexto de uso da palavra-entrada. Na nossa perspectiva, a ausência dessas informações dificulta a função de produção da língua pelo público Surdo.

Em relação ao público não-Surdo, o verbete apresenta apenas o sinal correspondente a *corpo* em Libras. Não há definição, contexto de uso, informações gramaticais etc., em Libras. Essas informações são fundamentais para que o consulente compreenda como e em qual contexto o sinal é utilizado em L2.

Com relação ao critério de imanência linguística, referem-se a fatores que consideram aspectos intrínsecos à própria linguagem e à estrutura dos dicionários.

Vamos explorar alguns desses critérios. O primeiro diz respeito ao número de línguas que um dicionário pode conter. Os dicionários podem ser monolíngues, bilíngues ou multilíngues.

Os DIL e o Dic Libras são exemplos de obras lexicográficas semibilíngues. Podemos explicar o porquê. Conforme podemos observas nas figuras 1 e 2 *ad supra*, verificamos que a palavra-entrada está em português escrito e em Libras por meio de ilustração. As outras informações como a definição e a descrição de como é realizado o sinal estão em português escrito.

Como dissemos anteriormente, o verbete do Dic Libras possui a palavra-entrada em Libras, por meio de ilustração e da escrita de sinais, e apresenta os correspondentes também em inglês escrito. A definição e outras informações se encontram apenas em português escrito. Para que a obra pudesse ser de natureza bilíngue, deveria apresentar todos os campos do verbete em ambas as línguas, o que não são, se enquadrando, portanto, como obras semibilíngues.

Outro fator relacionado ao critério de imanência linguística, é quanto a ênfase informativa no plano do significante *vs* plano do significado. Esse fator tem como fundamento o signo linguístico e, embora possuam características próprias, se mantém interrelacionados.

As obras lexicográficas que dão preferência para o significante são reconhecidas como dicionários semasiológicos, isto é, possuem um percurso que parte do significante (forma) para o significado (conteúdo). Já as obras que partem do significado (conteúdo) para o significante (forma) são conhecidas como onomasiológica. Em outro momento já apresentamos análise de obras lexicográficas e terminográficas de natureza semasiológica e onomasiológica (Cf. Felten, 2020).

As obras analisadas por nós neste estudo são bons exemplos de dicionários semasiológicos, pois estão organizados em ordem alfabética e mantem o percurso do lema "*CORPO*" para apresentar, em seguida, o significado "*estrutura física de um organismo vivo; parte material dos seres*" (Brandão, 2011, p. 205), por exemplo.

Nesta seção, buscamos explicar os tipos de classificação de obras lexicográficas de Libras. A análise descrita por nós procurou refletir sobre como é difícil enquadrar as obras DIL e Dic Libras de acordo com a classificação abordada por Bugueño Miranda (2014). Aliás, não são apenas as obras que documentam a Libras que apresentam problemas e desafios de classificação. Na verdade, de acordo com o próprio autor, as obras de línguas orais analisadas por ele apresentam, igualmente, tais desafios.

DOS COMPONENTES CANÔNICOS DE UMA OBRA LEXICOGRÁFICA

A eficácia prática de um dicionário está atrelada à adequada elaboração dos elementos que denominamos componentes canônicos, ou seja, as estruturas macro, micro e médio, além do material introdutório (Bugueño Miranda; Farias, 2011). Para facilitar a compreensão, vamos definir cada componente.

Segundo Haensch *et al.* (1982), define a macroestrutura como a ordenação dos materiais nas obras lexicográficas como critério de classificação. Em dicionários semasiológicos, por exemplo, se ordena por significantes. Já em dicionários onomasiológicos, por conceitos. Rey-Debove (1971, p.21) define a macroestrutura como o conjunto de entradas.

Welker (2004) nos traz uma definição mais elaborada de macroestrutura. Para o autor, a macroestrutura refere-se à forma como o corpo do dicionário é organizado. Em outro entendimento, macroestrutura diz respeito à organização do conteúdo principal do dicionário. Utilizando o termo dessa maneira, a macroestrutura pode ser descrita pensando em questões como: i) as entradas estão/serão organizadas por temas/conceitos ou em ordem alfabética? ii) todos os verbetes seguem um padrão único de formatação? Iii) existem elementos visuais como gráficos, imagens ou tabelas inseridas entre os verbetes? iv) As informações gramaticais ou outras estão localizadas fora da seção principal do verbete?

A medioestrutura de um dicionário de língua diz respeito ao arranjo interno dos verbetes, incluindo a organização das definições, exemplos de aplicação, informações gramaticais e origens das palavras. Essa estrutura funciona como um elo entre a macroestrutura (a seleção e disposição geral dos termos no dicionário) e a microestrutura (os pormenores de cada verbete). A medioestrutura é essencial para assegurar que o dicionário seja compreensível, prático e eficiente para o usuário.

Como neste artigo nos interessa, principalmente, a microestrutura, apresentamos alguns conceitos sobre o termo. Sobre o termo, Jackson (2002, p. 81) diz que

> There are, though, conventions of dictionary microstructure that a user must become familiar with: what a headword is, normally a transcription of pronun ciation, irregular inflections, division of the entry into word classes if relevant, identification of different senses, the wording of definitions, the placement of derivatives, phrases and idioms, etymology usually in square brackets at the end[14].

Para Hartmann e James, a microestrutura (1998, p. 94) é

> The internal design of a REFERENCE UNIT. In con- trast to the overall word-list (MACROSTRUCTURE), the microstructure provides detailed information about the HEADWORD, with comments on its for- mal and semantic properties (spelling, pronuncia- tion, grammar, definition, usage, etymology). If the headword has more than one SENSE, the infor- mation is given for each of these (SUB-LEMMA). Dictionaries vary according to the amount of information they provide, and how they present it in the text of the ENTRY. Users may not have sufficient reference skills to follow the intricacies

[14] "Há, no entanto, convenções da microestrutura de um dicionário com as quais um usuário deve se familiarizar: o que é uma palavra-entrada, normalmente uma transcrição da pronúncia, inflexões irregulares, divisão da entrada em classes de palavras, se relevante, identificação de diferentes sentidos, a redação das definições, a colocação de derivados, frases e expressões idiomáticas, e a etimologia geralmente entre colchetes no final" (tradução nossa).

> of the microstructure, and may need explicit guid- ance and/or instruction to find and extract the details required15.

Uma última definição é necessária. Como utilizaremos, na seção seguinte, algumas concepções de Rey-Debove, é importante que apresentemos aqui a sua definição de microestrutura. Para a autora, a microestrutura é "o conjunto das informações ordenadas de cada verbete após a entrada" (1971, p 21). Essa concepção é importante para nós, principalmente para fazer a distinção de Microestrutura abstrata, de Microestrutura concreta. Para isso, reservamos uma seção deste capítulo.

Percebemos, portanto, mesmo que a Libras não possua uma tradição lexicográfica, os dicionários analisados neste estudo apresentam uma macro, micro e medioestrutras, componentes considerados canônicos pela lexicografia. Esclarecidos os conceitos, portanto, apresentamos, na próxima seção, uma análise da microestrutura concreta e abstrata a partir das contribuições de Bugueño Miranda e Farias (2011).

MICROESTRUTURA ABSTRATA E MICROESTRUTURA CONCRETA NOS DIC LIBRAS, DIL E DLIBRAS

A partir daqui vamos utilizar os conceitos de microestrutura abstrata[16] e microestrutura concreta[17] em Wiegand (1989). Bugueño Miranda e Farias (2011) já realizaram uma reflexão a respeito desses elementos em dicionários de línguas orais. O que pretendemos, no entanto, é entender como esses elementos se apresentam em dicionários de língua de sinais. Além disso, a nossa análise vem somar com os estudos de Fernandes e Xavier (2019), que propõem um roteiro lexicográfico/terminográfico de dicionários de Libras.

Iniciemos, portanto, com os conceitos. A Microestrutura concreta "é aquela que se vê em determinado verbete, é a forma concreta em que as informações sobre o lema são dadas" (Welker, 2004, p. 108). Já a Microestrutura abstrata, a "é aquele 'programa constante de informação' de que falava Rey-Debove: antes de se confeccionar o dicionário, elabora-se uma microestrutura abstrata, que, em seguida, será preenchida com os dados concretos" (Id. Ibid.).

Ambas as formas apresentadas de Microestrutura devem se atentar para a padronização, ou o 'programa constante de informação'. Muitos autores, entre eles Rey-Debove (1971), chamam a atenção para a questão da padronização das informações

---

15 "O design interno de uma UNIDADE DE REFERÊNCIA. Em contraste com a lista geral de palavras (MACROESTRUTURA), a microestrutura fornece informações detalhadas sobre a PALAVRA-ENTRADA, com comentários sobre suas propriedades formais e semânticas (ortografia, pronúncia, gramática, definição, uso, etimologia). Se a palavra-chave tiver mais de um SENTIDO, as informações são fornecidas para cada um deles (SUB-PALAVRA). Os dicionários variam de acordo com a quantidade de informações que fornecem e como as apresentam no texto da ENTRADA. Os usuários podem não ter habilidades de referência suficientes para seguir as complexidades da microestrutura e podem precisar de orientação e/ou instruções explícitas para encontrar e extrair os detalhes necessários" (tradução nossa).

16 *abstrakte Mikrostruktur.*

17 *konkrete Mikrostruktur.*

ordenadas, embora não seja unanime as informações para cada tipo de verbete. O que queremos dizer é que o verbete de um verbo terá outros campos necessários comparado a um verbete de um substantivo, por exemplo. A natureza do lema é que vai determinar quais campos são necessários no verbete.

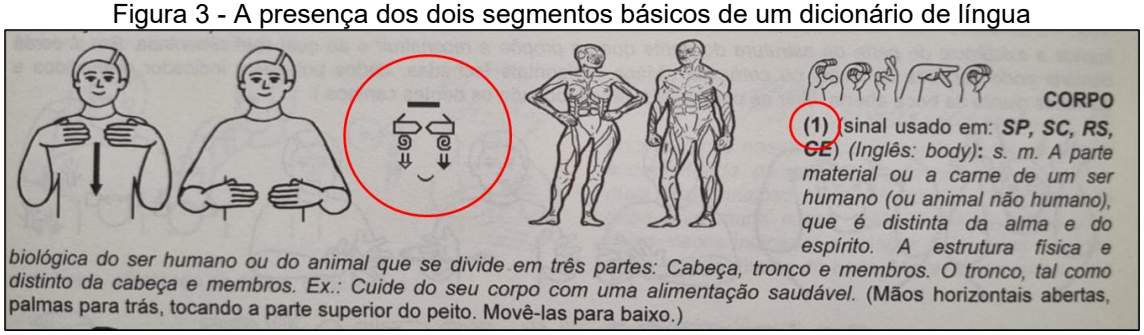
Entretanto, embora as informações de um verbete A sejam diferentes de um verbete B, “a padronização é imprescindível tanto para o usuário (senão a leitura dos verbetes seria muito mais complicada do que já é) quanto para os redatores, que, sem ela, apresentariam as informações de maneiras divergentes” (Welker, 2004, p. 108).

Apresentadas os esclarecimentos a respeito dos conceitos em questão, a partir daqui, convido a todas as leitoras a continuarmos no âmbito da microestrutura abstrata. A partir de agora, seremos guiados por aquilo que Wiegand (1989) denomina como “programa de constante de informações”. A luz das precisões de Wiegand, Bugueño Miranda e Farias (2014) explicam que o programa constante mínimo de um dicionário de língua deve apresentar dois segmentos básicos: a) ao menos uma definição; b) informações sobre ortografia.

Os autores salientam que há outras tantas informações que podemos encontrar num verbete. Entretanto, nem todas as informações são aplicáveis a todos os tipos de lemas. Aliás, “é necessário considerar também as diferenças tipológicas entre as línguas” (Bugueño Miranda; Farias, 2014, p. 47), particularidades que são valiosas para nós. Isso implica dar importância à modalidade linguística da língua, no nosso caso a visoespacial.

Nesse sentido, e de acordo com Wiegand (1989) e Bugueño Miranda e Farias (2011), na figura 3, a seguir, apresentamos o uso dos segmentos básicos no verbete para *corpo* no Dic Libras.

Figura 3 - A presença dos dois segmentos básicos de um dicionário de língua



Fonte: Capovilla, *et al.* 2019, p. 802.

A Figura 3 ilustra um verbete típico do Dic Libras, que reúne as duas informações essenciais para a compreensão de um termo: a definição em língua portuguesa escrita e a representação visual do sinal em Libras, utilizando um sistema de escrita específico. No entanto, é relevante destacar que, neste exemplo particular, a definição é apresentada exclusivamente em português, sendo ausente a definição em Libras, permitindo que o usuário consulte o significado do termo apenas no português.

Como discutimos anteriormente (Felten, 2016), as representações dos sinais nos verbetes, embora úteis, são limitadas. A imagem estática, mesmo que colorida em alguns

casos, não consegue transmitir o movimento e a espacialidade inerentes ao sinal. A soletração alfabética, por sua vez, representa a palavra em português, não o sinal em si. Ambas as representações são recursos visuais, mas não substituem a experiência de ver e compreender um sinal em sua forma original.

A língua de sinais é uma língua visual-espacial, e suas características intrínsecas, como o movimento das mãos, a expressão facial e a orientação espacial, são fundamentais para a sua compreensão. As representações estáticas presentes nos verbetes, como imagens e soletração alfabética, não conseguem transmitir integralmente essa modalidade, limitando a experiência do usuário e se tornando uma informação não relevante para o usuário. Portanto, elas não devem ser consideradas informações de forma.

Diante da explicação dos autores mencionados, podemos inferir que a microestrutura abstrata na Libras, do ponto de vista lexicográfico, refere-se à organização interna e às relações semânticas entre os componentes dos sinais, antes de sua representação visual no verbete. Essa organização é considerada abstrata porque se situa no plano mental do lexicógrafo, orientando a seleção e a estruturação das informações a serem incluídas no verbete. As necessidades do público-alvo e as convenções lexicográficas influenciam diretamente essa organização, garantindo a clareza e a eficácia da comunicação.

Já a microestrutura concreta na Libras refere-se às informações visíveis em um verbete de dicionário, incluindo a forma como essas informações são apresentadas. Essa microestrutura é considerada concreta porque está materializada no verbete, sendo observável e acessível diretamente ao usuário, ao contrário da microestrutura abstrata, que representa a organização mental prévia à sua representação no dicionário.

Ao mergulharmos no universo da lexicografia de Libras, percebemos que a estrutura das entradas ainda é um terreno fértil para pesquisas. Os dados básicos, como a representação visual dos sinais e seus respectivos significados, carecem de uma padronização mais sólida nas obras existentes. A Lexicografia nos oferece um conjunto de princípios e técnicas para construir dicionários de qualidade, mas essas diretrizes foram concebidas com foco nas línguas orais. Surge, então, uma questão fundamental: até que ponto esses modelos podem ser adaptados para uma língua visual como a Libras, ou devem ser pensados de acordo com as especificidades linguísticas da língua de sinais? Este questionamento nos oferece muitos caminhos investigativos para que consigamos responder, da melhor forma possível, sobre a tipologia e seus problemas em dicionários de Libras.

Embora as diretrizes da lexicografia sejam úteis para a construção de dicionários de Libras, sua aplicação ainda apresenta desafios. A representação visual dos sinais, por meio de ilustrações, é um ponto crucial, mas questionamos sua efetividade na transmissão do conhecimento. As definições dos sinais, por sua vez, são quase sempre apresentadas em língua portuguesa, o que contrasta com a natureza visual da Libras e pode dificultar a compreensão dos usuários surdos.

Esses equívocos de ordem tipológica são cometidos pela ausência de lexicólogos e lexicógrafos de Libras na equipe de elaboração da obra. Quando observamos dicionários que se autodenominam “de Libras”, mas que a sua macro e microestrutura tenham a língua portuguesa como referência, fica clara a confusão metodológica que acarreta consequente ineficiência da obra, mesmo que a intenção da equipe de organização seja a melhor possível.

De outra maneira, é como se a gente quisesse fazer um dicionário de alemão, mas só soubesse português. Imagine um dicionário de alemão onde as palavras são traduzidas para o português e as explicações são todas em português. Não faria sentido, né? O mesmo acontece com muitos dicionários de Libras. Quem os organiza, tentam explicar a Libras usando as regras do português, e isso acaba confundindo o usuário. Por isso, é importante que os dicionários de Libras sejam feitos por pessoas que realmente conheçam a língua de sinais.

O que vemos, em grande parte das obras disponíveis, são dicionários de Libras que possuem as suas informações em português escrito. Para os surdos, se não há o sinal sendo feito, seria difícil entender o significado de alguns deles, não é? A gente precisa ver o sinal para entender como ele funciona. Além disso, as explicações sobre o significado dos sinais também precisam ser em Libras, usando outros sinais para explicar cada um. Por exemplo, para explicar o sinal de 'casa', a gente poderia usar os sinais mais conhecidos como 'dormir' e 'família' para mostrar que 'casa' é o lugar onde a gente dorme com a nossa família.

Diante da análise da microestrutura abstrata e concreta dos dicionários de Libras em questão, evidencia-se a necessidade de uma padronização mais rigorosa na apresentação das informações lexicográficas. Embora o trabalho realizado pelas equipes dos dicionários em questão seja admirável, encontramos algumas inconsistências metodológicas advindas de problemas tipológicos das obras. Isso demonstra uma urgência em estabelecer critérios claros e consistentes para a construção de dicionários de Libras, garantindo assim a acessibilidade e a qualidade das informações para os usuários. A seção seguinte, portanto, apresentará uma síntese dos resultados obtidos nesta análise, destacando os principais pontos de convergência e divergência entre os dicionários, bem como as implicações dessas diferenças para os seus falantes.

RESULTADOS

Esta seção tem como objetivo apresentar de forma sintetizada os resultados da análise comparativa entre os dicionários de Libras, com foco na microestrutura concreta. Para facilitar a visualização e compreensão dos dados, elaboramos um quadro comparativo que expõe as características de cada obra, considerando a tipologia lexicográfica e a organização das informações básicas. Essa análise detalhada permitirá identificar os pontos de convergência e divergência entre os dicionários, contribuindo para uma melhor compreensão do estado da arte da lexicografia em Libras.

Quadro 1 – Síntese da análise dos dicionários de Libras

OBRA	TIPOS DE CLASSIFICAÇÃO			MICROESTRUTURA CONCRETA
	Impressionista (fenomenológica)	Funcional	Linguística	Informações básicas
DLibras (Ines, 2024)	Dicionário on-line	Bidirecional	Semasiológico a partir do português; semibilíngue;	Informações de forma em português e em Libras; definição em português.
DIL (Brandão, 2011)	Dicionário Ilustrado de língua impresso	Bidirecional	Semasiológico a partir do português; Semibilíngue	Informações de forma em português; definição em português.
Dic Libras (Capovilla *et al.*, 2019)	Dicionário de língua impresso	Bidirecional	Semasiológico a partir do português; Trilíngue (segundo as suas próprias informações)	Informações de forma em português escrito e em Libras escrita; definição em português.

Fonte: criado pelos autores

O DLibras (Ines, 2024) representa um avanço significativo no campo da lexicografia da Libras. Ao ser consultado pela internet, elimina as limitações de espaço e tempo dos dicionários impressos, permitindo que usuários de qualquer lugar consultem as suas informações. Seu sistema de busca tem caráter semasiológico, a partir do português, organiza os verbetes em ordem alfabética da língua portuguesa, facilitando o acesso para quem busca informações sobre a Libras a partir do português.

O dicionário apresenta uma estrutura semibilíngue, com verbetes em português e seus correspondentes em Libras apresentados em formato de vídeo. Essa característica, aliada à sua função bidirecional, possibilita tanto a produção quanto a recepção da Libras. Cada verbete, no mínimo, apresenta uma ortografia em português e um vídeo demonstrando o sinal correspondente em Libras. A natureza on-line do DLibras permite a inclusão contínua de novos verbetes e informações, garantindo que seja uma ferramenta abrangente e atualizada.

Já o DIL (Brandão, 2011) é uma obra impressa que se destaca como uma importante fonte de consulta para surdos, ouvintes e profissionais interessados em aprofundar seus conhecimentos sobre a Libras, segundo as suas próprias informações. O dicionário adota uma organização semasiológica a partir do português, o que significa que os verbetes estão agrupados de acordo com a ordem alfabética do português, seguido das suas definições. Além disso, a obra apresenta uma estrutura semibilíngue, com verbetes em português e seus correspondentes em Libras ilustrados por sequências de fotos.

Com uma função bidirecional, o dicionário permite que o usuário busque tanto o sinal correspondente a uma palavra em português e vice-versa. Cada verbete, no

mínimo, apresenta uma ortografia em português, uma definição e uma sequência de fotos que ilustram a realização do sinal em Libras. O dicionário de Brandão possui uma vasta cobertura lexical, com 3.212 lemas, com uma densidade macroestrutural significativa.

Por último, o Dic Libras, em sua versão impressa, representa um marco na lexicografia da Libras. Organizado semasiologicamente a partir do alfabeto português, o dicionário facilita o acesso de ouvintes ao léxico da língua de sinais. Sua estrutura semibilíngue, com predominância do português, e sua função bidirecional, que permite tanto a produção quanto a compreensão da Libras, o tornam uma ferramenta valiosa para aprendizado e pesquisa.

A microestrutura dos verbetes, embora rica em detalhes sobre a produção dos sinais, apresenta algumas limitações. A definição das palavras está predominantemente em língua portuguesa escrita, o que pode dificultar a compreensão de usuários surdos que tem o português como L2. No entanto, a macroestrutura com mais de 3.212 lemas demonstra o esforço dos autores em construir um dicionário abrangente e detalhado, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da lexicografia da Libras.

De modo geral, a análise dos três dicionários de Libras revelou tanto pontos em comum quanto particularidades em suas estruturas e conteúdos. Ao apresentarmos essa síntese dos resultados, buscamos oferecer uma visão geral do estado da arte da lexicografia em Libras e identificar as principais tendências e desafios nessa área. Com base nos dados apresentados, podemos afirmar que os dicionários analisados contribuem significativamente para a divulgação e o estudo da Libras. No entanto, ainda há espaço para aprimoramentos e novas pesquisas. Feita a nossa análise, na próxima seção, apresentaremos nossas considerações finais sobre o futuro da lexicografia em Libras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, observamos que a falta de uma classificação lexicográfica bem definida, abrangendo os aspectos impressionista, funcional e linguístico, compromete a organização interna dos dicionários analisados. A ausência desses critérios gera inconsistências tanto na estrutura geral da obra (macroestrutura) quanto em seus componentes mais específicos, como as entradas lexicais (microestrutura) e as relações entre elas (mesoestrutura).

Entretanto, sabemos que o Brasil não possui uma tradição lexicográfica de Libras considerada robusta, o que ocasiona problemas de cunho teórico e práticos. A lexicografia da Libras é um campo de estudo relativamente recente, com cerca de 20 anos de desenvolvimento. Apesar dos avanços, ainda há muito a ser explorado e sistematizado. A complexidade da Libras, uma língua visual-espacial, exige abordagens metodológicas específicas para a descrição e análise de seu léxico.

Os estudos realizados até o momento demonstram a diversidade de tipos de obras lexicográficas em Libras e a importância de sua categorização para a pesquisa e o ensino

da língua. No entanto, é fundamental continuar investindo em pesquisas que aprofundem o conhecimento sobre a organização e estrutura do léxico da Libras, contribuindo para a valorização e o desenvolvimento dessa língua.

Percebemos, ainda, que a classificação de obras lexicográficas em Libras revela uma complexidade que exige um olhar atento aos problemas tipológicos e à ausência de dicionários específicos para diferentes públicos. A diversidade de usuários da Libras, como crianças surdas, aprendizes de Libras como L2 e L1, e profissionais da tradução, demanda a criação de ferramentas lexicográficas mais adequadas às suas necessidades, exigindo decisões que atendam às necessidades de cada público.

A ausência de uma tipologia consolidada e a falta de dicionários especializados dificultam a pesquisa, o ensino e a aprendizagem da Libras. É fundamental investir em estudos que aprofundem a compreensão dos diferentes tipos de dicionários em Libras e na criação de novas obras lexicográficas que atendam às demandas específicas de cada público. Dessa forma, contribuímos para o desenvolvimento da Lexicografia de Libras e para a valorização da língua de sinais brasileira.

Para além dos problemas tipológicos, encontramos alguns desafios relacionados à macroestrutura. A classificação de obras lexicográficas em Libras revela uma concentração significativa da produção em dicionários impressos de grande porte. Essa densidade macroestrutural, embora forneça um volume considerável de dados, limita o acesso a informações atualizadas e interativas. A escassez de dicionários digitais com vídeos dos sinais e informações lexicográficas em Libras constitui um gargalo para a pesquisa, o ensino e a aprendizagem da língua. A falta de recursos lexicográficos on-line e multimodais dificulta a compreensão dos sinais por parte de aprendizes e não sinalizastes.

As obras analisadas revelam, ainda, uma série de problemas microestruturais que comprometem a eficácia da comunicação e a acessibilidade da informação para os usuários da língua de sinais. A predominância de informações em português escrito, em detrimento da representação visual e espacial dos sinais, não atende às especificidades da Libras. A falta de consistência na descrição dos sinais, tanto em termos de forma quanto de significado, dificulta a compreensão e a aprendizagem da língua.

É fundamental que as obras lexicográficas em Libras priorizem a representação visual dos sinais, utilizando recursos como imagens e vídeos, e que ofereçam informações concisas – quando conveniente - e precisas em Libras. A superação desses desafios contribuirá para o desenvolvimento de ferramentas lexicográficas mais adequadas e acessíveis, promovendo a valorização da língua de sinais falada no Brasil.

Por fim, o que queremos com este estudo é estimular a pesquisa e o desenvolvimento de dicionários digitais que explorem as potencialidades das tecnologias da informação e comunicação para a criação de recursos lexicográficos mais completos e eficazes para a Libras. Ao investir em conhecimento teórico e prático, buscamos contribuir para a construção de ferramentas que atendam às necessidades específicas dos diferentes públicos usuários da Libras, como crianças surdas, adultos surdos, aprendizes de Libras como L2 e profissionais da área.

Ao longo da pesquisa, evidenciamos a complexidade inerente à lexicografia, especialmente no contexto da Libras. Ao buscarmos soluções para os desafios de tipologia e classificação de obras lexicográficas, encontramos a resposta à questão central deste estudo: qual a importância dos dicionários de Libras? A busca por informações precisas e atualizadas sobre o léxico da Libras impulsiona a constante evolução da lexicografia nessa área, contribuindo para a valorização e o reconhecimento da Libras como uma língua natural e completa. A partir de uma fundamentação teórica sólida e de práticas inovadoras, almejamos construir ferramentas lexicográficas que superem as limitações dos formatos tradicionais, tornando o aprendizado e o uso da Libras mais dinâmicos e eficientes.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Flávia. **Dicionário Ilustrado de Libras**. São Paulo: Global, 2011.

BUGUEÑO MIRANDA, F. Da classificação de obras lexicográficas e seus problemas: proposta de uma taxonomia. **Alfa**, São Paulo, v. 58, n. 1, 215-231, 2014.

BUGUEÑO MIRANDA, Félix; FARIAS, Virginia Sita. Informações discretas e discriminantes no artigo léxico. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, SC, n. 18, 2006, p. 115-135.

CAPOVILLA, Fernando César. *et al.* **Dicionário de Língua de Sinais do Brasil**: A Libras em suas mãos. Volume 1 – sinais de A a D. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

FELIPE, Tanya. **Libras em Contexto**: Curso Básico: Livro do Professor. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

FELTEN, Eduardo Felipe. Obras lexicográficas em língua de sinais com base em percursos semasiológicos e onomasiológicos. **SAJBETT**, v. 7 n. Sup. 2, 2020): Dossiê Léxico, Terminologia e Políticas Linguísticas. pp. 168-198.

FERNANDES, Leandro Andrade.; XAVIER, Vanessa Regina Duarte. Dicionários de Libras: proposta basilar bilíngue de um roteiro lexicográfico e/ou terminográfico. **The Especialist**, v. 40, n. 3, 2019.

HAENSCH, Gunther. *et al.*. **La Lexicografía***:* de la lingüística teórica a la lexicografía práctica. Madrid: Editorial Gredos, 1982.

HARTMANN, R. R. K.; JAMES, Gregory. **Dictionary of lexicography**. USA/Canada: Routledge, 1998.

JACKSON, Howard*.* **Lexicography***:* na introduction. 1ª edição. Londres: Routledge, 2002.

WELKER, Herbert Andréas. **Dicionários**: uma pequena introdução à lexicografia. Brasília: Thesaurus, 2004.

CAPÍTULO 9

MATERIAIS DIDÁTICOS-PEDAGÓGICOS PARA A ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO DE CRIANÇAS SURDAS:

REVISÃO SISTEMÁTICA DE 2019-2023

Fernanda Albuquerque de Oliveira
Jânio Nunes dos Santos
Jerliane de Oliveira Martins

A alfabetização e o letramento de crianças surdas ocorrem de maneira distinta em relação às crianças ouvintes, sobretudo por utilizarem canais comunicativos diferentes. Enquanto as crianças surdas se comunicam por meio de sua língua materna — a Libras (Língua Brasileira de Sinais) —, as crianças ouvintes têm o português oral como língua materna. Essa diferença impacta diretamente o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no contexto da alfabetização e do letramento.

Neste trabalho, adota-se a concepção de alfabetização conforme definida por Soares (2017), que distingue esse conceito do de letramento:

> Entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos (Soares, 2017, p. 199).

Já o letramento é definido como "[...] o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita" (Soares; Batista, 2005, p. 50). Ambos os processos têm em comum a escrita, seja quanto à estrutura da língua portuguesa e sua representação gráfica, seja quanto aos usos sociais da escrita do português nas situações reais em que surdos e ouvintes estão imersos.

Na escola, mais especificamente na etapa correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental, tem-se o ciclo de alfabetização conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e na atual política voltada à alfabetização, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – CNCA (Brasil, 2023), delimitado como o 1º e o 2º ano. Os livros didáticos voltados a essa etapa e ciclo, aprovados e distribuídos em todo o território nacional no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), não apresentam traduções para a Libras, reforçando o caráter ouvintista de práticas alfabetizadoras voltadas às crianças surdas.

Nesse contexto, acredita-se na possibilidade de adaptações de materiais didático-pedagógicos pelos professores alfabetizadores voltadas ao público surdo no processo

de alfabetização. O uso e/ou produção de materiais didático-pedagógicos específicos para alunos surdos em processo de alfabetização pode garantir maior eficácia no aprendizado do português escrito, pois, como a Língua Brasileira de Sinais são de natureza visual, recursos imagéticos e bilíngues tendem a ser mais apropriados para tal finalidade.

Posto isso, este trabalho, enquanto uma revisão sistemática da literatura, visa responder à seguinte questão de pesquisa: o que há de publicação, em nível de mestrado e doutorado, sobre o uso de materiais didático-pedagógicos para a alfabetização e o letramento de crianças surdas no Brasil? Além disso, elege-se como objetivo analisar o quantitativo de pesquisas realizadas em nível de mestrado no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nos últimos cinco anos, referentes ao objeto de alfabetização e letramento de crianças surdas.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS SURDAS

Compreender a alfabetização na perspectiva do letramento tem se apresentado como uma demanda formativa urgente no cenário educacional brasileiro, especialmente quando pensamos nas crianças surdas.

Ensinar a dar significado ao mundo e às coisas envolve a própria percepção de pertencimento nos espaços e no tempo. Esses significados são construídos nos processos de alfabetização e letramento que, segundo Soares (2004),

> [...] não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização [...] (Soares, 2004, p. 14).

Smolka (2012) afirma que alfabetizar se faz de forma contextualizada, a partir de um processo de ampliação da leitura de mundo, que envolve conhecimentos diversos, experiências e outras maneiras de olhar e falar (sinalizar) o mundo, baseado em novas discursividades — pensando, no caso dos surdos, em discursividades sinalizadas.

Desse modo, a alfabetização e o letramento não podem ser entendidos como algo extrínseco ao indivíduo, relacionado somente à memorização de conceitos. Esses processos devem ser construídos a partir do estabelecimento do vínculo destes com um contexto social e histórico, pautado em um ensino que tencione relações dialógicas, determinadas entre o sujeito histórico e cultural e seu objeto de conhecimento.

Alfabetizar/letrar crianças surdas significa levar em consideração suas especificidades e particularidades linguísticas, de modo que elas venham a ser, de fato, letradas. As práticas orais estabelecidas em sala de aula pelos docentes não contemplam e não alfabetizam as crianças surdas, uma vez que a oralidade baseada na decodificação de sons e fonemas não é acessível a elas. Logo, o letramento, na perspectiva da utilização da Libras, é de fundamental importância nesse processo, por

ser a língua materna dos alunos surdos, sendo necessário um ambiente linguístico favorável e significativo (Schelp, 2009).

Em se tratando da alfabetização/letramento de crianças surdas, a ideia central é que a aprendizagem da escrita não depende exclusivamente da fala, mas da exposição e do uso funcional da língua em contextos de interação. Quando as crianças surdas participam dessas atividades, elas podem desenvolver suas próprias hipóteses e compreensões sobre a escrita, similarmente às crianças ouvintes, o que evidencia a capacidade humana de aprender e adaptar-se a diferentes meios de comunicação, desde que recebam o suporte adequado. Essa perspectiva reforça a necessidade de criar ambientes educativos que ofereçam a essas crianças as mesmas oportunidades de aprendizado, considerando suas particularidades.

Como abordam Pereira e Rocco (2009):

> Apesar de não contar com a modalidade oral da Língua Portuguesa, a criança surda, se inserida em atividades que envolvem a escrita, pode elaborar suas hipóteses sobre a escrita, num processo muito semelhante ao observado em crianças ouvintes. Para isso, é necessário que se conceba a escrita como prática social, o que implica assumir que, se expostas a atividades que envolvam a escrita, as crianças surdas serão submetidas ao funcionamento lingüístico-discursivo desta língua (Pereira; Rocco, 2009, p. 2).

Dessa forma, as autoras ainda descrevem:

> Diferentemente das crianças ouvintes, no entanto, a aquisição da escrita pelas crianças surdas vai ser intermediada pela língua de sinais, uma línguavisual-espacial, com gramática própria, e que permite às pessoas surdas desempenharem as mesmas funções que os ouvintes por meio da linguagem oral (Pereira; Rocco 2009, p. 2).

É enfatizado que, ao contrário das crianças ouvintes, as crianças surdas aprendem a escrita por meio da mediação da língua de sinais, que é uma língua visual-espacial com sua própria gramática. A língua de sinais permite que as pessoas surdas realizem as mesmas funções que os ouvintes desempenham com a linguagem oral.

A língua de sinais, por ter uma estrutura própria de natureza visual-espacial, exerce para as crianças surdas o mesmo papel que a língua oral desempenha para as crianças ouvintes. Essa estrutura específica permite a construção de sentido e o desenvolvimento do pensamento, funcionando como base para outras aquisições linguísticas. Assim, a mediação pela língua de sinais torna-se fundamental para o acesso das crianças surdas ao aprendizado da escrita, pois é por meio dela que se estabelece a ponte entre a experiência visual e a compreensão do português escrito.

Para as crianças ouvintes, essa base é construída a partir da fala. Para as crianças surdas, a língua de sinais desempenha esse papel, funcionando como o alicerce a partir do qual elas podem entender e desenvolver habilidades na escrita de uma língua que, em muitos aspectos, é diferente da língua de sinais. Esse ponto também destaca a importância de proporcionar uma educação bilíngue para crianças surdas, em que a língua de sinais seja valorizada como primeira língua e a escrita da língua majoritária (como o português) seja ensinada com base nessa competência visual-espacial. Isso é

fundamental para garantir que essas crianças tenham pleno acesso ao mundo da leitura e da escrita, sem que suas diferenças sejam vistas como barreiras, mas como caminhos alternativos de aprendizagem.

Portanto, no processo de aprendizagem do português escrito, tem-se que:

> Quando começam a ler, as crianças surdas lêem o texto junto com seus professores e explicam seus conteúdos na Língua de Sinais. O trecho explica que, ao começarem a ler, as crianças surdas fazem isso junto com seus professores, que ajudam a interpretar o conteúdo do texto utilizando a Língua de Sinais. Dessa forma, elas conseguem compreender o que estão lendo através da mediação visual da língua (Pereira; Rocco 2009, p. 2-3).

A mediação do ensino e da aprendizagem pela Libras para as crianças surdas é fundamental para que construam sentido no que leem.

Vale ressaltar que esse não é um processo natural, mas sim sistemático e direcionado, de modo que a leitura das crianças surdas é mediada pela presença do professor alfabetizador. Os professores utilizam a Língua de Sinais para explicar o conteúdo dos textos, o que favorece a compreensão da leitura, estabelecendo conexões entre o texto escrito e a linguagem visual das crianças surdas, por meio da via verbovisual.

É importante destacar que as crianças surdas criam hipóteses sobre a escrita de maneira visual, em vez de fonológica. Esse processo está alinhado à natureza visual de sua língua (Libras) e à forma como percebem o mundo. As hipóteses visuais são fundamentais para o desenvolvimento da escrita, considerando a maneira como essas crianças aprendem e interpretam as informações.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO BILÍNGUE

Embora a discussão sobre a educação bilíngue de surdos não seja recente, somente com a Lei nº 14.191/2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, passa a ter o *status* de modalidade da educação formal, sendo definida da seguinte maneira:

> Art. 1º - Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021).

Trata-se de um importante avanço legal, que traz o surdo à cena do processo como sujeito de direito, sujeito de linguagem, bilíngue, bimodal e bicultural.

Quadros (1997) explica que é necessário entender que o surdo, embora tenha a Libras como sua primeira língua, vive em uma sociedade que utiliza o português. Desse modo, ele precisa aprender a ler e escrever nessa segunda língua. Da mesma forma, os

contatos sociais (na escola, na igreja, na família) acabam constituindo parte de sua cultura também. Além disso, sua primeira língua é de modalidade visual-espacial — cujos itens lexicais e gramaticais são produzidos pelas mãos e pelo corpo em um espaço tridimensional. Todos esses fatores impõem que a fase de alfabetização e letramento se desenvolva, preferencialmente, com professores bilíngues, em espaços bilíngues.

No seio do arcabouço legal, destacam-se, ainda, os itens relacionados ao Plano Nacional de Educação constantes na mesma Lei:

> - fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais;
> - manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação bilíngue escolar dos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas;
> - desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos;
> - elaborar e publicar sistematicamente material didático bilíngue, específico e diferenciado.

Conceber a alfabetização e o letramento da criança surda na perspectiva bilíngue, como se percebe no excerto supracitado, envolve o fortalecimento da cultura surda e da Libras, a sólida formação de profissionais da educação e de professores para atuar nessa modalidade, o desenvolvimento de currículos e métodos que privilegiem a forma como os surdos aprendem o português escrito, sem, no entanto, incorrer na mera diferenciação pelo discurso de adaptação, e o desenvolvimento de materiais didáticos específicos que atendam a esse público em suas particularidades.

A Educação Bilíngue de Surdos é uma modalidade que, como anteriormente citado, perpassa toda a educação formal, sendo as primeiras etapas decisivas para que o surdo tenha seu desenvolvimento pleno garantido. Assim, para Stumpf e Linhares (2021), a Educação Infantil Bilíngue

> [...] é considerada uma das mais importantes etapas da formação das crianças surdas, pois, sendo a primeira etapa da educação básica, as crianças terão seus primeiros contatos com a escola e também começam a existir fora do convívio familiar (Stumpf; Linhares, 2021, p. 31).

Os autores complementam que é nessa etapa inicial que os estudantes surdos “[...] irão construir e contatar a Libras como primeira língua, terão exploração no Mundo Surdo, Literatura Surda e Arte Surda” (Stumpf; Linhares, 2021, p. 25), pavimentando o caminho para a entrada na etapa de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental.

É importante que as crianças surdas possam aprender a escrita de maneira parecida com as crianças ouvintes, mas não pelos mesmos métodos, que são, em sua maioria, fonológicos. A escrita deve ser vista como prática social. A participação em atividades de escrita é fundamental para que as crianças surdas compreendam o funcionamento da língua escrita.

A abordagem bilíngue para alfabetizar e letrar crianças surdas reconhece que, embora essas crianças não possam utilizar a modalidade oral da Língua Portuguesa,

isso não as impede de desenvolver habilidades de escrita de forma natural, desde que sejam expostas a atividades que envolvam a prática escrita numa perspectiva bilíngue, mediada pela Libras, tendendo à verbovisualidade e por rotas alternativas, como a lexical.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste trabalho se refere à revisão sistemática da literatura. Esse tipo de abordagem visa levantar o quantitativo de trabalhos sobre determinado tema a qual almejamos encontrar dados quantitativos. A esse respeito, Costa e Zoltowski (2014) abordam:

> A revisão sistemática é um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada. O seu resultado não é uma simples relação cronológica ou uma exposição linear e descritiva de uma temática, pois a revisão sistemática deve se constituir em um trabalho reflexivo, crítico e compreensivo a respeito do material analisado (Costa; Zoltowski, 2014, p. 56).

Diante disso, esse tipo de pesquisa torna-se importante, pois tem o intuito de reunir o maior número possível de estudos, a fim de ampliar o conhecimento sobre a temática em questão. Desse modo, a busca por esses trabalhos foi realizada no catálogo de teses e dissertações da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Vale salientar que a consulta em ambas as plataformas buscou maximizar o número de estudos encontrados, ampliando, assim, o escopo da pesquisa. Além disso, foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão para evitar a concentração excessiva dos estudos selecionados. A seguir, detalha-se esse quadro.

Quadro 1 - Critérios de inclusão e exclusão da pesquisa.

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
1. Investigações a nível de mestrado e doutorado	1. Pesquisas em nível de graduação (artigos científicos e TCC)
2. Dissertações e teses no BDTD e na CAPES	2. Estudos sem relação com alfabetização e letramento de surdos.
3. Dissertações e teses encontradas nos últimos cinco anos (2019-2023)	3. Estudos que em alfabetização e letramento de surdos sem relação com uso ou produção de materiais didático-pedagógicos.
4. Pesquisas voltadas para a alfabetização e letramento de alunos surdos	4. Pesquisas repetidas encontradas nas duas plataformas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 1 - Materiais didáticos pedagógicos crianças surdas.

IES	nº de trabalhos
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	6
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	1
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	1
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	1
Universidade Federal de Viçosa (UFV)	1
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	1
Universidade de Brasília (UnB)	1
Total	**12**

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 2 - Capes- Alfabetização e letramento crianças surdas.

IES	nº de trabalhos
Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)	1
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	1
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	1
Total	**3**

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 3 - BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - Alfabetização e letramento crianças surdas

IES	nº de trabalhos
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	7
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	2
Universidade de Brasília (UnB)	2
Universidade Estadual Paulista (UNESP)	1
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	1
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	1
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	1
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	1
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	1
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	1
Universidade Federal de Viçosa (UFV)	1
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	1
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	1
Universidade de São Paulo (USP)	1
Total	**22**

Fonte: Dados da pesquisa.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na pesquisa sobre o descritor “Alfabetização e Letramento Crianças Surdas” foram encontrados 22 resultados. Delimitando a busca para os últimos cinco anos, de 2019 a

2023, foram localizados 12 trabalhos no Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A partir dos critérios de exclusão estabelecidos, no que se refere a esse descritor, a leitura dos títulos e resumos permitiu definir a inclusão ou exclusão dos trabalhos. Dessa forma, foram excluídos 11 estudos, restando apenas 1 diretamente relacionado à presente investigação.

Trata-se do texto de Eliana Cristina Pedroso de Oliveira, intitulado *Letramento em Libras no contexto da educação inclusiva a partir de gêneros textuais*. O objetivo geral dessa pesquisa é maximizar o impacto da prática da Libras na sala inclusiva, preocupando-se não apenas com a adaptação do surdo ao ambiente dos ouvintes, mas também com a adaptação dos ouvintes ao ambiente dos surdos. A metodologia adotada é bibliográfica e qualitativa, contribuindo para o letramento dos alunos surdos.

No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, ao buscar pelo descritor “alfabetização e letramento crianças surdas”, foram encontrados quatro resultados: um de doutorado e três de mestrado, todos de 2023. Os autores são: Angela Carrancho da Silva, Isabelle Cahino Delgado e Waine Pegoretti Lage. Os orientadores, por sua vez, são: Afira Vianna Ripper, Danielle Cristiana Mendes Pereira e Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante.

A área de estudo é Bilíngue de Surdos, e estiveram envolvidas as seguintes instituições: o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB, João Pessoa). Os trabalhos estão disponíveis nas respectivas bibliotecas dessas instituições: Biblioteca Central da Unicamp, Biblioteca Central da UFPB e Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines).

Quanto aos quatro trabalhos encontrados, dois não atenderam aos critérios de inclusão por não serem dos últimos cinco anos, um está voltado para a temática deste estudo e outro não apresenta relação com o objeto da pesquisa.

O estudo intitulado *A importância do uso das lendas, contos populares e folclóricos no desenvolvimento da alfabetização e letramento de crianças surdas*, dissertação de Ramon Dias de Araújo defendida em 2024, tem como objetivo geral colaborar com a construção de material literário infantil voltado para o folclore e contos em geral, que atenda às crianças e à comunidade surda. A metodologia utilizada foi bibliográfica e descritiva, com abordagem qualitativa e exploratória, resultando em um importante auxílio para os professores e para o aprendizado dos alunos surdos no processo de alfabetização e letramento.

Outro descritor utilizado foi “Materiais Didáticos Pedagógicos Crianças Surdas”, que apresentou seis resultados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Já na busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, não foi encontrado nenhum resultado para esse descritor. A pesquisa foi realizada no mês de outubro de 2024 em ambas as plataformas.

Os trabalhos encontrados na BDTD referem-se a estudos voltados para práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de matemática e geografia. No entanto, não foi

identificado nenhum estudo com foco específico no ensino da Libras ou na alfabetização e letramento de alunos surdos, ou seja, que atendesse aos critérios de inclusão deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo tem o intuito de analisar o quantitativo de pesquisas realizadas a nível de mestrado nos portais da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) nos últimos cinco anos, referentes à alfabetização e ao letramento de crianças surdas. Para isso, trata-se de uma revisão sistemática da literatura realizada nesses dois bancos de dados.

Os resultados revelam que existem poucos trabalhos voltados para essa área; a escassez de estudos demonstra a relevância de ampliar as pesquisas sobre alfabetização e letramento de crianças surdas. Os trabalhos encontrados concentram-se mais em práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da Libras de maneira geral, e não especificamente à alfabetização e ao letramento dessas crianças.

Assim, entre as pesquisas localizadas, poucos estudos focam diretamente na temática deste trabalho. Muitos tratam das especificidades no ensino da Libras ou das particularidades das crianças surdas, sem abordar especificamente a alfabetização, o letramento ou os materiais didático-pedagógicos indicados para o ensino de alunos com surdez.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ramon Dias de. **A importância do uso das lendas, contos populares e folclóricos no desenvolvimento da alfabetização e letramento de crianças surdas**. 2024. Dissertação (Mestrado profissional) – Instituto Nacional Educação de Surdos (Ines), Rio de Janeiro, 2024.

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

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. **Lei n.º 14.191, de 24 de novembro de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

INFORSATO, Edson do Carmo; COELHO, Sônia Maria. (Orgs.) **Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2017.

OLIVEIRA, Eliana Cristina Pedroso. **Letramento em libras no contexto da educação inclusiva a partir de gêneros textuais**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2019.

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

ROCHA, Pedro Botelho. **Professores Youtubers e ensino de História**: saberes, práticas e narrativas na cultura digital. 2021. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/43660. Acesso em: 12 jun. 2025.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos Almeida (Orgs.). **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos**: da Educação Infantil ao Ensino Superior, Vol. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021.

CAPÍTULO 10

MATERIAL DIDÁTICO PARA SURDOS:

FOCO NA PERSPECTIVA BILÍNGUE, NA VISUALIDADE E NA IDENTIDADE DO APRENDIZ

Tâmora Bianca Fidelis Ferreira
Flavia de Abreu Marques
Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz
Ana Regina e Souza Campello

A educação de surdos no Brasil vem passando por transformações, graças a muitas lutas e militâncias. A Lei nº 10.436/2002, conhecida como Lei de Libras, é um dos frutos mais marcantes dessas lutas, pois consolida a legalização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação e expressão da comunidade surda, uma língua com estrutura gramatical própria, genuinamente espaço-visual, ao contrário da língua portuguesa, de natureza oral-auditiva. Pode-se dizer que, antes desse marco jurídico, a comunidade surda tinha muitos dos seus direitos negligenciados, principalmente o direito de aquisição da língua de sinais como primeira língua, rica pela visualidade e significados (Skliar, 1998).

A regulamentação da Lei de Libras se deu em 2005 pelo Decreto nº 5.626/2005, que, além de conferir reconhecimento e legitimação a essa língua, trouxe uma série de mudanças impactantes no cenário educacional, demonstrando preocupação com a visão socioantropológica do sujeito surdo, ao estabelecer ações para a/o (i) formação docente (de profissionais surdos e ouvintes), (ii) reconhecimento dos docentes surdos como referência educacional para alunos surdos, (iii) estratégias e recursos para a criação de conteúdos e avaliação de conhecimentos e (iv) formação do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais e Português – TILSP e o reconhecimento de sua profissão.

Antes de se considerar a educação de surdos pelo viés socioantropológico, imperava a visão patológica da surdez, ou seja, o ensino para surdos tinha como propósito transformá-los em pessoas “ditas normais”, utilizando-se práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de habilidades fonatórias (treino fonatório), por métodos puramente terapêuticos, tendo a surdez como uma deficiência a ser superada (Goldfeld, 2002).

Conceber a pessoa surda pela visão socioantropológica implica entender que a surdez é uma diferença meramente linguística, ou seja, a ausência da audição não a impede de exercer direitos e deveres comuns a todos os cidadãos. O mesmo ocorre com o aluno surdo, com condições e habilidades para compreender conteúdos escolares, desenvolver habilidades de leitura e escrita, interagir com pessoas ao seu redor, a partir do uso de língua de sinais, quando optar por essa língua.

A proposta de ensino bilíngue para surdos, nesse sentido, defende o direito de uso da Libras como primeira língua (L1) e do português escrito como segunda língua (L2), em todas as etapas de escolarização, focado, nesse processo de ensino-aprendizagem, no desenvolvimento de habilidades de leitura visual e produção textual (em Libras e em português escrito). Essa percepção é respaldada juridicamente em amparos, tais como a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.26/2005, a Lei nº 12.319/2010 (atualizada pela Lei nº 14.704/2023), responsável por regulamentar a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Lei nº 14.191/2021, que deu nova redação à Lei n° 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), e estabelece, de forma ainda mais assertiva, a implementação da educação bilíngue para surdos no Brasil.

Um dos maiores desafios no ensino para surdos concentra-se na forma como profissionais vêm conduzindo esse processo, muitas vezes, por não entenderem as especificidades linguísticas, culturais e identitárias do aluno, tornando esse processo ineficaz e frustrante para os envolvidos (alunos, professores e família). Ao utilizarem práticas baseadas em métodos e estratégias de ensino para ouvintes, professores deixam de considerar questões basilares: experiências visuais, língua de sinais e conhecimento prévio do aluno surdo (Cruz; Pinheiro, 2021).

Os materiais didáticos devem ocupar lugar de destaque no ensino para surdos, tanto que estão citados no Decreto nº 5.626/2005 e na Lei nº 14.191/2021. Para ser adequado ao aprendiz surdo, demanda dos profissionais envolvidos a produção em perspectiva bilíngue, cuidadosa e autêntica, e não materiais “adaptados” para alunos surdos, ou seja, aqueles concebidos para alunos ouvintes e não para o usuário surdo. Dessa forma, produzir materiais autênticos implica valorizar a identidade do aluno surdo. Após mais de duas décadas da publicação da Lei de Libras e seus desdobramentos, ainda não se proliferam produções de materiais com esse viés.

Com base nessas reflexões, na importância do ensino bilíngue para surdos e na produção de materiais didáticos adequados a esse aprendiz, este trabalho objetiva apresentar a análise do material didático intitulado “Português para crianças surdas” das autoras Giselli Mara da Silva e Angélica Beatriz Castro Guimarães, publicado em 2018 e disponível em formato online[1]. As autoras merecem destaque neste trabalho, devido à preocupação em criar materiais e não simplesmente adaptá-los.

No cenário educacional brasileiro, o livro didático é tradicionalmente utilizado como principal recurso para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, respaldado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), do Ministério da Educação. A próxima seção traz uma reflexão sobre essa política e sua articulação com o ensino para surdos.

[1] Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/?web=portuguesl2surdos&lang=1&page=2884&menu=1827&tipo=1. Acesso em: 25 abr. 2025.

O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (PNLD) E IMPLICAÇÕES NO ENSINO PARA SURDOS

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é um instrumento de democratização de acesso à educação no Brasil, por meio do qual podem-se reduzir desigualdades regionais pela padronização e adequação às necessidades pedagógicas, além de apoio aos alunos e professores no fornecimento de recursos alinhados à Base Nacional Comum Curricular. A partir do Decreto nº 9.099/2017, o PNLD, coordenado pelo FNDE, passou a adquirir, distribuir e avaliar materiais didáticos, pedagógicos e literários para as escolas públicas da Educação Básica, objetivando a garantia do acesso equitativo a recursos educacionais de qualidade.

Historicamente, o marco dessa política educacional se deu com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1929, que se mantém na atualidade. Desde sua criação até o ano de 1996, existiram vários formatos do programa, incluindo a criação de um dicionário nacional e de enciclopédia, sendo atualmente consolidado pela avaliação e disponibilização de materiais didáticos pedagógicos e literários. Em meados 1996, com o fim da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), então responsável pelo livro didático, o programa passou a ser competência do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e, a partir dessa mudança, os livros começaram a ser produzidos em massa, segundo estudos de Fernanda Vach Michel.

Conforme publicado na página oficial do Ministério da Educação, sobre o Guia Digital do PNLD, livro didático é

> [...] um artefato cultural porque agrega tanto a historicidade sobre os meios e modos como seres humanos foram consolidando a sua existência, quanto por contemplar as novidades que circulam pelos contextos socioculturais atuais, por exemplo, as tecnologias digitais e os debates sobre as diversidades de raça-etnia, o respeito pelo outro e a sociedade democrática. Na condição de artefato cultural, o livro didático aciona uma multiplicidade de ideias, relações, conflitos, desejos emanados pelos atores que integram a dinâmica comunidade escolar (PNLD, 2024).

Perovano e Amaral (2023, p. 27) apresentam um ensaio contendo diferentes definições para o termo livro didático, suas variáveis e funções no contexto escolar. Em síntese, definem como "[...] um produto histórico e social, que expressa valores, ideologias e representações sociais e que dialoga com os contextos em que é produzido e utilizado". Amaral *et al*. (2002), por sua vez, classificam o livro didático como:

> um material, impresso ou digital, concebido e editado com o **objetivo** de contribuir com os processos educacionais de ensino e de aprendizagem, composto por saberes de certo **componente curricular** ou **área de conhecimento**, propostos a partir das **prescrições curriculares oficiais** em vigência no momento de sua elaboração. Tais saberes são dispostos nos LD [livros didáticos] a partir de ideias e **conceitos**, bem como por meio de **atividades**, as quais se espera que possibilitem aos alunos aplicações dos **tópicos discutidos previamente** (ou não) e também envolvimento em **vivências de investigações** que vão além do que é proposto no material. Ainda, o LD não é produzido de forma neutra, possuindo uma **ideologia que o suporta**, assim

> como é um meio de **disseminação de valores e crenças de uma determinada cultura**, situado em certo período histórico (Amaral *et al*., 2022, p. 30, grifo nosso).

Os conceitos acima são importantes, tendo em vista a proposta deste trabalho de análise de um material didático, caracterizado pelas autoras como livro didático. É possível condensar as definições apresentadas em forma de pré-requisitos para um livro didático:

Objetivo: busca contemplar processos de ensino e aprendizagem.

Componente Curricular ou área de conhecimento: aborda conteúdo específico de disciplina (português, matemática, ciências, geografia [...]).

Propostas curriculares oficiais: baseado em currículos oficiais relacionados às demandas educacionais do público-alvo.

Apresentação baseada em tópicos, atividades: conteúdos estruturados - capítulos, unidades ou temas, com progressão do nível de dificuldade.

Vivências, valores e crenças de determinada cultura: interações durante o processo de ensino e aprendizagem, valorização e resgate da cultura do aluno.

Público-Alvo: alunos de um segmento educacional específico, considerando-se suas especificidades culturais, identitárias e linguísticas.

Avaliação: recursos que contribuam para a avaliação do aprendizado dos alunos, em todos os aspectos (diagnóstica, somativa, formativa...).

No contexto do ensino para surdos, foco deste capítulo, há que se ressaltar a insuficiência de materiais didáticos, mais especificamente, de livros didáticos que vão ao encontro das necessidades desses alunos, principalmente por uma questão linguística, ou seja, a maioria (se não todos) dos materiais são apresentados em língua portuguesa escrita, com práticas baseadas na oralidade, textos longos e descontextualizados, como argumentado por Steyer (2020, p. 35): “[...] os materiais para este público são escassos, os professores precisam adaptar e/ou acabam se utilizando de materiais que não condizem com o esperado para o ensino desta minoria linguística”.

Steyer (2020) apresenta um levantamento sobre materiais didáticos para surdos e os resultados apontam para a escassez desses materiais, sobretudo se levarmos em consideração que o ensino para esse público é centenário no Brasil, tendo início marcante com a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – Ines, em 1857. Nesse sentido, embora a trajetória educacional seja longa, baseada em movimentos e lutas, o estudo recente de Steyer (2020) provoca uma reflexão sobre poucos avanços, se considerarmos as políticas do Mec e a escassa produção para esse público discente. Infelizmente, essa realidade se reflete nos bancos escolares brasileiros e impacta diretamente no desenvolvimento acadêmico desses alunos ao longo de sua trajetória.

O ensino bilíngue para surdos e a oferta de materiais didáticos autênticos ocupam lugar central neste trabalho, de modo que se que respeite e valorize sua identidade, sua língua e cultura. Essa temática está abordada na próxima seção.

ENSINO BILÍNGUE NO BRASIL E IMPLICAÇÕES NA ESCOLARIZAÇÃO E NO LETRAMENTO

No Brasil, o ensino para surdos tem enfrentado desafios marcados por metodologias sem eficácia e práticas que não consideram as peculiaridades linguísticas, identitárias e culturais da pessoa surda. Por décadas, negligenciou-se a língua de sinais no processo de ensino e aprendizagem. A partir da década de 1980, a abordagem bilíngue ganhou visibilidade, mediante estudos que comprovavam a importância da valorização dessa língua e da visualidade (Quadros, 1997; Quadros; Schmiedt, 2006; Goldfeld, 2002).

Segundo Campello (2008, p. 68), o bilinguismo ainda não é visto como metodologia consolidada por muitos profissionais:

> O bilinguismo, carece ainda, de muito mais pesquisas sobre a Língua de Sinais e poucos profissionais envolvem a questão linguística e que, alguns deles, são fluentes na língua de sinais. Pensar na educação bilíngue, pressupõe que os profissionais sejam bilíngues, mas isso não acontece.

Vale ressaltar que a proposta bilingue de ensino é uma possibilidade para promover ensino equânime, que desafia os profissionais a repensarem suas práticas, a perceberem o aluno surdo como um sujeito que se desenvolve por meio de experiências visuais. Assim sendo, é preciso investir em estratégias que deem conta e respeitem as especificidades dos alunos surdos em seus contextos culturais, identitários e linguísticos.

Explorar as questões visuais no processo de escolarização das pessoas surdas é uma questão fundamental. O sujeito surdo se desenvolve e percebe o mundo por experiências visuais e, para que ele possa compreender e aprender os conteúdos, são necessárias práticas e estratégias que explorem e valorizem a sua visualidade. Conforme Campello (2008, p. 135), “Os aspectos da visualidade na educação de surdos têm que estar relacionados com o seu mundo e sua experiência visual desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental e Médio até o Ensino de Graduação e Pós-graduação”.

O ano de 2021 denota conquistas para a comunidade surda, tendo em vista a publicação da Lei nº 14.191/2021, que complementa a Lei nº 9.394/1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – e implementa a educação bilíngue de surdos no território brasileiro. Outra política marcante nesse ano foi a publicação pelo Ministério da Educação da Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior, organizada por um grupo de professores e pesquisadores brasileiros, especialistas na educação de surdos. O trabalho foi coordenado pela Doutora Sandra Patrícia Faria-Nascimento e apresenta o Quadro de Referência para o Ensino de Português para Surdos (QREPS) para cada segmento da Educação Básica e do Ensino Superior. Contou com a seguinte estrutura e coordenações, sendo cada caderno apresentado na cor do Quadro 1:

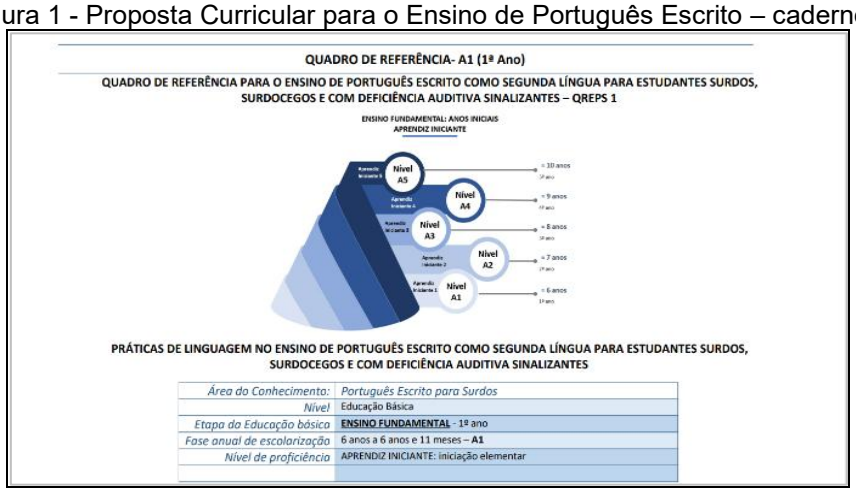
Quadro 1 - Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito

Caderno	Coordenação
Caderno introdutório	Sandra Patrícia Faria-Nascimento e coordenadoras
Educação Infantil	Andréa Beatriz Messias Belém Moreira
Ensino Fundamental I	Maria Cristina da Cunha Pereira
Ensino Fundamental II	Ivani Rodrigues Silva
Ensino Médio	Elidéa Lúcia Almeida Bernardino
Ensino Superior	Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz

Fonte: Adaptado de Faria-Nascimento *et al.* (2021)

Neste trabalho, dedicamo-nos à análise de um material pedagógico produzido para alunos surdos com idade acima de nove anos, estando, portanto, inseridos na proposta do Caderno 2, que contempla as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Figura 1 - Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito – caderno 2



Fonte: Pereira *et al*. (2021)

Como dito, a Proposta (QREPS) foi publicada no ano de 2021, com base em muitos estudos sobre ensino de segunda língua, ensino baseado em gêneros textuais, leitura visual e produção escrita. O nível A4 se destina ao 4º ano do Ensino Fundamental I e à idade de nove anos. Existe uma variedade de gêneros textuais como sugestão para o ensino de português, tais como Boletos, Carnês, Código de barra, Faturas, Medidas de consumo, Carta de agradecimento, Carta de reclamação, solicitação, Enciclopédias impressas/ Eletrônicas, Livros, Publicitários, Reportagens, Texto jornalístico com noticiários, Bilhete, Cartazes, Fotos, Mensagem, Objetos, Outdoor, Panfletos, Pinturas, Placas.

É importante verificar no QREPS uma progressão de conteúdos e idade: A1, equivalente ao 1º ano do Ensino Fundamental com idade de seis anos, A2 para o 2º ano e idade de sete anos, A3 para o 3º ano e idade de oito anos. Em cada nível, foram eleitos os gêneros textuais adequados para trabalho com leitura visual e produção escrita, de forma que o aluno possa ter uma evolução da leitura e escrita a partir de textos autênticos, com foco no letramento, na capacidade do aluno de ler e compreender os

gêneros e aprender por meio de práticas visuais, experiências sociais e baseadas na língua de sinais como língua de instrução.

Considerando-se que a proposta curricular foi lançada em 2021, três anos após a publicação do livro de Silva e Guimarães (2018), é muito provável que os gêneros textuais e conteúdos didáticos utilizados pelas autoras não estejam totalmente alinhados com o QREPS, tratando-se de uma política atual e em andamento.

METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Para atender o objetivo proposto, analisar material didático criado para alunos surdos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica exploratória, por meio de buscas e leituras em artigos e produções científicas de pesquisadores sobre a temática desenvolvida: ensino para surdos, aspectos jurídicos para a educação de surdos, política educacional sobre o livro didático, entre outros assuntos. Segundo Gil (2002), esse tipo de pesquisa visa proporcionar maior familiaridade com o problema, a fim de torná-lo mais explícito ou constituir hipóteses.

Soma-se a essa pesquisa uma análise quali-quantitativa, tendo em vista o desenvolvimento de um questionário/checklist (google forms) para tornar a análise imparcial e objetiva. Nesse sentido, atende-se aos critérios quantitativo, pelo uso de técnicas para mensurar fenômenos, e qualitativo, ao enfatizar a interpretação de significados e relações subjetivas (Gil, 2002). A motivação para a escolha desse tema decorre da importância de se disponibilizar materiais pedagógicos autênticos para alunos surdos e pela parca produção desse tipo de materiais no Brasil, mesmo com estímulo dos documentos jurídicos.

O *CORPUS* DE ANÁLISE

O Material Didático *Português para crianças surdas [livro eletrônico]: leitura e escrita no cotidiano*, foi elaborado pelas autoras Giselli Mara da Silva e Angélica Beatriz Castro Guimarães e publicado em 2018 pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Figura 2 - Corpus analisado



Fonte: Silva e Guimarães (2018)

De acordo com Silva e Guimarães (2018), a proposta está em consonância com a perspectiva educação bilíngue para surdos, sendo elaborada para ser um apoio ao trabalho do professor no ensino de português como segunda língua (L2) para crianças surdas. Ele compreende, simultaneamente, o ensino da escrita (os usos sociais da leitura e da escrita, bem como o sistema alfabético) e do português.

O público-alvo são crianças a partir de nove anos de idade que já se comunicam de maneira satisfatória em Libras e tenham iniciado seu processo de alfabetização. As autoras descrevem no livro do professor algumas habilidades presentes na Matriz de Referência do Programa de Avaliação da Alfabetização da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (Minas Gerais; UFJF/CAED, 2013), que precisam estar desenvolvidas nas crianças para a utilização satisfatória do material:

> (i) habilidades relativas ao reconhecimento dos sistemas de convenção da escrita, tais como: identificar as letras do alfabeto; diferenciar letras de outros sinais gráficos, distinguir, como leitor, diferentes tipos de letras; conhecer as direções e o alinhamento da escrita do português; compreender a função da segmentação de espaços em branco na delimitação de palavras em textos escritos.
> (ii) habilidades relativas à apropriação do sistema alfabético, tais como: compreender a função da segmentação de espaços em branco na delimitação de palavras em textos escritos; ler palavras.
> (iii) habilidades relativas à produção escrita, tal como escrever palavras (Minas Gerais; UFJF/CAED, 2013).

Cada unidade temática do material analisado é acompanhada por vídeos em Libras que introduzem ou sistematizam os conteúdos. Esses vídeos estão hospedados no *Youtube* e podem ser acessados nos *links* inseridos em balões que fazem a chamada para os vídeos no próprio PDF. Assim, todo o material didático considerou a Libras como a L1 da criança surda e como principal língua de instrução. Além dessa característica, apresenta ilustrações coloridas, de acordo com a faixa etária do público-alvo, tendo a visualidade como um todo, aspecto importante às especificidades da comunidade surda.

Figura 3 - Exemplo de *link* de acesso aos vídeos.

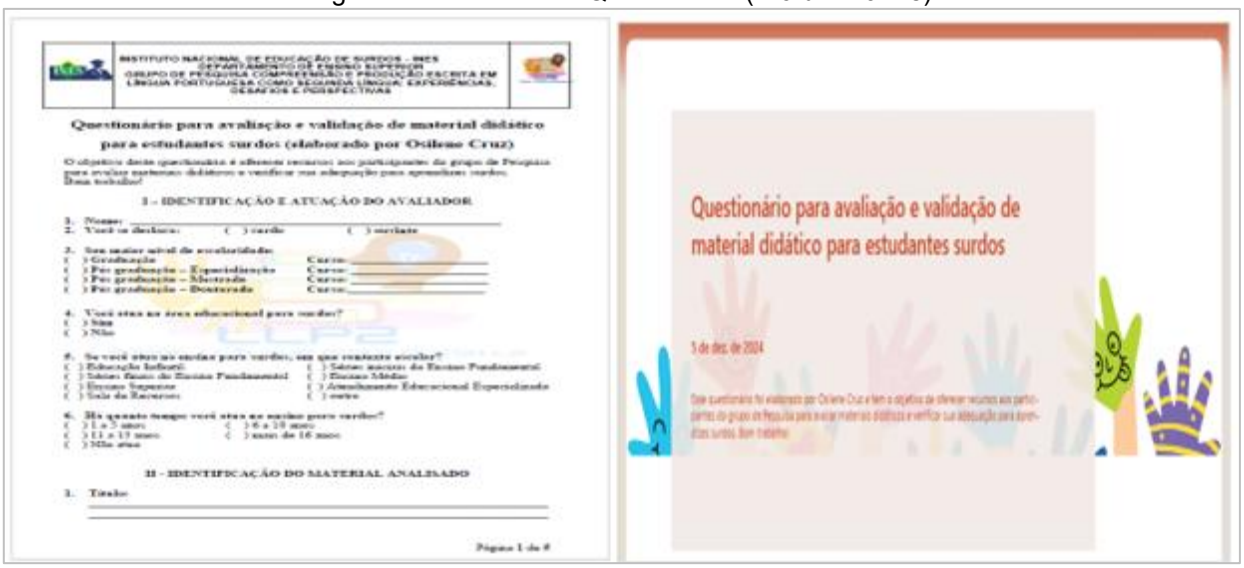


Fonte: Adaptado de Silva e Guimarães (2018)

O instrumento utilizado para a análise do material didático foi o questionário/checklist (Cruz, 2023) – *Questionário para avaliação e validação de material didático para estudantes surdos,* cujo objetivo é oferecer recursos para avaliar materiais

didáticos e verificar sua adequação para aprendizes surdos. O questionário original se encontra na versão em *word* para impressão ou edição. Nesta pesquisa, as autoras optaram por sua versão em um formulário eletrônico, a fim de facilitar a disponibilização às avaliadoras e o retorno das respostas.

Figuras 4 - Versões do Questionário (*Word* e *Forms*)



Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação à estrutura, é composto por 53 perguntas, dividido em três partes: (a) perguntas de identificação pessoal dos avaliadores, (b) perguntas de identificação do material analisado e (c) perguntas relacionadas aos aspectos de análise desse material.

Quadro 2 - Dados do questionário

Total de perguntas	**53**	
Identificação pessoal	06	
Perguntas sobre o material	47	
	Objetivas	Dissertativas
	25	22, sendo 19 para justificativas

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação aos dados coletados no *Forms*, primeiramente, foram analisadas as respostas das questões objetivas, que possibilitaram uma visão quantitativa geral sobre os dados. Apesar do panorama mensurável por meio de dados quantitativos, o aspecto qualitativo se manteve presente nessa primeira análise, tendo em vista a interpretação com base nas respostas dissertativas.

As perguntas permitiram às respondentes avaliarem aspectos do material, acerca das especificidades dos estudantes surdos, a partir de três critérios: atendeu (Sim), não atendeu (Não) ou atendeu parcialmente (Parcialmente). A análise e discussão das respostas estão apresentadas a seguir e, na interpretação dos dados, as respostas *Parcialmente*, geralmente, foram consideradas como positivas, ou seja, relacionadas ao *Sim*.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O formulário foi disponibilizado em um *link* e os resultados foram analisados por meio de gráficos gerados a partir das respostas objetivas, proporcionando melhor visualização, além da comparação das justificativas de cada uma das perguntas para entender melhor os gráficos gerados. O questionário foi respondido por seis professoras, três surdas e três ouvintes, todas pesquisadoras e atuantes no ensino para surdos, sendo duas no Ensino Superior, cujas pesquisas se destinam à formação de professores, e quatro nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nas respostas, foram denominadas respondentes A, B, C, D, E e F, a fim de mantermos o sigilo das identidades.

A análise está organizada em cinco eixos, criados a partir das respostas ao questionário: (I) Objetivos do material, (II) Conteúdos, (III) Habilidades de leitura e escrita, (IV) Especificidade linguística e (V) Interatividade e aplicabilidade.

(I) OBJETIVOS DO MATERIAL

Esse item contempla as questões de 17 a 24, sendo as questões 20, 22 e 24 referentes às justificativas das respostas marcadas nas questões imediatamente anteriores. Foi identificado, no material do professor, o seguinte objetivo: “Apoiar o trabalho do professor de português para surdos das séries iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no ensino a crianças surdas a partir de 9 anos de idade” (Silva; Guimarães, 2018, p. 112).

As seis avaliadoras consideraram que o material apresenta claramente os objetivos a serem alcançados. No entanto, ao avaliarem se foram atendidos, três consideraram o atendimento ao longo da proposta didática e três responderam que foram alcançados *Parcialmente*. As justificativas para essa última indicam que, embora o material se proponha a ser um apoio ao professor para o ensino de Língua Portuguesa escrita como L2, faltam alguns conteúdos pertinentes à etapa de ensino dos estudantes aos quais o material se destina, por exemplo: estruturação correta das palavras em frases e textos; identificação da função social de textos que circulam na sociedade e os participantes (a casa, a rua, a comunidade, a escola); organização de textos escritos em começo, meio e fim, entre outros.

Outro ponto observado refere-se à falta de clareza em relação às habilidades trabalhadas e à contextualização entre os assuntos abordados. Apesar de o material do professor mostrar os objetivos de cada atividade, não estão claramente expressas as habilidades específicas de leitura e escrita a serem desenvolvidas em cada proposta, tampouco o currículo que norteia a construção do material.

Figura 5 - Habilidades a serem contempladas no livro



Fonte: Adaptado de Silva e Guimarães (2018)

No material para o professor, as autoras deixam claro que os estudantes surdos precisam ter habilidades prévias, conforme a Matriz de Avaliação da Secretaria de Educação de Minas Gerais, entretanto não há informações expressas sobre o currículo utilizado para a elaboração do material.

(II) CONTEÚDOS

Esse item contempla as questões de 25 a 28 e 35 e 36, sendo as perguntas 26, 28 e 36 reservadas para justificativas. Para a eficácia do aprendizado, é necessário que o professor se paute em gêneros textuais, de modo que o aluno reconheça a estrutura e os aspectos linguísticos típicos de determinados textos e gêneros (Quadros, 1997; Faria-Nascimento *et al.*, 2021). No QREPS, observa-se a orientação para o ensino de português mediado pela língua de sinais como língua de instrução e por gêneros textuais, com foco nas práticas sociais, incentivando o aluno a se reconhecer nos textos e contextos, consequentemente, o seu letramento.

No material analisado, foram identificados gêneros textuais distintos e pertencentes à mesma família e não único gênero textual ao longo das três unidades temáticas. Na unidade temática *1 "Quem sou eu"*, identificam-se gêneros relativos à identificação: carteira de identidade, identidade escolar, certidão de nascimento, cadastro de e-mail. Na unidade temática 2 "Minha família", verifica-se uma diversidade de gêneros: árvore genealógica, trecho de história, convite e tirinha. Os gêneros convite e tirinha, porém, não contemplam o assunto sobre família. Na unidade 3 "Minha rotina", os gêneros quadro de rotinas, trecho de história, quadro de horários e cardápio foram utilizados para trabalhar os assuntos.

Figuras 8 – Exemplos de unidade temática e seus conteúdos.



Fonte: Adaptado de Silva e Guimarães (2018)

É importante ressaltar a preocupação das autoras em utilizar os gêneros textuais listas e tabelas em todas as unidades temáticas, sobretudo ao se referirem a atividades para os alunos.

Figura 9 - Uso de tabelas e listas no material didático



Fonte: Adaptado de Silva e Guimarães (2018).

O uso de tabelas e quadros, juntamente com outros recursos visuais no texto, confere mais leveza ao texto e demonstra cuidado com a distribuição do conteúdo na página (Campello, 2008). Essa estratégia contribui significativamente para que o aluno se interesse pelo conteúdo ou pela atividade, uma vez que não há excesso de textos em português.

Sobre a adequação do material produzido a alguma proposta ou norteador curricular (BNCC, PPP e outros), pergunta 19, três avaliadoras julgaram *Parcialmente*, duas consideraram que *Sim* e uma julgou que *Não* há articulação com algum documento norteador.

Na opinião da avaliadora A, que votou *Parcialmente*, o material segue as premissas da Matriz de Referência do Programa de Avaliação da Alfabetização da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, relativas ao reconhecimento dos sistemas de convenção da escrita, à apropriação do sistema alfabético e à produção escrita. A avaliadora B que votou *Não*, considerou que o material foi desenvolvido a partir de pressupostos, concepções e análises das necessidades dos surdos. A orientação da

avaliadora C, que votou *Parcialmente*, é de que as informações no livro do professor deveriam vir no início e não no final, de modo que o docente tenha acesso o quanto antes às informações. A avaliadora D que também votou *Parcialmente*, justifica a ausência de uma "educação bilíngue específica aos alunos surdos" e a E, F votaram que *Sim*, porém não justificaram.

Perguntadas se os conteúdos abordados seguem uma progressão em termos de dificuldade (pergunta nº 25), quatro respondentes indicaram *Parcialmente*, uma respondeu que *Sim* e uma respondeu que *Não*. De acordo com a avaliadora A, "As sequências didáticas incluem uma introdução ao tema da unidade, associando-o ao contexto real do aluno e disponibilizando exemplos. Elas promovem a percepção visual da escrita por meio de leituras, comparações entre palavras e comparações com a Libras, interpretações de textos, incentivando o aluno a identificar informações explícitas e atividades em que ele precisará exercer e desenvolver sua escrita".

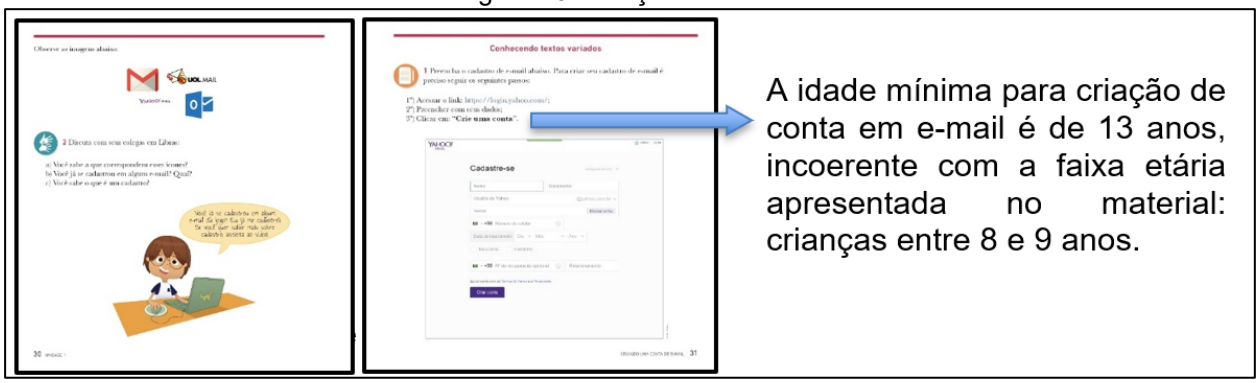
A avaliadora B considera que "a dificuldade de escrita e leitura aumenta, mas sem uma progressão significativa". A avaliadora C considera que "pelo fato de os assuntos mudarem na unidade, pode ser que o aluno não acompanhe" e a avaliadora D julga que "é um material didático de acordo com a escolaridade dos alunos". As avaliadoras E e F responderam *Parcialmente*, porém não justificaram

Outra questão abordada no questionário refere-se às atividades propostas e à extensão de páginas dedicada para cada conteúdo, pergunta 35, totalizando cinco respostas SIM, uma vez que "as atividades propostas compreendem os conteúdos que o material se propõe a abordar e trabalhar". A avaliadora C considera que "todos os conteúdos apresentam atividades concomitantemente, porém a idade não está de acordo com o que é solicitado"

Sobre a equivalência entre o conteúdo e número de páginas ou tempo de vídeo, uma avaliadora considera que *Sim* e três consideram que *Não*. A avaliadora A justifica para a resposta *Não* que "Alguns conteúdos poderiam ser mais explorados, de formas diversificadas, como por exemplo, os numerais. Esse tema foi abordado principalmente por meio dos convites, mas poderia ser explorado de forma mais ampla, utilizando os números que as crianças encontram em seu cotidiano". A avaliadora B que também respondeu *Não*, destaca que "os vídeos são muito sucintos e existem poucos exercícios"; a avaliadora C destaca "sinto falta de mais atividades para os conteúdos, por exemplo, conteúdo sobre verbos e flexão verbal, numerais e usos em diferentes contextos". As avaliadoras E e F não justificaram suas respostas.

É importante apontar uma falha conceitual na Unidade 1, onde consta a proposta de criação de e-mail pela criança.

Figura 10 - criação de e-mail



Fonte: Adaptado de Silva e Guimarães (2018)

III) HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA

As perguntas de número 37 a 44 serviram de base para essa análise, em que cinco consideraram que o material é *Parcialmente* adequado para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita do aluno, uma vez que: "O material apresenta atividades voltadas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos. Entretanto, não abrange todas as competências essenciais para o desenvolvimento dessas habilidades na faixa etária correspondente" (Avaliadora A); "acredito que não são suficientes para desenvolvê-las, talvez iniciar" (Avaliadora B); "na unidade 3 não sei se é intencional, mas mostra que há um distanciamento da língua de sinais. O aluno não é estimulado a produzir escrita, a não ser nas atividades condicionadas no material, mas não há produção dos gêneros abordados com conteúdo." (Avaliadora C); "Quando mais estimulado, aprendem melhor. Isso depende da fluência dos professores (pseudobilíngues) e isso atrapalha sempre no uso da Libras aos alunos pensando que eles não sabem aprender" (Avaliadora D).

Figuras 11- Exemplos de atividades de leitura e escritas



Fonte: Adaptado de Silva e Guimarães (2018)

Sobre atividades de produção textual do aluno em Libras e em português escrito, houve equilíbrio entre as respostas, ou seja, duas avaliadoras jugaram que *Sim*, duas consideraram *Parcialmente* e duas avaliaram que *Não*, com as seguintes justificativas:

Quadro 3 - Respostas das avaliadoras

Produção textual em Libras	**Produção textual em português**
Na maioria das vezes, sim. No entanto, durante a contextualização de alguns temas e conteúdos, percebi que faltou maior incentivo a um diálogo que poderia ter explorado os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto. - Avaliadora A	O material não realizou propostas de atividades que explorasse a produção textual em Libras. Se objetivou isso nas propostas de interações entre os colegas e/ou professor, não ficou claro, pois não especificou ou incentivou o uso da Libras nos comandos. Avaliadora A
No livro do professor procura-se orientar que se faça uma diagnose antes de alguns conceitos – Avaliadora B	Poucos exercícios. Avaliadora B
Essa responsabilidade parece ficar bastante para o professor fazer, tanto que, no início dos exercícios, há sugestões ao professor – Avaliadora C	Não vi atividades em que o aluno precise apresentar algo em libras, sua primeira língua. Avaliadora C
De acordo com a sequência didática. - Avaliadora D	Os alunos surdos acabam aprendendo a usar as duas línguas: LP e Libras. Avaliadora D

Fonte: Dados da pesquisa.

III) ESPECIFICIDADE LINGUÍSTICA

As perguntas referentes às especificidades linguísticas são as de número 29 a 34 e 49, sendo que quatro avaliadoras julgaram *Parcialmente* adequado e duas responderam *Sim*, ou seja, o material estaria adequado.

Figura 12 - Exemplos de enunciados



Fonte: Adaptado de Silva e Guimarães (2018)

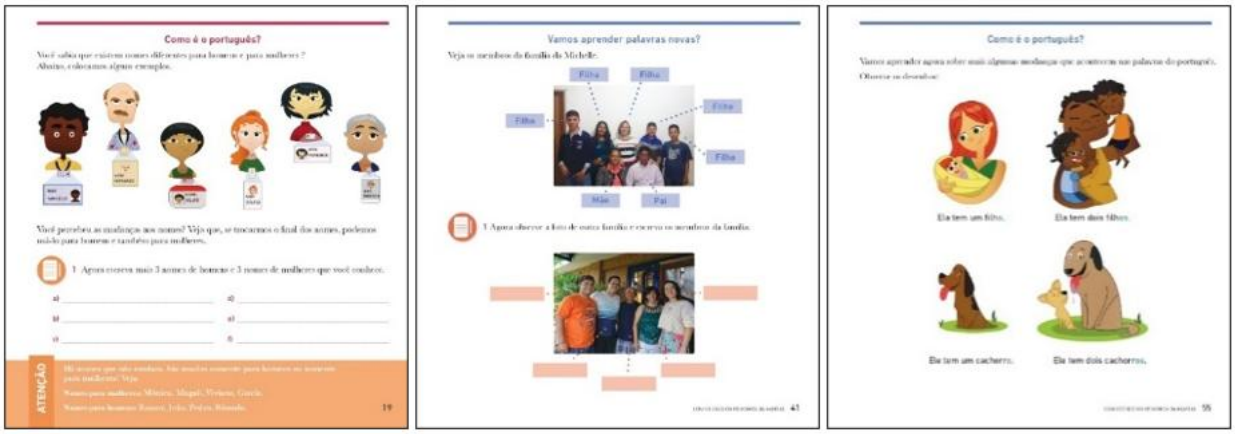
Nas atividades acima, os comandos poderiam ser mais objetivos com a explicação para o desenvolvimento na versão do professor. Uma possibilidade para o enunciado da figura 17 seria: Vocês conhecem estes famosos? Conversem sobre isso em grupo. Na

figura 12 o enunciado poderia se restringir apenas ao que está escrito na letra “a”, o que já compreenderia todo o comando, ficando a cargo do material do professor o desenvolvimento integral da atividade e sua ampliação.

Acerca dos recursos visuais apresentados no material, na pergunta 31, duas avaliadoras os consideraram adequados e quatro avaliaram como *Parcialmente*. Deve-se considerar que as imagens são um ponto forte na questão da visualidade dos alunos surdos, pela qual eles concebem o mundo (Campello, 2008; Cruz; Pinheiro, 2020). Além disso, as imagens representam questões culturais desse público, por isso, quanto mais imagens e figuras estiverem próximas da realidade dos alunos, mais significativa será a aprendizagem e compreensão.

As autoras se preocuparam em manter a perspectiva bilíngue (texto escrito e textos em Libras). A estratégia deve ser valorizada, entretanto poderiam optar por mais leveza e interatividade nos vídeos, com menos seriedade por parte do intérprete, que não demonstra interatividade, podendo desestimular o aluno de nove anos a assisti-lo e se identificar com ele.

Figura 13 - Exemplos de recursos visuais



Fonte: Adaptado de Silva e Guimarães (2018)

A figura 13 poderia retratar mais autenticidade, por exemplo, com fotos de diferentes pessoas, em vez de desenhos. A sequência ilustra claramente o conceito de família, tornando mais fácil para os estudantes se identificarem com o conceito. Na figura seguinte, as duas últimas representações podem não refletir fielmente o significado proposto nas frases. No exemplo “Ele tem um cachorro”, “*Ele*” se refere a quem? O mesmo acontece na frase ao lado, deixando de transmitir ao estudante a realidade presente no contexto da frase.

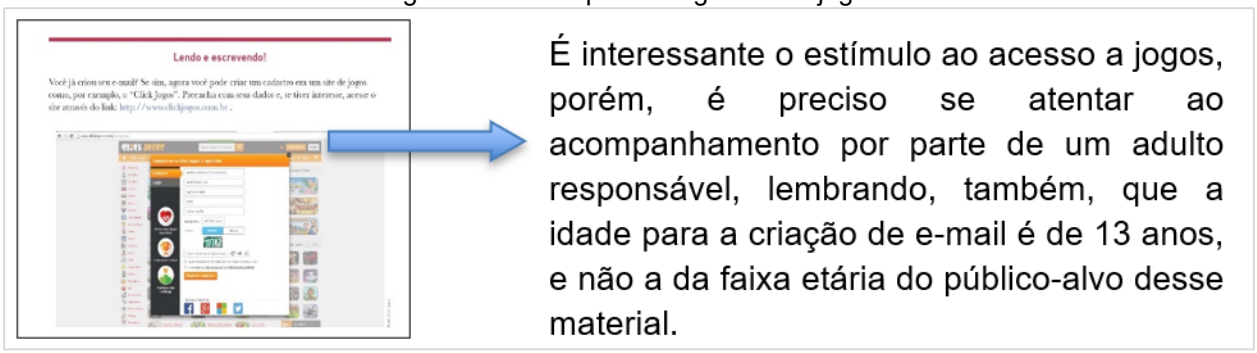
Ha que se ressaltar o cuidado com a apresentação dos enunciados das atividades, cujo tema foi avaliado nas perguntas 33 e 34. Entre as avaliadoras, quatro responderam *Parcialmente*, uma respondeu *Sim* e uma respondeu *Não*. A maioria dos enunciados estão em língua portuguesa, porém nem todos têm a orientação para a explicação em língua de sinais. A maioria são perguntas diretas, mas algumas poderiam ser divididas em duas perguntas devido ao nível linguístico do aluno, pois se trata de sua segunda língua.

Sobre a necessidade de um glossário de sinais, pergunta 49, somente uma avaliadora respondeu que *Não*. Não houve justificativas para as respostas, por ser uma pergunta objetiva, mas pode-se inferir a importância desse recurso com os sinais utilizados, que podem ser os glossários, corroborando os estudos que mostram a importância do repertório linguístico do aluno surdo, que vai se expandindo à medida que vão se ampliando os conteúdos e suas interações em língua de sinais.

IV) INTERATIVIDADE E APLICABILIDADE

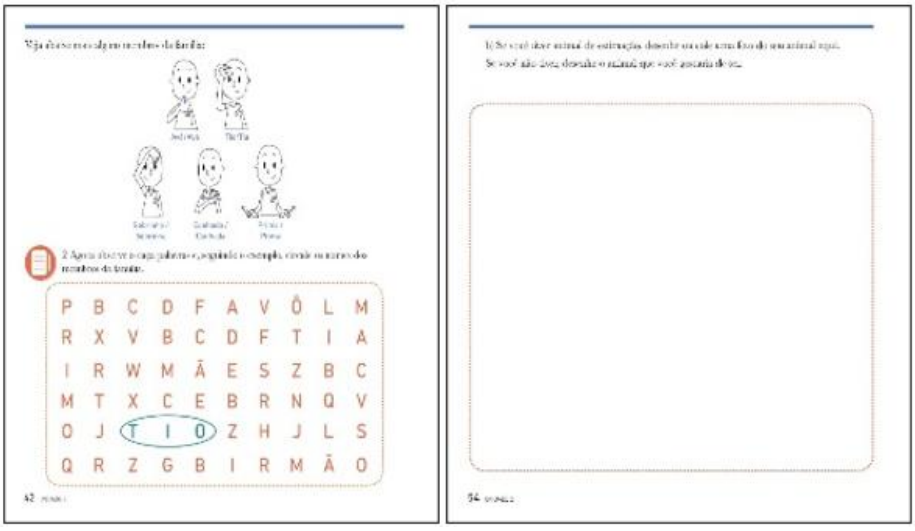
O eixo em pauta retrata as perguntas de 45 a 53 (exceto a 49, analisada no eixo anterior). Sobre o uso de recursos pedagógicos interativos e lúdicos, três consideram o uso *Parcial*, destacando que espaços para desenhos e pinturas contemplam a ludicidade; duas consideraram que *Não* há esses recursos, uma vez que somente sugerir jogos e brincadeiras não é o suficiente para promover a ludicidade; uma respondeu que esse material utiliza recursos lúdicos e interativos, justificando que os recursos existem, porém são escassos.

Figura 14 - Exemplo de sugestão de jogo



Fonte: Adaptado de Silva e Guimarães (2018)

Figura 15 - Utilização de caça palavras e atividades para ilustração a partir de desenhos.



Fonte: Adaptado de Silva e Guimarães (2018)

Em relação ao desenvolvimento do senso crítico dos alunos surdos, perguntas 47 e 48, três responderam *Parcialmente*, duas avaliadoras responderam que o material é capaz de desenvolver o senso crítico desses alunos e uma considera que o material *Não* estimula o senso crítico, justificando a presença de poucos espaços para a reflexão, pois a maioria das perguntas não dão ao aluno oportunidade para explicações. As crianças podem desenvolver esse senso crítico de acordo com o que o profissional puder oferecer para além do que está escrito e conforme a realidade dos alunos.

Figura 16 - Exemplos de estímulos à socialização e ao senso crítico



Fonte: Adaptado de Silva e Guimarães (2018)

No material há 14 indicações que fomentam a socialização por meio de conversas em Libras sobre determinados assuntos trabalhados. Foi encontrada apenas uma atividade com a solicitação expressa ao estudante para compartilhar sua opinião, ou seja, para estimular o senso crítico do aluno.

Na pergunta 50, se as avaliadoras aplicariam o material aos alunos surdos, cinco responderam que *Sim*, por ser de fácil manuseio e compreensão pelos alunos, por ajudar na prática do professor e por apresentar uma proposta diferenciada; uma avaliadora respondeu que usaria como material complementar e *Não* como livro didático exclusivo.

A pergunta nº 52 buscou saber se o material auxilia o trabalho do professor, sendo considerado que *Sim* por quatro avaliadoras e *Parcialmente* por duas avaliadoras. Consideramos, portanto, que o material auxilia e apresenta propostas capazes de auxiliar o professor em sua jornada diária orientando e apresentando diretrizes ao seu trabalho, porém é necessário que o professor conheça a comunidade surda e sua cultura e assim poderá desenvolver um trabalho adequado a esse alunado.

Em síntese, como se pode ver na figura 26, o total de respostas *Sim* e *Parcialmente* foram maiores do que o de respostas *Não*. Dessa forma, entende-se que o material foi avaliado pelas participantes da pesquisa, como adequado aos estudantes surdos, mesmo que necessite de alguns ajustes como mencionados durante a análise.

Figura 17 - Gráfico das respostas objetivas



Fonte: Dados da pesquisa.

Em análise aos aspectos considerados adequados e inadequados, considerando-se *Não* como inadequado e *Sim* e *Parcialmente* como adequados, visto que parcialmente significa atender, porém não na totalidade compreendida pelos respondentes, o material tende a apresentar um carácter fortemente positivo em relação à adequação aos estudantes surdos considerados como público-alvo desse material.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Material Didático “Português para crianças surdas [livro eletrônico]: leitura e escrita no cotidiano” representa uma inovação para as pesquisas na área de Materiais Didáticos para estudantes surdos, uma vez que não são encontradas muitas produções de materiais didáticos para essa etapa de ensino. Em relação à produção de materiais didáticos adequados aos estudantes surdos, ainda há muito o que se refletir no âmbito educacional, tendo em vista a escassez desse tipo de materiais disponíveis (Barbosa, 2018). Muitas das estratégias pedagógicas utilizadas como recursos didáticos para os estudantes surdos são construídas a partir de um material elaborado para ouvintes, no entanto, o material didático para ser adequado aos estudantes surdos precisa ser elaborado em perspectiva bilíngue, valorizando a Libras, como L1 e língua de instrução, e o português como L2, utilizado na modalidade escrita pelo surdo sinalizante.

A análise possibilitou a identificação de avanços e desafios na produção de materiais pedagógicos bilíngues voltados para alunos surdos. A proposta apresenta diversos aspectos positivos que são significativos à luta em prol da educação na perspectiva bilíngue, como a valorização da Libras como língua de instrução, o uso de recursos visuais e a organização dos conteúdos a partir de gêneros textuais em unidades temáticas adequadas à faixa etária. No entanto, foram observadas que algumas melhorias podem ser implementadas.

Dentre os aspectos positivos, ressalta-se o comprometimento das autoras em elaborar um material que leva em conta as especificidades linguísticas dos alunos

surdos, dando ênfase ao ensino do Português escrito como segunda língua (L2) e a Libras como meio de instrução. Além disso, o material utiliza elementos visuais e multimodais que facilitam a compreensão e estimulam o aprendizado, constituindo-se um recurso valioso tanto para os professores e para os estudantes.

No entanto, durante a análise, algumas observações foram apresentadas. Inicialmente, a demanda por uma maior variedade de gêneros textuais e atividades que promovessem a produção em ambas as línguas, possibilitando aos estudantes surdos uma maior familiaridade com o português escrito e um aprimoramento mais progressivo de suas competências linguísticas até mesmo em Libras. Nesse sentido, observou-se uma ausência de progressão clara na dificuldade das atividades, o que pode variar o aprendizado de maneira sequencial e organizada, na qual as atividades passam de um grau de dificuldade mais fácil para níveis mais desafiadores.

Um outro ponto importante diz respeito à interatividade e à aplicabilidade do material. Embora o material inclua vídeos em Libras, sua incorporação poderia ser melhorada na atualidade, seja através de códigos QR acessíveis ou pela produção de vídeos mais interativos e contextualizados, com imagens relacionadas às atividades aparecendo de maneira integrada, legendas interativas e assim por diante. É importante a interação durante a apresentação do vídeo, com mais levez e acolhimento ao aluno. A adição de componentes lúdicos e interativos, tais como jogos e desafios visuais, também poderia tornar o processo de aprendizagem mais envolvente e atrativo.

Assim, o material examinado se apresenta como uma ferramenta inovadora e promissora para o ensino de Língua Portuguesa para surdos, podendo ser aprimorado nos aspectos levantados na análise. A expectativa é que esta análise auxilie nas produções futuras e na criação de novos recursos pedagógicos, cada vez mais inclusivos e eficientes para promover a educação bilíngue de surdos no Brasil.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Rúbia Barcelos; MAZZI, Lucas Carato; ANDRADE, Luciana Vieira; PEROVANO, Ana Paula. **O livro didático de matemática**: compreensões e reflexões no âmbito da Educação Matemática. Vol. 19, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022.

BARBOSA, Eva dos Reis Araújo. Materiais didáticos impressos e digitais de ensino de português como segunda língua para alunos surdos. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, MG, v. 18, n. 1, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/6401. Acesso em: 5 dez. 2025.

BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Decreto n.º 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 jul. 2017.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 ago. 2021.

BRASIL. Lei n.º 14.704, de 26 de outubro de 2023. Altera a Lei n.º 12.319, de 1º de setembro de 2010, para regulamentar a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 out. 2023.

CAMPELLO, Ana Regina de Souza. **O ensino bilíngue para surdos**: desafios e possibilidades. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da; PINHEIRO, Viviane da Silva. Visualidade, língua de sinais e conhecimento prévio: pilares no ensino para aprendizes surdos. **Communitas**, Rio Branco, AC, v. 4, n. 7, p. 312-326, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/3142. Acesso em: 6 mar. 2025.

FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia *et al*. **Proposta Curricular para o Ensino de Português escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior**. Brasília: MEC, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha *et al*. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior** [livro eletrônico]: caderno 2: ensino fundamental (anos iniciais). 1. ed. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: Dipebs/Semesp/MEC, 2021

PEROVANO, Ana Paula; AMARAL, Rubia Barcelos Livro didático como recurso pedagógico: conceito, função, escolha e uso. **Revista Binacional Brasil Argentina: Diálogo entre as Ciências**. Vit. da Conquista, BA, Brasil / Santa Fe, Santa Fe, Argentina, v. 12, n. 2, dez./2023, p. 16-32.

SILVA, Giselli Mara da; GUIMARÃES, Angélica Beatriz Castro. **Português para crianças surdas** [livro eletrônico]: leitura e escrita no cotidiano. Faculdade de Letras da UFMG, 2018. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/portuguesl2surdos/. Acesso em: 15 out. 2024.

SKLIAR, Carlos. Estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, Carlos. (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STEYER. Dayana**. Não tem material didático para surdo, eu pesquiso a vida inteira**: impressões de professores de língua portuguesa e inglesa sobre o ensino e material didático para surdos. Dissertação de mestrado: Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2020.

CAPÍTULO 11

SEXUALIDADE, GÊNERO E IDENTIDADE NO CONTEXTO RELIGIOSO AFRO-BRASILEIRO:

VIVÊNCIAS LGB“T”QIA+ À LUZ DE UM OLHAR DECOLONIAL

Aleph Danillo da Silva Feitosa
Rodrigo Agra de Oliveira
Débora Raquel Hettwer Massmann

> O meu orixá, para mim, é tudo. Meus pés, minhas mãos, meus sentimentos, tudo. Eu tenho como sagrado, como no topo (Elaine, mulher trans).
>
> *Omolu* me mostrando que a vida é sempre esse refazer, é sempre esse renascimento. E esse vento, que é *Oyá Iansã*, não me faz ter tempo para olhar para o passado. (Joana, mulher trans).

Neste capítulo, exploram-se as relações entre gênero, sexualidade e identidade dentro das práticas religiosas afro-brasileiras, com ênfase nas experiências da população LGBTQIA+[1] nesse cenário. O objetivo da pesquisa foi, portanto, compreender como uma religião afro-brasileira, como o Candomblé, a partir de um recorte geográfico (Maceió e Rio Largo – AL), aborda a diversidade de gênero e identitária, frente às normas heteronormativas e cisnormativas que dominam outras tradições religiosas e a sociedade em geral.

Posto isso, faz-se pertinente ponderar que, no Candomblé, o gênero não é entendido apenas como uma divisão biológica entre masculino e feminino, mas se manifesta de maneira integrada a dois aspectos inter-relacionados: a concepção do universo, especialmente a noção de pessoa, e a hierarquia religiosa, que se expressa na distribuição de papéis dentro da família-de-santo (Birman, 1991). Os atributos e funções associados ao gênero estão, desse modo, ligados tanto às dimensões espirituais e cosmológicas quanto à organização social do terreiro, incluindo as responsabilidades que cada indivíduo desempenha de acordo com sua experiência, ligação com determinados orixás e posição na comunidade religiosa.

Diante disso, e considerando os legados coloniais que impuseram visões rígidas sobre gênero e identidades, torna-se relevante analisar como as comunidades afro-brasileiras, historicamente resistentes à opressão, podem oferecer (ou não[2]) formas

---

[1] O termo LGBTQIA**+** é um acrônimo que engloba diversas orientações sexuais e identidades de gênero. Cada letra representa uma identidade específica, e o sinal “**+**” serve para incluir outras categorias que não estão explícitas nas letras iniciais. O propósito desse acrônimo é reconhecer e refletir a ampla variedade de experiências humanas relacionadas à sexualidade e à identidade de gênero.

[2] Parte-se do pressuposto de que “[...] não se pode negar o sexismo das religiões” (Vuola, 2015, p. 43), isto é, muitas religiões, ao longo dos séculos, instituíram e perpetuam práticas e normas que reforçam desigualdades de gênero, o que não seria distinto no Candomblé.

alternativas de aceitação e inclusão para pessoas LGBTQIA+. Além disso, buscou-se, mais especificamente, investigar como as identidades de gênero são vivenciadas, reconhecidas e respeitadas dentro dessas práticas religiosas, abordando tanto as dificuldades enfrentadas por esses sujeitos quanto as possibilidades de reinterpretação e resistência às normas tradicionais, promovendo a inclusão e o respeito à diversidade.

A análise está fundamentada em teorias decoloniais (Quijano, 2005; Mignolo, 2008; entre outros) que contestam as imposições culturais do colonialismo, destacando o papel da cultura afro-brasileira como espaço de resistência e reafirmação da identidade e da diversidade. Esse olhar decolonial é crucial para entender as dinâmicas de aceitação e transformação nas comunidades religiosas afro-brasileiras, especialmente no que diz respeito à identidade e ao gênero.

Dado o exposto, este estudo se insere no campo da Linguística Aplicada (LA), pois se propõe a explorar as questões linguísticas e discursivas que permeiam as experiências LGBTQIA+ dentro do contexto religioso afro-brasileiro, adotando uma abordagem crítica e decolonial. A LA se destaca por sua capacidade de investigar a língua em uso, focando nas práticas discursivas que refletem as relações de poder, e como essas dinâmicas influenciam a constituição de identidades de gênero e sexualidade. Assim, a Linguística Aplicada se mostra essencial para investigar as interações linguísticas que contribuem para a negociação de identidades e a construção de novas formas de resistência dentro dessa realidade (Moita Lopes, 2009).

No âmbito da metodologia de pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa. Com base nessa abordagem, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com alguns praticantes do Candomblé, o que permitiu uma abordagem flexível com questões abertas. Esse formato favoreceu a expressão espontânea dos participantes, enquanto os pesquisadores conduziam a conversa para explorar tópicos relevantes, proporcionando uma compreensão aprofundada dos fenômenos estudados.[3]

SEXUALIDADE, GÊNERO, IDENTIDADE E RELAÇÕES DE PODER

Inicia-se esta seção argumentando que as normas de sexualidade, gênero e identidade, frequentemente construídas de maneira colonial e heteronormativa, influenciam a formação das identidades individuais e coletivas. Essas performatividades, dinâmicas e multifacetadas, estão inseridas em relações de poder, refletindo desigualdades sociais como a opressão de mulheres e pessoas LGBTQIA+. Nessa seara, faz-se necessário frisar que, embora esses conceitos estejam intimamente ligados, eles possuem características distintas, sendo importante compreender suas diferenças e analisar suas implicações sociais.

[3] Cabe frisar que os pesquisadores do trabalho em tela destacam suas atuações políticas enquanto Linguistas (Aplicados e Analistas de Discurso) preocupados com as questões que envolvem a língua e a linguagem em uso, nos diferentes contextos sociais, culturais e políticos frente aos/às colaboradores/as da pesquisa, os/as quais contribuem para a produção do conhecimento. Ademais, os três autores são pertencentes da comunidade LGBTQIA+ e dois são candomblecistas, o que os colocam ainda mais implicados, de forma direta, ao *lócus* da pesquisa.

Posto isso, a sexualidade envolve comportamentos, sentimentos e práticas relacionados ao desejo e à atração sexual, indo além dos atos sexuais em si. Ela inclui preferências, fantasias e orientações sexuais, sendo moldada pelas normas sociais e culturais. Michel Foucault (1976), em sua obra *A História da Sexualidade*, propõe que a sexualidade é uma construção social, influenciada por discursos e relações de poder que regulam o desejo e as práticas sexuais nas diferentes culturas.

No tocante ao gênero, Judith Butler (2004), em *Desfazendo o Gênero*, desafia a ideia de que o gênero é algo "natural" e propõe que ele seja entendido como performativo. Para ela, o gênero é criado e mantido através de práticas e comportamentos repetidos no cotidiano, sendo, portanto, resultado das normas sociais e não algo inato. Essa perspectiva vai além da biologia, focando nas construções sociais e se referindo ao conjunto de normas, papéis e expectativas sociais atribuídos aos indivíduos com base no sexo biológico. Ao contrário do sexo, que é determinado biologicamente, o gênero, enquanto construção social, varia ao longo do tempo e entre diferentes culturas.

Raewyn Connell (2005), em seu estudo sobre masculinidades, também destaca que o gênero é socialmente construído, sendo influenciado por dinâmicas de poder e variando conforme o tempo e o espaço. Connell introduz o conceito de "hegemonia de gênero", evidenciando como a sociedade impõe uma visão dominante de masculinidade e feminilidade, marginalizando outras formas de expressão de gênero.

Por fim, a identidade é um processo contínuo de formação do "eu", que abrange diferentes dimensões, como gênero, sexualidade e raça. Erik Erikson (1968) descreve esse processo como uma integração dos diferentes aspectos do "eu" ao longo da vida, enquanto Stuart Hall (1996) argumenta que a identidade é fragmentada e em constante transformação, sendo um produto das representações sociais e culturais.

A partir do exposto, faz-se necessário ponderar que a colonialidade, ao impor valores sobre corpos, sexualidades, gênero e identidades, desempenhou um papel crucial na repressão e marginalização de diversas expressões culturais. Esse processo permite compreender como as estruturas de poder, ainda hoje, moldam as concepções sobre esses temas, uma vez que, durante a colonização, a imposição de valores europeus afetou profundamente as culturas locais, especialmente no que se refere às concepções de corpo, com destaque para as culturas africanas (Moreira Streva, 2016).

Quando se menciona a imposição de valores europeus sobre as culturas africanas, fala-se da forma como os colonizadores impuseram suas visões sobre moralidade, comportamento sexual e identidade de gênero às populações colonizadas. Como resultado, as formas de expressão de gênero e sexualidade existentes nas culturas africanas foram suprimidas e vistas como "anormais" ou "perversas", levando à marginalização e até à extinção dessas práticas.

Destarte, ao considerar os terreiros de Candomblé e sua interseção com as vivências de indivíduos LGBTQIA+, um ponto relevante para os estudos das ciências sociais e os estudos de cultura (Parreira Gaia, 2025; Santos, 2008) recai no que tange à maneira como esses praticantes lidam com as relações de poder presentes em suas

comunidades, resistindo e buscando transformar suas realidades (Dias, 2020). Ao se posicionarem, inclusive dentro dos próprios terreiros, eles desafiam as normas e estruturas sociais predominantes, especialmente no que diz respeito às questões de sexualidade, gênero e identidade, estando essas áreas configuradas como espaços de confronto, nos quais diferentes formas de poder são tanto exercidas quanto contestadas.

Dentro de uma perspectiva decolonial (Mignolo, 2008; 2017), essa disputa visa subverter as narrativas tradicionais e opressivas que foram historicamente impostas, buscando promover uma nova abordagem, mais inclusiva, que reconhece e respeita a diversidade; logo, a luta por liberdade e aceitação dos indivíduos LGBTQIA+ se configura também como uma forma de questionar e reconfigurar as estruturas de poder que continuam a marginalizar esses grupos.

Com base no que foi apresentado, a próxima seção aborda o potencial decolonial do Candomblé, que, embora tenha sido fortemente afetado pela opressão colonial, carregando, muitas vezes, resquícios de valores conservadores e preconceituosos, ainda pode proporcionar espaços de ressignificação e resistência às imposições culturais e religiosas dos colonizadores.

CONTEXTO RELIGIOSO AFRO-BRASILEIRO COMO EXERCÍCIO DE DECOLONIALIDADE: ESPAÇOS DE PERTENÇA, ACOLHIMENTO E (R)EXISTÊNCIAS LGBTQIA+?

Nesta seção, é fundamental, inicialmente, compreender o impacto do colonialismo[4] nas religiões afro-brasileiras, que, tanto durante o período da escravidão quanto após a "abolição", enfrentaram/enfrentam perseguições, estigmatizações e marginalização. Essas tradições religiosas tiveram que se ajustar e, em diversas ocasiões, reinterpretar suas práticas para se adequar às restrições impostas pelo poder colonial.

Nesse sentido, verifica-se que o processo colonial contribuiu para que os povos de matrizes africanas perdessem sua "humanidade" e fossem proibidos de praticar seus rituais religiosos, estando tudo o que era voltado à cultura africana visto de modo inferior. Nas palavras de Carneiro (2019):

> Na sociedade colonial as práticas religiosas dos negros eram vistas principalmente como "magia", "feitiçaria" e "curandeirismo", algo que estava relacionado ao mal, e precisava ser combatida, assim, a principal perseguição desta época era por parte da igreja católica, e depois veio a se estender a outros segmentos da sociedade (Carneiro, 2019, p. 6).

[4] "A diáspora africana está encruzada ao projeto colonial, que é um acontecimento marcado pela tragédia das humilhações, sequestros, assassinatos, estupros, torturas, comércio de seres humanos, entre outras inúmeras formas de violências praticadas nos trânsitos que edificaram o Novo Mundo. Essa invenção é parte integrante do colonialismo, não há possibilidade de separação, é resultado de um cruzo que faz espiral do tempo girar em um rito de morte e vida" (Rufino, 2019, p. 97).

A partir da citação, compreende-se como a intolerância esteve presente, de forma profunda e danosa, nas sociedades coloniais, o que resultou em perseguições, discriminação e marginalização da religião e do povo negro.

Apesar desse contexto, os povos de religiões de matrizes africanas conseguiram encontrar formas de resistência. Nessa esteira, o campo religioso afro-brasileiro se tornou um espaço de afirmação cultural, permitindo o resgate e a preservação dos saberes, práticas e crenças ancestrais que o processo de colonização tentou erradicar. Nesse ensejo, ao longo da história, o Candomblé se configura enquanto um rico *lócus* produtor de epistemologias e distintos modos de vida, provenientes da subalternidade. Sua prática e incorporação direta geram, portanto, processos e críticas decoloniais, baseados em experiências que surgem da realidade cotidiana e plurisingular de resistência à colonialidade em suas diversas formas (Torres, 2021).

Ao refletir sobre a resistência à colonialidade em suas diversas formas, observa-se que as religiões afro-brasileiras, ao se posicionarem como alternativas ao cristianismo eurocêntrico e às normas religiosas impostas, atuam como práticas de decolonialidade, a partir de um movimento de desobediência epistêmica (Mignolo, 2008). O espaço religioso afro-brasileiro, em suas expressões de liberdade, não só desafia a imposição de uma moralidade heteronormativa, mas também questiona as hierarquias raciais e sexuais perpetuadas pelo colonialismo. Dessa forma, essas tradições religiosas podem ser entendidas como um modelo de resistência que desconstrói as narrativas dominantes sobre gênero, sexualidade e identidade.

Além disso, é importante ressaltar que a vivência religiosa afro-brasileira em terreiros mais inclusivos, especialmente para pessoas LGBTQIA+, pode proporcionar um espaço de afirmação de identidade e de questionamento das normas rígidas relacionadas ao gênero e à sexualidade. Nesse contexto, muitos terreiros e comunidades afro-brasileiras se mostram receptivos a diversas formas de expressão de sexualidade, gênero e identidade, criando um ambiente de liberdade e respeito, o que também pode ser considerado uma prática de aceitação e valorização da diversidade.

Ainda no âmbito do Candomblé, Flor do Nascimento (2019) problematiza a compreensão do corpo, destacando que este não se configura como propriedade exclusiva do indivíduo, mas é também compartilhado com a entidade e com o orixá que o rege. Essa concepção implica que a corporeidade do filho ou filha de santo seja atravessada por compromissos rituais, cuidados específicos e pela observância das regras e tabus estabelecidos pelo terreiro.

É justamente nessa dimensão que emergem tensões em torno das questões de gênero, como o fato de que, enquanto a homossexualidade conquistou certo espaço de debate no interior dos estudos sobre religiões de matriz africana, a transgeneridade ainda encontra barreiras mais resistentes, sobretudo em razão do peso simbólico atribuído ao corpo dentro da tradição.

Flor do Nascimento (2019), contudo, alerta para a necessidade de análises mais cuidadosas, recusando explicações simplistas que caracterizam os terreiros como espaços marcadamente transfóbicos sem considerar o enraizamento histórico e cultural

de seus tradicionalismos. Essa crítica, entretanto, não o exime de apontar os limites das próprias casas de culto, que, ao se manterem fechadas ao diálogo, acabam por dificultar a construção de caminhos interpretativos capazes de acolher e ressignificar a experiência da transgeneridade em seu interior.

Assim, a discussão proposta pelo autor desloca-se entre duas frentes: de um lado, a defesa da complexidade e da legitimidade dos valores tradicionais do Candomblé; de outro, a exigência de abertura crítica para repensar os tabus corporais à luz das transformações sociais e dos debates contemporâneos sobre gênero e identidade.

A esse respeito, em sua pesquisa nos terreiros da Baixada Fluminense, Patrícia Birman (1991) concentrou-se em compreender as interações entre gênero, sexualidade e Candomblé. A autora mostra como essa religião passou a ser vista, sobretudo na academia, como um espaço que acolhe práticas e identidades sexuais que fogem às normas convencionais. Tais expressões, consideradas “não normativas”, englobam experiências afetivas e sexuais que não se enquadram no modelo tradicional de gênero, marcado pela heterossexualidade como padrão, entendido como o desejo entre indivíduos de sexos distintos.

Por certo, o estudo de Birman (1991) evidencia que o Candomblé desafia normas rígidas de gênero e sexualidade impostas pela sociedade ocidental. A religião funciona como um espaço de acolhimento para identidades e práticas consideradas “não normativas”. Isso questiona o modelo heterossexual como padrão único de desejo e afetividade. Assim, revela-se a importância de reconhecer culturas e práticas religiosas que promovem diversidade e inclusão.

No entanto, é essencial realizar, também, uma reflexão e análise crítica sobre as dinâmicas de inclusão e resistência nas religiões afro-brasileiras. Embora, de maneira geral, o Candomblé seja frequentemente visto como espaço de resistência e afirmação cultural, isso não implica que todos os terreiros sejam igualmente receptivos às questões de sexualidade, gênero e identidade, em especial no tocante aos corpos trans[5]. Assim, as práticas religiosas podem apresentar variações, e algumas comunidades resistirem à aceitação de identidades LGBTQIA+, em grande parte devido à influência de normas religiosas ou das estruturas de poder presentes dentro desses espaços.

A esse respeito, Dias (2019), em estudo sobre as vivências de gêneros dissidentes (nesse caso, as Transexualidades), dispõe que:

> O Candomblé, sendo uma das religiões de matriz africana, tem uma organização social e política própria, um contexto específico e não seria diferente para as normas de gênero e sexualidade. Com isso quero dizer que as formas de lidar com as identidades de gênero (bem como com as identidades sexuais) são tão complexas quanto as questões ligadas a outros temas comuns às comunidades-terreiro, como, por exemplo, os tabus sobre os ensinamentos de práticas litúrgicas ainda mantidos em segredos infinitos. Às identidades trans tem sido constantemente negado o direito de ser e existir no seio das religiões. Em face disso, os espaços religiosos que, em primeira instância, deveriam acolher indistintamente as pessoas que o procuram para um bem-estar

[5] Neste estudo, o termo trans será utilizado como uma forma abreviada de “transgênero” ou “transexual”, usada para se referir a pessoas cuja identidade de gênero não corresponde ao sexo que lhes foi atribuído ao nascer.

> espiritual, têm negado, mais uma vez, esse lugar, afastando essas pessoas do convívio e da afetividade religiosa (Dias, 2019, p. 34-35).

A partir do excerto, compreende-se a complexidade das normas de gênero e identidade no contexto do Candomblé. Isso implica que o tratamento das identidades de gênero e sexualidade não segue um caminho simples ou direto, sendo moldado por uma série de normas e práticas próprias dessa religião. Além disso, entende-se que as identidades trans frequentemente enfrentam a negação do direito de existir e se afirmar dentro do Candomblé.

De acordo com Fonseca (2024), a partir dos estudos de Modesto (2013), para as pessoas trans, pode haver conflitos entre o sexo biológico e o gênero com o qual se identificam, já que seu corpo muitas vezes não reflete a identidade que sentem como verdadeira. De acordo com Fonseca (2024):

> Esse conflito pode acarretar vários problemas físicos e psicológicos quando, assim, a pessoa trans compreende o motivo de sua mente e corpo não estarem em concordância, devido a serem motivados por um padrão social de gênero que definiu o que seria “masculino” e o que seria “feminino” desde o nascimento, e qualquer pessoa que fugisse desse ideal seria considerada como alguém a ser corrigido (Fonseca, 2024, p. 20).

Para além dessas questões individuais, é importante destacar que pessoas trans também podem enfrentar preconceitos nos espaços religiosos, nos quais muitas vezes não têm liberdade para exercer plenamente sua identidade. Assim, parafraseando Dias (2019), pessoas trans são excluídas ou têm suas identidades negadas nas práticas religiosas, o que se torna problemático, pois, idealmente, os espaços religiosos deveriam ser inclusivos, oferecendo acolhimento a todos os sujeitos.

Corroborando com o exposto por Dias (2019), Soares, Vianna e Ferreira (2021), em um trabalho que se propõe ao debate sobre a transexualidade e a tradição do Candomblé, argumentam que nesses espaços,

> [...] as tarefas são atribuídas aos sujeitos com base em expectativas sobre as performances de gênero relacionadas à materialidade de seus corpos. Sendo assim, em muitos desses espaços, a pessoa trans não pode desempenhar funções díspares daquelas que não sejam reconhecidas em suas identidades de gênero. Essas interdições funcionam como se seus corpos, suas performances e suas identidades de gênero fossem descoladas uns dos outros e como se houvesse algo de prévio, de dado, de não produzido sobre eles [...]. Porquanto mulheres e homens, sejam cisgêneros ou transexuais, tem cargos e funções muito bem definidas, pontuadas, não sendo permitido que determinados postos estabelecidos para mulheres sejam exercidos por homens e/ou vice-versa (Soares; Vianna; Ferreira, 2021, p. 1010).

Por certo, verifica-se que as pessoas trans enfrentam restrições quanto às funções que podem desempenhar, devido às expectativas ligadas ao seu gênero e à maneira como seu corpo é percebido (Dias, 2020).

Nesse contexto, as identidades de gênero são, muitas vezes, tratadas como algo fixo e pré-estabelecido, ignorando as possibilidades de expressão de gênero além dos padrões tradicionais. Ou seja, nos terreiros, com base no estudo de Soares, Vianna e

Ferreira (2021), a separação rígida entre os papéis de homens e mulheres impede que pessoas trans ocupem cargos ou desempenhem funções que não correspondam à identidade de gênero atribuída ao nascerem, perpetuando um sistema de interdições baseadas no corpo e na identidade de gênero. Tem-se, portanto, um contexto que envolve o processo de negação de uma diversidade, o que configura um sentimento coletivo profundo e doloroso, uma vez que contribui para uma "aniquilação" simbólica e prática desses corpos "indesejados" (Soares; Vianna; Ferreira, 2021).

Essa discussão contribui para a inferência de que, no tocante ao movimento político LGBTQIA+, em determinados terreiros, algumas das letras que compõem a sigla vivenciam, em maior ou menor grau, a negação do direito de performar a identidade que se identifica. Aquelas que mais estão sujeitas a algum tipo de restrição ao seu direito de existir são, grosso modo, Transgêneros[6], Queer, Intersexuais, Agênero, entre outros[7]. Isso é, mesmo compreendendo se tratar de espaços que acolhem a população LGBTQIA+, estes *loci* ainda se apresentam enquanto

> [...] um espaço de opressão e discriminação que fere a[s] identidade[s] [...]. Uma vez que lhe[s] é negado o pleno exercício de sua identidade de gênero e sua religiosidade assegurada hoje pela Carta Magna no Brasil [...] e demais legislações, Declarações, Resoluções, de forma que essas identidades também são excluídas e negadas dentro dos terreiros de Candomblé (Soares; Vianna; Ferreira, 2021, p. 1015).

Ainda no que diz respeito ao grupo LGBTQIA+, é impossível ignorar as possibilidades e restrições das práticas religiosas no contexto brasileiro. Embora algumas vezes esses espaços se mostrem acolhedores e seguros para a diversidade sexual e de gênero, em outros momentos há resistência e exclusão, mesmo dentro de uma tradição que se opõe às imposições do colonialismo.

A crítica recai sobre o fato de que esses ambientes religiosos, que deveriam promover aceitação e afeto, acabam afastando pessoas cujas identidades não se alinham com a cisgeneridade[8], limitando sua participação plena e efetiva na comunidade religiosa. Isso revela uma contradição entre o papel de acolhimento pregado pela religião e a exclusão de identidades de gênero, como a trans, dentro desse contexto.

Com base no que foi exposto até aqui, a reflexão final desta seção busca destacar a importância do papel ativo de líderes e praticantes das religiões afro-brasileiras no acolhimento e proteção das identidades LGBTQIA+, rompendo barreiras e ampliando a

---

[6] De acordo com Modesto (2013, p. 50) a "[...] transgeneridade acontece quando a identidade de gênero, que as pessoas sentem ter, discorda do que aparenta sua conformação biológica, como meninos ou meninas, realizada no momento do seu nascimento, parâmetro de atribuição de gênero, masculino ou feminino".

[7] É fundamental destacar a luta pela (re)existência dessas pessoas nos terreiros, visto que elas resistem, reivindicam e recriam os espaços de fé e tradição de forma a promover a inclusão, respeitando e, em muitos casos, ressignificando as normas e práticas religiosas. Esse processo de (re)existência, às vezes muito doloroso para os sujeitos LGBTQIA+ adeptos ao Candomblé, pode ser interpretado como uma prática decolonial, pois desafia as normas coloniais e religiosas que impõem padrões rígidos de gênero e sexualidade, ao mesmo tempo em que reafirma as tradições afro-brasileiras como um espaço de liberdade e aceitação.

[8] De *Cisgênero*, que é o termo usado para descrever pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído ao nascer.

compreensão de fé e espiritualidade de forma mais inclusiva. Nessa perspectiva, os terreiros passariam a ser vistos como espaços de resiliência, cuidado e celebração da diversidade, desafiando a exclusão histórica e criando um ambiente onde as pessoas possam viver suas identidades com liberdade e dignidade.

Portanto, a inquietação que move as próximas seções deste artigo está relacionada à compreensão de como o contexto religioso afro-brasileiro resiste, ou não, à colonialidade, bem como se atuam como espaços de (re)construção de identidades, onde o sagrado, o político e o cultural se entrelaçam, questionando as formas dominantes de poder e criando novas maneiras de viver e compreender o mundo.

Em outras palavras, destaca-se a importância dos terreiros na construção de espaços seguros e acolhedores, nos quais a diversidade de sexualidade, gênero e identidade é reconhecida, respeitada e celebrada. Isso contrasta com a exclusão e marginalização que essas comunidades costumam enfrentar em ambientes mais tradicionais, frequentemente marcados por normas heteronormativas e cisnormativas.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa (Minayo, 1994), com o objetivo de compreender como uma religião afro-brasileira, como o Candomblé, a partir de um recorte geográfico (Maceió e Rio Largo – AL), aborda a diversidade sexual, de gênero e identitária, frente às normas heteronormativas e cisnormativas que dominam outras tradições religiosas e a sociedade em geral.

De acordo com a perspectiva qualitativa, o pesquisador se insere nas experiências dos participantes, construindo conhecimento a partir da análise profunda dos fenômenos estudados, sendo parte do próprio processo investigativo. Essa abordagem permite uma imersão no universo das ações e relações humanas, aspectos que não são facilmente capturados por métodos quantitativos. Além disso, a pesquisa qualitativa oferece flexibilidade, possibilitando um olhar mais profundo e natural sobre os fenômenos dentro de seu contexto real (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

Quanto aos procedimentos metodológicos, optou-se pelo estudo de caso. De acordo com Yin (2005), o estudo de caso utiliza dados qualitativos coletados em contextos reais, com a finalidade de explicar, explorar ou descrever, de maneira detalhada, fenômenos a partir das significações atribuídas pela sociedade. Com base nessa premissa, entende-se que a função do pesquisador é explicar os processos pelos quais o mundo social é construído, onde os significados são compartilhados (Yin, 2005).

A pesquisa foi realizada com religiosos de matriz africana das cidades de Maceió e Rio Largo – AL. Para escolha dos colaboradores da pesquisa, usamos dois critérios pré-estabelecidos: (1) fazer parte da comunidade LGBTQIA+; e (2) configurar-se como iniciados[9] na religião. Assim, três sujeitos contribuíram com a pesquisa, os quais foram

[9] “Iniciado/a” refere-se àquele/àquela que realizou o procedimento litúrgico religioso, sendo integrado/a formalmente às práticas dessa religião afro-brasileira.

identificados neste capítulo como: Fabrício (Pai de Santos), Elaine (Mulher trans) e Joana (Mulher trans)[10]. Outrossim, as entrevistas ocorreram, de forma remota, via *Google Meet* e individualmente, no mês de setembro de 2025.

A análise envolveu a revisão dos registros coletados durante o trabalho de campo, isto é, as respostas às entrevistas semiestruturadas, por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiazzi, 2016), que visa a compreensão e reconstrução de conhecimentos, em vez de testar hipóteses. Na ATD, o pesquisador atribui significados aos dados coletados, buscando entender o fenômeno em questão sem a pretensão de definir o que é certo ou errado.

ANÁLISE DOS DADOS

O objetivo principal desta seção é investigar como, sob a perspectiva dos participantes da pesquisa, os terreiros de Candomblé com os quais estão envolvidos recebem e interagem com pessoas LGBTQIA+. O intuito é compreender se esses espaços oferecem um ambiente em que essas pessoas podem se expressar livremente, sem sofrerem os julgamentos comuns em outros contextos sociais e religiosos, ou se enfrentam silenciamentos simbólicos e práticos, sendo tratadas como corpos “indesejados” (Soares; Vianna; Ferreira, 2021).

Além disso, busca-se refletir sobre a espiritualidade e as práticas litúrgicas afro-brasileiras, considerando as restrições históricas que limitam a participação plena e efetiva de membros da comunidade LGBTQIA+, especialmente em relação à sua identidade de gênero.

Para iniciar, trazemos o diálogo com Fabrício, sacerdote de terreiro de Nação *Jeje* localizado no município de Rio Largo - AL, com dez anos de liderança do terreiro. Questionado sobre como o gênero e a sexualidade são tratados no processo iniciático, Fabrício afirma que “a genitália não é algo importante para o processo iniciático do indivíduo”, ancorando sua fala numa lógica de acolhimento espiritual que prioriza o Ori, “a cabeça”, elemento central no processo iniciático, relativizando a importância da genitália.

Essa perspectiva se alinha à crítica foucaultiana sobre os dispositivos de poder que atravessam os corpos e que, no Ocidente, associam sexo à identidade (Foucault, 1988). Aqui, para Fabrício, infere-se que o Candomblé surge como espaço que, a despeito da colonização, mantém uma epistemologia outra, que não reduz a pessoa à sua morfologia.

Indagado sobre os desafios enfrentados pelos terreiros frente às influências coloniais, Fabrício reconhece que “existem brechas, devido a esse processo de colonização, para as pessoas também colonizarem os terreiros”, revelando que a lógica colonial se infiltra nas práticas religiosas. Essa fala se articula com Maldonado-Torres

[10] Todos foram identificados com nomes fictícios para preservar seu anonimato. Ademais, destaca-se que o entrevistador conduziu as conversas, buscando compreender como as questões de gênero, sexualidade e identidade se manifestam nos terreiros e nos processos iniciáticos do Candomblé.

(2008) quando trata da colonialidade do ser: mesmo espaços historicamente resistentes, como os terreiros, não estão imunes às hierarquias coloniais que naturalizam desigualdades, inclusive de gênero.

Ao ser perguntado sobre o acolhimento de pessoas trans, Fabrício cita a fala uma de suas filhas (a qual não participou desta pesquisa): “Me aceitar não é me acolher”, distinguindo aceitação de acolhimento, tensionando um ponto importante discutido por Butler (2003; 2004): a diferença entre ser reconhecido formalmente e ter sua existência legitimada. Para ele, os terreiros “recebem” pessoas trans, mas a liturgia ainda “proíbe algumas coisas”. Essa ambivalência evidencia a disputa entre tradição e transformação, reforçando que a performatividade de gênero é regulada também pelos ritos (Connell, 2016).

Quando perguntado sobre a não binaridade dentro do terreiro, Fabrício é direto: “existem coisas no terreiro que só homens fazem... e coisas que só mulheres fazem... aí a gente para de falar o que o homem faz e o que a mulher faz para falar de pessoas com vagina e de pessoas com pênis”. Ao deslocar o critério de gênero para a corporalidade, ele subverte parcialmente a lógica binária, mas ainda recorre a categorias biológicas. Isso abre espaço para análise crítica: se, por um lado, o Candomblé reconhece que papéis rituais derivam da “natureza” e não de uma identidade autoatribuída, por outro, perpetua uma leitura essencializada dos corpos, algo que dialoga com os tensionamentos que Butler (2003; 2004) propõe sobre a naturalização dos gêneros.

Instado a comentar sobre cargos religiosos ocupados por pessoas trans, Fabrício afirma: “uma mulher trans pode receber um cargo masculino, e as pessoas se bagunçam”. Aqui, ele próprio identifica o impacto simbólico dessa quebra de expectativa social: a “aparência” deixa de ser “tão relevante quanto se imagina”. Essa experiência ilustra a capacidade do Candomblé de performar, mesmo que de forma não intencional, deslocamentos de gênero, subvertendo a norma cisheteronormativa, ainda que dentro de limites negociados com os mais velhos.

Ao tratar da resistência dos terreiros frente à moralidade cristã, Fabrício reforça que “o Candomblé é a religião que mais abraça as pessoas” porque “não existe pecado”. Essa fala remete àquilo que Flor do Nascimento (2020) chama de epistemologias afro-brasileiras como projetos de libertação, que deslocam moralidades cristãs e abrem espaço para existências dissidentes.

Ainda assim, ele reconhece tensões geracionais: “discordar do mais velho seria um grande problema... até que ponto eu tenho que mudar sem perder esse mais velho?”. Esse processo de “negociação lenta” ecoa a noção de decolonialidade como prática não instantânea, mas processual, que precisa respeitar ritmos e estratégias históricas de sobrevivência negra.

Por fim, questionado sobre a importância do nome social no ritual iniciático, Fabrício relata o caso de “Elaine”: “você não vai falar o nome morto”. Ao garantir que o nome social seja reconhecido no processo iniciático, ele concretiza o que Hall (2003) chamaria de política de identidade: criar condições para que sujeitos subalternizados possam

existir simbolicamente em seus próprios termos, ainda que dentro de uma estrutura tradicional.

Dado o exposto até o presente momento, a continuação das análises apresenta as falas de duas mulheres trans que compartilham experiências no espaço de terreiros de Candomblé, revelando trajetórias e subjetividades distintas. Elaine relata uma vivência de acolhimento gradual e conquistas de respeito dentro da casa, destacando a necessidade de compreender e se relacionar com as dinâmicas hierárquicas já estabelecidas; Joana narra experiências mais tensionadas, marcadas por conflitos e limitações impostas pelos mais velhos, evidenciando os limites do acolhimento e a persistência de lógicas coloniais nos rituais e nas hierarquias. Esses relatos corroboram reflexões teóricas sobre a colonialidade do poder (Quijano, 2005) e a gestão do corpo e do gênero nos espaços religiosos, mostrando como a resistência e a adaptação coexistem de forma complexa (Dias, 2020).

A primeira pergunta buscava compreender como percebem o acolhimento de sua identidade de gênero dentro do terreiro. Elaine enfatiza: “Assim que eu cheguei na minha casa, me senti muito acolhida. Me abraçaram de um jeito, assim, todo mundo. Não tem esse processo de ‘ah, que fulano é assim, sicrano é assim’. Todos lá, nós somos iguais. Como se deveria ser tratado em geral”. Joana, por sua vez, descreve um acolhimento contraditório: “O terreiro faz com que eu me silencie por uma hierarquia, porque os mais velhos não concordam com a existência dentro dos espaços religiosos da existência dos corpos trans como o são. Então, muitas vezes, a gente é obrigado a fazer concessões”.

É importante destacar que ambas as posturas oferecem contribuições relevantes para a compreensão do fenômeno em estudo. A forma como Elaine se posiciona, ao priorizar a adaptação e a conquista gradual de respeito, não invalida as experiências de outras pessoas trans que enfrentam situações de extrema dor ou exclusão, como no caso de Joana. Cada trajetória evidencia diferentes maneiras de negociar a identidade dentro do espaço religioso, mostrando que a vivência trans no terreiro pode envolver tanto estratégias de acomodação quanto de resistência, sem que uma perspectiva diminua ou desqualifique a outra (Dias, 2020).

Sobre as diferenças de tratamento dentro e fora do terreiro, Elaine observa: “No terreiro mesmo, a gente é tratado como mulher. Mas fora, a gente sente que precisa demonstrar para ser respeitada”. Joana evidencia o oposto: “No espaço social, basta a minha palavra. Quando eu me identifico, as pessoas passam a me tratar. Dentro do terreiro, sou eu que tenho que engolir as pessoas, não sou eu quem tem que ser engolida”. A tensão entre inclusão formal e reconhecimento real também dialoga diretamente com os estudos sobre colonialidade do poder (Quijano, 2005), que mostram como o respeito e a legitimidade de corpos trans muitas vezes dependem de negociações com estruturas hierárquicas históricas.

Os relatos de Elaine e Joana evidenciam uma tensão central entre inclusão formal e reconhecimento efetivo: enquanto Elaine se sente acolhida dentro do terreiro, mas desrespeitada no contexto social mais amplo, Joana percebe o oposto, sendo respeitada fora do terreiro, mas limitada internamente. Essa inversão revela como o reconhecimento

de corpos trans depende não apenas da norma social mais ampla, mas também das hierarquias e tradições internas dos terreiros, demonstrando que espaços historicamente concebidos como de resistência podem reproduzir dinâmicas de poder e exclusão, alinhadas às estruturas coloniais.

A terceira pergunta abordava experiências de preconceito ou resistência. Elaine relata episódios anteriores em outro terreiro: “Quando cheguei lá, todo mundo me olhava troncho... Mas quando chegou o tempo, vieram e me parabenizaram pelo meu comportamento”. Joana expõe situações mais graves: “A maior violência que eu vivi foi justamente participar de uma feitura em que uma travesti teve que se subjugar à vestimenta masculina porque o superior determinou que, se não fosse assim, ela não teria direito a se iniciar”[11]. Essas falas ilustram que a violência simbólica e a imposição de normas corporais permanecem como mecanismos de reprodução do colonial no ambiente religioso, o que dialoga com Dias (2020) ao argumentar que:

> Há um jogo de força entre a tradição e as novas configurações de gênero e sexualidade. Dito isso, as práticas que subalternizam os corpos se dão a partir de convenções cisheteropratiarcais e normativas. A tradição secular, que ainda hoje é imposta nas comunidades-terreiro, é um dos meios de negar a agência política de corpos que destoam das normas de gênero e sexualidade convencionadas nos terreiros de Candomblé (Dias, 2020, p. 88).

Ao serem perguntadas sobre o significado de vivenciar suas identidades trans em uma religião que integra ancestralidade, corpo e espiritualidade, Elaine expressa satisfação: “Para mim, eu acho magnífico... a casa que eu estou hoje, maravilhosa, fui muito bem acolhida”. Joana, a seu turno, apresenta uma visão crítica: “Religiosamente, sempre teve essa barreira de, mesmo o Pai de Santo me entendendo como pessoa trans, acolhendo outras pessoas trans, o terreiro determina que a nossa existência é de acordo com a nossa genitália”.

A crítica de Joana evidencia como, mesmo em contextos de acolhimento religioso, persistem limitações impostas por normas binaristas que vinculam a identidade de gênero à genitália. Essa perspectiva dialoga com Butler (2003), que enfatiza que o gênero não é um dado biológico ou essencial, mas resulta de construções sociais e morais, não estando atrelado necessariamente a órgãos reprodutivos específicos. Nesse sentido, a vivência relatada por Joana evidencia como padrões cisnormativos atravessam as práticas religiosas, estabelecendo limites simbólicos à plena expressão das identidades trans, inclusive em espaços de ancestralidade e espiritualidade.

Por fim, sobre possíveis mudanças nos terreiros para ampliar inclusão e respeito às identidades dissidentes, Elaine pondera sobre os limites da aceitação: “O respeito tem que vir das pessoas trans. Ninguém tem que aceitar a gente. As pessoas têm que nos respeitar. Quem tem que nos aceitar somos nós mesmos”. Joana propõe uma reflexão

[11] Dias (2020, p. 155) corrobora com o exposto por Joana ao ponderar que: “A problemática mais comum a muitas pessoas trans nos espaços religiosos é a questão de vestuário, sobretudo para mulheres trans. Os dirigentes tendem a negar veemente a existência trans nesse quesito por entender o corpo trans apenas pelo trato biológico - o que também pode se estender às ritualísticas religiosas (cerimonias como o *Bori*, limpezas, abrigações, dentre outras) ou, ainda, pela posição tradicionalista [...]” [sic].

decolonial: “Quando nós, enquanto sujeitos religiosos, passarmos a entender a nossa origem para além do poder da colonização, essa preocupação binária vai acabar”.

As falas evidenciam tensões distintas na forma como essas mulheres trans percebem e negociam sua inserção nos terreiros. Elaine adota uma postura de adaptação, assumindo a responsabilidade de conquistar respeito dentro dos limites estabelecidos pelo espaço religioso, mesmo que isso implique subordinar sua identidade às expectativas alheias. Essa perspectiva revela uma conformidade frente às normas hierárquicas e coloniais internalizadas, colocando o peso da inclusão sobre os ombros de quem já é historicamente marginalizado.

Em contraste, Joana apresenta uma postura crítica e decolonial, questionando as estruturas históricas e sociais que moldam o terreiro. Ao propor deslocar o olhar para além das imposições coloniais, ela não apenas reivindica respeito à sua identidade, mas tensiona as bases hierárquicas e simbólicas que regulam a vida religiosa, evidenciando a necessidade de transformações estruturais para que a inclusão seja genuína e não apenas simbólica.

A partir desse confronto, emergem tensões importantes: os terreiros podem ser percebidos como espaços de acolhimento, mas esse acolhimento é frequentemente condicionado e desigual, oscilando entre reconhecimento simbólico e limitações impostas por tradição e hierarquia. A linha tênue entre inclusão e perpetuação de colonialidades se revela: nem sempre os mais velhos agem por ignorância, mas muitas vezes por escolha estratégica, preservando estruturas históricas de poder.

Quem ganha são aqueles que conseguem navegar essas normas sem confrontar os limites impostos; quem perde são aqueles cujas identidades exigem plenitude e não podem ser subjugadas sem sofrer violência simbólica ou exclusão. Essa análise evidencia a complexidade do acolhimento no Candomblé, tensionando resistência, tradição e decolonialidade, e mostrando que o reconhecimento formal nem sempre se traduz em legitimidade plena da existência trans dentro do espaço religioso.

CONSIDERAÇÕES INCONCLUSAS

O presente capítulo teve como objetivo compreender como o Candomblé, dentro de um recorte geográfico específico, recebe, reconhece e lida com a diversidade de gênero e sexualidade, com foco na população LGBTQIA+, especialmente pessoas trans. As narrativas de Elaine e Joana evidenciam a complexidade dessas vivências, revelando diferentes estratégias de negociação da identidade dentro do espaço religioso, que vão desde a adaptação gradual até a resistência decolonial às normas hierárquicas e corporais.

A partir das leituras e dos estudos desenvolvidos, foi possível perceber que o preconceito não é intrínseco às religiões, mas reflete padrões culturais e históricos presentes na sociedade. Toda prática religiosa possui um núcleo voltado à valorização do ser humano, mas absorve, em sua trajetória, valores sociais como machismo e discriminação. Nesse sentido, embora os terreiros de matriz africana se destaquem pelo

acolhimento à população LGBTQIA+, ainda persistem formas de exclusão e opressão, especialmente em relação às pessoas trans, que muitas vezes têm seu direito ao pleno exercício da identidade de gênero e da religiosidade restringido, em desacordo com a Constituição (Brasil, 1988) e outras legislações de proteção.

Dessa análise, podem-se destacar alguns problemas específicos enfrentados por pessoas trans dentro dos terreiros de Candomblé: imposição de papéis rituais rígidos baseados em características corporais, restrição ao acesso a cargos ou funções religiosas, necessidade de adaptação ou silenciamento para obter aceitação e experiências de violência simbólica ao confrontar tradições hierárquicas. Embora haja reconhecimento parcial da identidade trans, ele é muitas vezes condicionado à conformidade com normas corporais ou hierárquicas, tornando o acolhimento desigual e incompleto.

A reprodução de preconceitos dentro de uma religião historicamente marginalizada, que sofreu perseguições e estigmatizações durante e após o período colonial, pode ser compreendida como efeito da internalização de padrões sociais que atravessam o espaço religioso. Ou seja, mesmo um espaço concebido para acolher e resistir à opressão pode, inadvertidamente, reproduzir normas de gênero e sexualidade hierarquizadas, devido às estruturas históricas, hierárquicas e simbólicas herdadas do colonialismo.

No entanto, observa-se que sacerdotes mais jovens têm buscado questionar essas estruturas rígidas, adotando posturas menos patriarcais e mais flexíveis, desafiando normas e tabus tradicionais. Trata-se de um processo longo, gradual e complexo, que envolve negociações delicadas entre tradição, autoridade intergeracional e transformações sociais emergentes. Essa abertura progressiva demonstra o potencial de renovação e a capacidade de ressignificação dentro dos terreiros, sem perder de vista o respeito às práticas e à ancestralidade.

Para superar os desafios de inclusão, torna-se fundamental a implementação de práticas que promovam o reconhecimento genuíno das identidades trans. Isso envolve a desconstrução de normas rígidas, o diálogo intergeracional, a valorização do nome social, a reinterpretação de papéis rituais e a sensibilização de líderes e praticantes para compreenderem a identidade de gênero como uma dimensão legítima e autônoma. Assim, os terreiros podem se tornar espaços mais acolhedores, onde a diversidade de gênero e sexualidade é celebrada, e a espiritualidade se alinha com princípios de justiça, respeito e liberdade para todos os participantes.

REFERÊNCIAS

BIRMAN, Patrícia. Relações de gênero, possessão e sexualidade. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 37-57, 1991.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 set. 2025.

BUTLER, Judith. **Desfazendo o gênero**: uma reflexão sobre os conceitos de identidade sexual e gênero. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARNEIRO, Abimael Gonçalves. **Intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras**: uma violência histórica. *In:* IX JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICA PÚBLICA, São Luís, MA, 2019, p. 1-12. Disponível em: https://docplayer.com.br/171578143-Intolerancia-religiosa-contra-as-religoes-afro-brasileiras-uma-violencia-historica.html. Acesso em: 10 fev. 2025.

CONNELL, Robert. **Masculinidades**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFMG, 2005.

DIAS, Claudenilson da Silva. **Identidades trans em Candomblés**: entre aceitações e rejeições. 1. ed. Salvador: Editora Devires, 2020.

DIAS, Claudenilson da Silva. Vivências de gênero dissidentes em religiosidades de matrizes africanas: alguns aspectos sobre as transexualidades na religião. **Veredas da História**, Ribeirão Preto, SP, v. 12, n. 2, 2019.

DÍAZ, Esther. **A filosofia de Michel Foucault**. tradução de Cesar Candiotto. 1. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2012.

ERIKSON, Erik. **Identidade e ciclos de vida**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1968.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. Transgeneridade e candomblés: notas para um debate. **Revista Calundu**, Brasília, DF, v. 3, n. 2, p. 123-141, jul./dez. 2019.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade**: a vontade de saber. 1. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GAIA, Ronan da Silva Parreira. Transfeminilidade, tradição e matrigestão nos candomblés: um caso em estudo. **Revista Calundu**, Brasília, v. 8, n. 2, 2025. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/revistacalundu/article/view/55951/42086. Acesso em: 5 set. 2025.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1996.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 71-114, 2008.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MODESTO, Edith. Transgeneridade: um complexo desafio. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 24, p. 49-65, dez. 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. **Gragoatá**, Niterói, v. 14, n. 27, p. 33-50, jul./dez. 2009. Disponível em: https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33105. Acesso em: 29 set. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: etnocentrismo e ciências sociais – Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 107-126.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula editorial, 2019.

SAMPIERI, Roberto Hernández.; COLLADO, Carlos Hernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Milton Silva dos. Sexo, gênero e homossexualidade: o que diz o povo-de-santo paulista? **Horizonte: Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, Belo Horizonte, v. 6, n. 12, p. 145-156, jun. 2008. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/horizonte/article/view/444/441. Acesso em: 5 set. 2025.

SOARES, Kátia dos Reis Amorim; VIANNA, Marcos Besserman; FERREIRA, Aldo Pacheco. A transexualidade e a tradição do candomblé: gênero e cultura em debate. **Interfaces Científicas-Humanas e Sociais**, Aracaju, SSE, v. 9, n. 2, p. 134-153, 2021.

STREVA, Juliana Moreira. Colonialidade do Ser e Corporalidade: o Racismo brasileiro por uma lente descolonial. **Antropolítica – Revista Contemporânea de Antropologia**, Campos dos Goytacazes, RJ, v. 1, n. 40, 2022.

TORRES, Igor Leonardo de Santana. Candomblé: expressões decoloniais e contribuições político-epistêmicas. *In*: IRINEU, Bruna Andrade *et al*. (Orgs.). **Diversidade sexual, étnico-racial e de gênero**: saberes plurais e resistências. Campina Grande: Realize Editora, 2021, p. 3272-3283.

VUOLA, Elina. Questões Teóricas e Metodológicas Sobre Gênero, Feminismo e Religião. *In*: ROSADO, Maria José (Org.), **Gênero, feminismo e religião**. Sobre um campo em constituição. Rio de Janeiro: Garamond, 2015, p. 39-57.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CAPÍTULO 12

ENTRE O SAGRADO E O NOME:

A REDUÇÃO DE MARIOTOPÔNIMOS BAIANOS NO PERÍODO COLONIAL

Iago Gusmão Santiago
Liliane Lemos Santana Barreiros

A taxonomia consiste em um sistema hierárquico de classificação que serve como instrumento para a organização de objetos em estudo. Uma taxonomia, ou sistema taxonômico, é composto por táxons, cada um dos termos responsáveis por designar uma noção dentro deste sistema. Nos estudos toponímicos, a construção de modelos taxonômicos é uma tendência seguida em diferentes países, a partir de critérios diversos, os quais resultam em uma variedade de modelos. No Brasil, a taxonomia canônica foi estruturada por Dick (1980; 1990; 1992) com ênfase no significado dos topônimos, seguindo a tradição românica, os quais ela distribui entre 27 taxes[12] de natureza física e cultural.

O modelo dickiano foi responsável por uma mudança de paradigma nos estudos toponímicos realizados no Brasil, proporcionando um método de descrição que pudesse ser aplicado em todo o território, com a identificação dos padrões semânticos de nomeação e das influências socio-linguístico-culturais que orientaram a formação da toponímia brasileira. No entanto, mesmo com a sua abrangência e eficácia descritiva, a aplicação da proposta tem suscitado algumas questões que merecem atenção: o caso da polissemia, os critérios de classificação de processos complexos de nomeação e a questão da distribuição no eixo sintagmático. Ambos os problemas provêm do viés estruturalista da abordagem, que gera dificuldade com a multiplicidade de processos motivacionais e a existência de um *continuum* entre as categorias.

Os hierotopônimos, topônimos pertencentes ao vocabulário religioso, se destacam no contexto dos problemas de aplicabilidade da taxonomia toponímica pois, além de estarem sujeitos a ambiguidades interpretativas, como os demais topônimos, se encontram sempre em zonas de intersecção por conta da sua particularidade: um hagiotopônimo existe não por causa do seu significado lexical, como a maioria das taxes presentes na taxonomia dickiana, mas por sua marca cultural de religiosidade. Assim, a simples identificação de uma influência de fatores religiosos, um topônimo pode cogitar ser considerado um hierotopônimo. No caso dos mariotopônimos, hierotopônimos relativos às invocações marianas, nota-se que as dificuldades classificatórias se

[12] O termo taxe é utilizado como sinônimo de taxón, forma dicionarizada utilizada em outras áreas do conhecimento. O termo provém da redução de taxeonomia, grafia alternativa de taxonomia, apesar de não serem sinônimos, e tornou-se produtivo na tradição toponímica brasileira.

encontram relacionadas a processos de redução do elemento específico que, ao perder o título '*Nossa Senhora*' fazem que o elemento especificativo se torne ambíguo.

Neste texto, discute-se acerca das estratégias de classificação dos mariotopônimos reduzidos, e alguns outros hierotopônimos, referentes ao território baiano no Período Colonial registrados em três mapas anônimos. Primeiro, são apresentados os mapas de conde foi extraído o *corpus toponymicum* da pesquisa, destacando aspectos filológicos da transcrição e interpretação dos dados. Em seguida, discute-se sobre os estudos toponímicos voltados à toponímia religiosa e os seus desdobramentos ao longo do tempo. Na sequência, analisa-se o caso dos mariotopônimos presentes no corpus e as diferentes questões suscitadas para a sua análise.

OS MAPAS ANÔNIMOS DA CAPITANIA DA BAHIA DE TODOS OS SANTOS

O *corpus toponymicum* foi extraído de um conjunto de três mapas, de autoria desconhecida, cuja elaboração estima-se ter ocorrido entre o final do século XVIII e o início do século XIX. Dois dos mapas se referem à Comarca da Bahia de Todos os Santos: o primeiro, intitulado *Mapa da Comarca da Bahia de Todos os Santos sua divisão desde o rio Jiquiriça athé o rio Real pela parte do Norte*, doravante MCB1; e o segundo, *Mapa da Commarca da Bahia de Todos os Santos seguindo a continuação della para o poente, doravante* MCB2. Segundo Havre (2009), grosso modo, é possível dizer que a linha divisória entre as duas áreas retratadas pelos mapas pode ser traçada da cidade de Água Fria, ao Norte, e a Ilha de Itaparica, ao Sul. O terceiro mapa refere-se à Comarca dos Ilheos, intitulado *Mapa da Comarca dos Ilheos*, doravante MCI. Os dois primeiros mapas coincidem no registro de algumas entidades geográficas, enquanto o terceiro apenas os localizados nas proximidades do *Rio Jiquiriçá*.

A Biblioteca Nacional apresenta uma datação global que abrange o período entre os anos de 1700 e 1799, apesar de, segundo Havre (2019), os Anais de 1881-1882 sugerirem um parentesco com um mapa datado de 1807, cujo original se encontra no Arquivo Militar com o nome de Anastasio de S. Anna[13], o mesmo autor do *Guia de Caminhantes*, doravante GdC, obra composta por uma série de mapas do território brasileiro, datada de 1817. No entanto, Havre (2019, n.p.), a partir da análise de aspectos estruturais dos mapas estima que "as informações que podem ser obtidas dos documentos apontam que eles foram certamente realizados entre 1761 e 1807". A datação inicial foi feita a partir do título do MCI, que apresenta a informação de que a Comarca de Jlheos pertencia à Capitania da Bahia de Todos os Santos, fato que, como constata Havre (2019), aconteceu apenas em 1761. A datação final foi fixada a partir da identificação de uma relação genética existente entre os sistemas de coordenadas instalados, a adoção do meridiano caboverdiano, tanto no mapa do Arch. Militar e quanto no mapa anônimo. A ausência e a presença de designativos são considerados na

[13] Não há muitas informações a respeito do suposto autor dos mapas, apenas que o GdC foi produzido na Bahia e que ele era denominado de 'o pardo'.

avaliação, no entanto, não permitiram levantar hipóteses conclusivas sobre a datação. Por conta disso, assume-se que o *corpus toponymicum* registrado nos mapas como referentes à toponímia setecentista.

Figura 1 – Título do *Mapa da Comarca dos Jlheos*



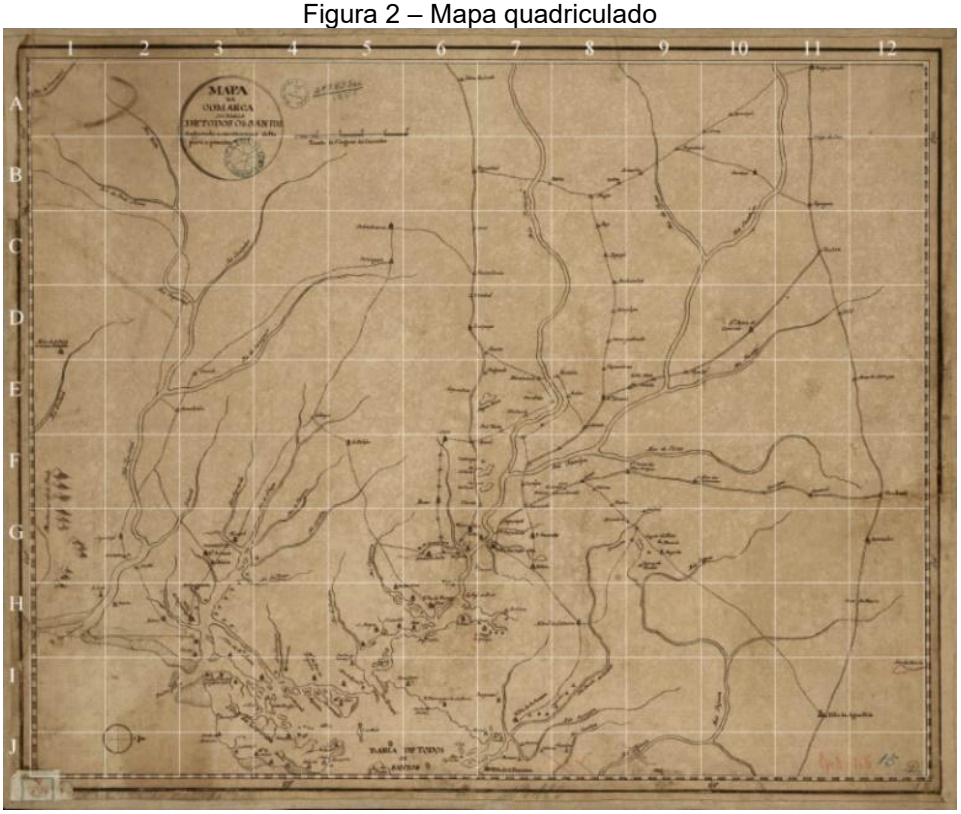
Fonte: Biblioteca Nacional Digital.

O estudo dos topônimos registrados nos mapas é relevante tanto do ponto de vista variacional, pelo fato de apresentarem algumas alterações gráficas que refletem variações fonéticas ocorridas no período, como da microtoponímia do sertão baiano, já que apresentam nomes que não se encontram registrados em outros mapas, como o GdC, por exemplo. Segundo Havre (2019):

> Na Bahia, um dos primeiros focos da colonização portuguesa, a maioria dos documentos do início do período colonial se limitam à representação da costa e do entorno imediato da Baia de Todos os Santos. Os primeiros cartogramas remontam ao século XVI, mas os limites geográficos ultrapassam raramente, do lado ocidental, a vila de Nossa Senhora do Rosário do Porto da Cachoeira, fundada em 1698. Para conhecer o território além deste ponto, torna-se necessário recorrer a mapas regionais ou continentais, cuja escala não permite maior detalhamento. Durante todo este tempo, o sertão é cenário de desconhecimento, de guerra e de seca mas, ao mesmo tempo, sofre uma enorme pressão pela ampliação e pelo controle das terras (Havre, 2019, n.p.).

Para a transcrição dos três mapas, utilizou-se uma metodologia semelhante à descrita por Carvalho (2013) para a preparação do *corpus toponymicum* do Mato Grosso em cartas topográficas. O primeiro passo foi o quadriculamento do material, marcando as quadriculas horizontais com números (1...n) e as verticais com letras do alfabeto para auxiliar na localização dos topônimos. Por não haver muitos pontos de concentração de topônimos nos mapas, não foi necessário um número elevado de quadros, sendo feitos apenas até o número 12 na horizontal e até a letra J na vertical (Figura 2). No que diz respeito à transcrição, foi realizada quadro a quadro, seguindo da esquerda para a direita, de cima para baixo, buscando respeitar a grafia utilizada, sem a inserção de nenhuma intervenção de ordem gráfica e com a reprodução dos diacríticos tais como aparecem.

Figura 2 – Mapa quadriculado



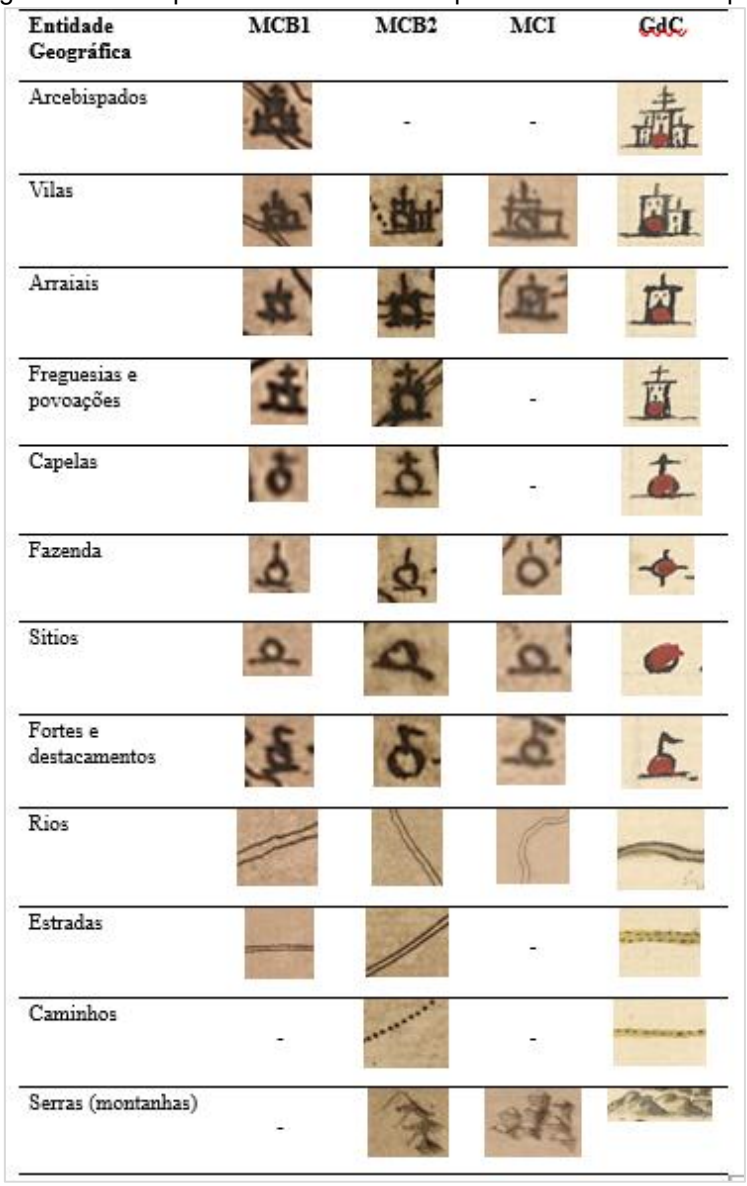
Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

A transcrição dos topônimos foi organizada da seguinte forma: a primeira coluna contendo o número do topônimo; a segunda, o registro do nome conforme aparece no documento, com a transcrição completa do sintagma toponímico e a preservação das características da grafia, como letras minúsculas, hipossegmentação, acentuação, abreviaturas, etc. – utilizou-se o operador ( ) para indicar leitura conjecturada; a terceira, um fragmento do fac-símile para permitir a revisão do topônimo transcrito; e a quarta, com a identificação da quadricula em que o topônimo se encontra seguindo o sistema letra-número, e.g. A-12.

Nos mapas, não são apresentadas legendas ou notas contendo informações sobre os símbolos utilizados. Havre (2019, n.p.) sinaliza que há uma "[...] progressão lógica na elaboração dos símbolos, partindo de um simples círculo, no qual são acrescentados detalhes [...]", esta progressão segue a lógica de representação mais simplificada para entidades geográficas de menor proporção, como as fazendas, e mais complexa para os conglomerados maiores como as freguesias e vilas. O autor também destaca que alguns dos símbolos utilizados também podem ser encontrados no GdC. Partindo da necessidade de interpretação dos símbolos usados para classificar os tipos de entidades geográficas, foi realizada uma análise dos mapas para observar a correspondência entre os símbolos neles contidos e os utilizados no GdC. O resultado da análise mostrou certa convergência entre os símbolos. Todavia, sempre que possível, foi realizada uma pesquisa bibliográfica complementar para confirmar a natureza dos *designata*. A seguir,

apresenta-se a lista de entidades geográficas, seguidos do símbolo utilizado em cada mapa, quando ocorreram, e os símbolos encontrados no GdC:

Figura 3 – Exemplos de símbolos correspondentes entre os mapas

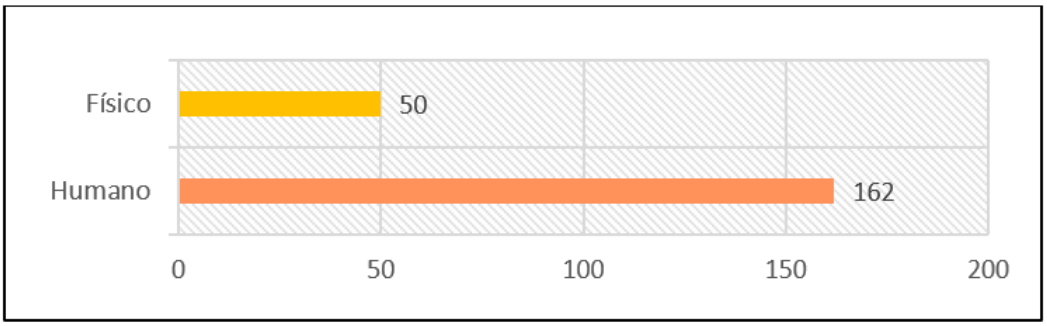


Fonte: Elaborada pelos pesquisadores.

Os três mapas contam com 411 ocorrências, correspondentes a 359 topônimos, considerando a relação entre nome e entidade geográfica. Desses topônimos, 212 são portugueses e 147 híbridos, de estratos diversos (línguas originárias, negroafricanas), nomes não registrados[14] ou de etimologia não identificada. Com relação aos 212 topônimos de língua portuguesa, o recorte desta pesquisa, 50 (23.58%) nomeiam entidades geográficas de natureza física e 162 (76.41%), humana (Gráfico 1).

[14] Foram considerados como não registrados quatro fazendas que apresentavam apenas o genérico.

Gráfico 1 – Natureza das entidades geográficas nomeadas



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Dentre as entidades geográficas físicas, tiveram maior frequência os nomes de rios, com 16 nomes, ou 7.54% dos dados gerais, seguido, pelos nomes de ilhas, com 10 nomes, ou 4.71%, e dos nomes de barras, com 5 nomes, ou 2.35% cada. Alguns dos genéricos dessas entidades designam não um referente individual, mas um coletivo, como é o caso das formas *Baixos*, *Lançois*, *Montanhas*, enquanto os genéricos *Coroa* e *Rio* oscilam entre a forma singular e plural. O arquipélago *Os Jlheos* foi contado na categoria ilha.

A TRADIÇÃO TAXONÔMICA DA TOPONÍMIA RELIGIOSA

O termo hagiotopônimo é uma das primeiras taxes criadas no âmbito da toponímia tradicional, sendo usado, inicialmente, para referir-se a nomes de lugar cujas entidades motivadoras pertencem à cultura religiosa. Lópes Santos (1952), ao estudar os nomes sacros nas povoações espanholas, dividiu os hagiotopônimos em três tipos: os apelativos, os personativos e os falsos ou aparentes. Os hagitopônimos apelativos, que abrangem edifícios dedicados ao culto cristão, e.g. [ESP]*Basylica*, [ESP]*Templum*, [ESP]*Atrium*; residências religiosas, e.g. [ESP]*Monasterium*, [ESP]*Cella*, às vezes, com alterações no sentido religioso; e referentes aos cargos religiosos, e.g. [ESP]*Domnus*, [ESP]*Frates*, [ESP]*Monachus*. Os personativos, a categoria mais frequente, abrange as pessoas denominadas santas canonicamente, acompanhados do qualificativo santo(a), e.g. [ESP]*Santa Eulalia*, [ESP]*Marcusi*. Já os nomes falsos e aparentes, não seriam necessariamente hagiotopônimos, mas frutos de leituras falsas e erros, é o caso dos derivados de *sals* (moradia), que originou topônimos como [ESP]*San Miro*, [ESP]*San Amil,* [ESP]*San Moralis*, os quais resultaram do processo de construção artificial da motivação pela via da etimologia popular. A divisão apresentada por Lópes Santos (1952) evidencia a diversidade de processos que se abrigam sob o termo hierotopônimo, que vão desde descrições a nomeações laudatórias.

Na esteira do sistema apresentado por Lópes Santos (1952), Dick (1980; 1990) propõe uma nova forma de organizar as categorias relativas ao vocabulário toponímico do domínio religioso. Assim, ela revisa a questão do ponto de vista etimológico e cria a taxe hierotopônimo, do gr. *hieros*, sagrado, do qual os hagiotopônimos, nomes derivados de hagiônimos, do gr. *hagios*, santo, seriam uma subcategoria. Não há um consenso no

uso da terminologia a nível internacional, havendo quem adote a noção mais tradicional do termo hagiotopônimo (Dorion e Hamelin, 1975; Trapero, 1995; García Arias, 1995), como também do seu uso mais restrito aos santos (Cerdà Massó, 1996; Marcato, 2009).

O novo sistema hierotoponímico apresentado por Dick (1992) se organiza em seis categorias: nomes sagrados, de diferentes crenças [ESP]*Cristo Rei*, [ESP]*Nossa Senhora da Glória*; efemeridades religiosas, [ESP]*Natividade*, [ESP]*Natal*; associações religiosas, [ESP]*Cruz de Malta*; locais de culto, [ESP]*Igreja*, [ESP]*Capela*; os nomes de santo do hagiológio romano, os hagiotopônimos, [ESP]*São Paulo*; e os topônimos relativos a entidades mitológicas, [GEN]*Ribeirão* [ESP]*do Saci*, os mitotopônimos. Posteriormente, as quatro primeiras categorias foram agrupadas por Saar (2016) em uma taxe chamada fidetopônimo com o intuito de manter o padrão do sistema taxonômico.

Ao analisar a hierotoponímia mineira, Carvalho (2014), identifica uma nova categoria expressiva, os mariotopônimos, que correspondem aos nomes de lugares constituídos por invocações marianas. A justificativa para a inclusão do taxe envolve não apenas o aspecto semântico, mas considera a expressividade do fenômeno que, em alguns lugares, equipara-se à frequência dos nomes de santos se observados individualmente, e as diferenças estruturais que os mariotopônimos apresentam dos demais hagiotopônimos:

> Ressaltamos, entretanto, que diferentemente da autora, incluímos nessa subtaxe as invocações de *Nossa Senhora*, visto que surgem, na Idade Média, a partir do hagiônimo *Santa Maria*. Assim, como não possuem a estrutura linguística dos hagiotopônimos, que é qualificativo *(são/santo(a))* + antropônimo, classificamos os topônimos referentes a essas invocações como *mariotopônimo*. Em outros termos, o que propomos é uma subdivisão da subtaxe relativa aos nomes de santos (Carvalho, 2014, p. 121).

O mariotopônimo, inicialmente, foi considerado pela autora como um desdobramento dos hagiotopônimos, diferindo da abordagem de Dick (1992) que inclui o exemplo de [ESP]*Nossa Senhora da Glória* na categoria de nomes sagrados e não dos nomes de santo. Posteriormente, o sistema foi reorganizado em Carvalho (2018), adequando-o ao modelo dickiano com a retirada dos mariotopônimos do âmbito dos hagiotopônimos.

Para além da organização da nomenclatura para as categorias semânticas da toponímia religiosa, outros pesquisadores se ocuparam em observar novos processos que envolvem a nomeação hagiotoponímica. Lima (1997 *apud* Anjos, 2012), identificou casos modernos da nomeação aparente descrita por Lópes Santos (1952), os quais, diferente da interpretação etimológica equivocada que ocorreu com a toponímia hispânica, consistem na atribuição intencional de antropônimos comuns junto ao título de *são*/*santo* com o intuito de homenagear estas pessoas. Nesse mesmo direcionamento, Carvalho (2014), ao identificar nomes de santa que não integram o hagiológio romano, considera estes topônimos também como hagiotopônimos aparentes, destacando a possibilidade de serem homenagens a mulheres do círculo familiar. De todo modo, esse caso de hagiotoponímia aparente levanta a discussão acerca das conexões existentes entre a hagiotoponímia e a antropotoponímia,

ressaltando a existência de um *continuum* dentro do sistema tradicional e as dificuldades que há na idealização de classificações toponímicas unívocas.

O retrato da nova organização do sistema de classificação da toponímia religiosa pode ser visualizado no Tabela 2.

Tabela 2 - Sistema atual de classificação taxonômica da hierotoponímia

Taxe	**Subtaxe**	**Abrangência**
Hierotopônimo Nomes de lugar relativos à cultura religiosa.	Fidetopônimo	Nomes próprios sagrados: *Cristo Rei, Senhor do Bonfim*
		Efemeridades religiosas: *Natividade*, *Natal*
		Associações religiosas: *Cruz de Malta*;
		Locais de culto: *Igreja*, *Capela*
	Mariotopônimo	Invocações oficiais de Maria: *Igreja*, *Capela* Invocações espontâneas de Maria: *Nossa Senhora da Gula*
	Hagiotopônimo	Nomes de Santos do hagiológio romano: *São João*, *São José* Nomes de Santas do hagiológio romano: *Santa Rita*, *Santana* Hagitopônimos aparentes *Santa Julieta*, *São Gotardo*
	Mitotopônimo[15]	Entidades mitológicas: *Saci*, *Curupira*

Fonte: Elaborada pelos pesquisadores.

As revisões dos sistemas de classificação, apesar de darem visibilidade a determinados fatos característicos da toponímia religiosa, também são fruto do preciosismo e da minuciosidade do trabalho classificatório de viés estrutural. Isso resulta na codificação exaustiva da pesquisa toponímica e na complexificação do trabalho do toponimista, o qual despende um esforço maior no processo de classificação e na (re)composição de sistemas taxonômicos, que sempre exigem ajustes e reconfigurações, do que na formulação e confrontação de hipóteses denominativas. O que se deve extrair dos modelos taxonômicos, não apenas do dickiano, baseado campos lexicais, mas dos aspectos morfológicos, dos mecanismos de nomeação[16], é o seu potencial organizacional e representativo, mas não o utilizar como a única ou principal via de leitura.

[15] O mitotopônimo é uma taxe problemática, visto que separa do domínio da religiosidade algumas crenças que podem e outras que seguramente são religiosas, como as indígenas e de matrizes africanas.

[16] "[...] O mecanismo de nomeação refere-se ao processo cognitivo que gerou a nomeação, ou seja, a forma como o nomeador mobiliza o significado destes itens a fim de alcançar o seu objetivo [...] (Santiago, 2021).

A REDUÇÃO DE MARIOTOPÔNIMOS NA BAHIA COLONIAL

Dentre os 212 topônimos portugueses, foram identificados 68 hierotopônimos, ou 32% dos dados, divididos entre: hagiotopônimos, com 38 ou, 17.92%, das ocorrências, os mariotopônimos, com 25, ou 11.79%, e outros elementos da religiosidade católica, com 5, ou 2.35%, das ocorrências, como a *Cruz*, em *Cruz do Sudré, Vera Cruz* e *Cruz*, símbolo marcado pelo sema do 'sagrado' e que evoca a empreitada náutica portuguesa (Isquerdo, 2012). O alto índice de hierotopônimos evidencia a força do discurso religioso, a partir do qual o colonizador imprimia na nomenclatura geográfica a sua ideologia e, ao mesmo tempo, demarcava o território conquistado pela Coroa portuguesa.

A partir dos dados analisados, foi possível constatar um outro fenômeno que interfere na análise dos hierotopônimos, especialmente dos mariotopônimos, por gerarem contextos ambíguos de interpretação toponímica em alguns casos. Nesse sentido, a questão que se coloca é se tais topônimos devem ser classificados como mariotopônimos ou não, já que o seu registro é ambíguo. Inicialmente, na abordagem apresentada por Dick (1990), a autora considera as invocações marianas tanto em sua forma completa como em sua forma reduzida. Apesar disso, Carvalho (2014), ao analisar as invocações marianas nos dados atuais da toponímia mineira, optou por classificar como mariotopônimos apenas as formas em que essa motivação era verificável, não classificado as possíveis formas reduzidas presentes na toponímia atual, pois "não seria possível, por ora, investigar se a motivação da redução era religiosa ou não" (Carvalho, 2014, p. 648).

Todavia, sabe-se que a toponímia, é constituída não apenas por um processo de criação individual, mas resulta de um processo também convencionado, em que se constrói um discurso repetido, o que justifica a repetição de padrões denominativos em todo o território brasileiro. Além da repetição destes padrões denominativos, a toponímia também é formada em grande parte por processos de deslocamentos, em que nomes de lugares próximos passam a ser tomados como referência para a nomeação, como comprovado na análise dos mapas baianos coloniais (Santiago, 2021). Assim, se há a presença do culto à determinada entidade sagrada na área analisada, é pouco provável que o nome esteja desvinculado do aspecto religioso, nesses casos, o estudo cultural e a própria toponímia devem servir de referência. Há casos, como as formas *Santana*, *Aparecida*, *Graças*, cujo específico não há como confundir-se com outra motivação, outros, porém, que resultam em casos homônimos, como se verá mais adiante.

Dos 68 hierotopônimos identificados, 20 topônimos passaram pelo processo de redução, sendo a sua maioria composta por invocações marianas, que costumeiramente perdem o título *Nossa Senhora*, deixando apenas elemento especificador da invocação. Essa perda, como ressalta Carvalho (2014), já ocorria nos dados históricos da mariotoponímia mineira, muito antes do decreto-lei no 5.901 de 21 de outubro de 1943 que recomenda que novos topônimos devem evitar expressões compostas de mais de duas palavras. Na tabela 3, apresentam-se os topônimos que passaram por processos de redução do sintagma toponímico.

Tabela 3 – Topônimos reduzidos por acidente e taxonomia

Ent. geográfica	Taxe	Quant.	Exemplo
Arraial	Fidetop.	1	Senhor do Bomfim > Bonfim
	Mariotop.	2	Nossa Senhora dos Prazeres > Prazeres
			Nossa Senhora da Vitória > Vitória
Faz. ou engenho	Hagiotop.	1	São Miguel das Almas > Almas
	Mariotop.	2	Nossa Senhora do Rosário > Rosário
			Nossa Senhora da Conceição > Conceição
Forte	Mariotop.	1	Nossa Senhora de Monserrate > Monserrate
Freg. ou povoação	Mariotop.	5	Nossa Senhora da Conceição > Conceição
			Nossa Senhora da Penha > Penha
			Nossa Senhora de Brotas > Brotas
			Nossa Senhora de Nazaré > Nazaré
			Nossa Senhora de Belém > Belém
Igreja ou capela	Mariotop.	4	Nossa Senhora de Brotas > Brotas
			Nossa Senhora das Candeias > Candeias
			Nossa Senhora da Conceição > Conceição
			Nossa Senhora da Encarnação > Encarnação
Sítio	Mariotop.	3	Nossa Senhora da Conceição > Conceição
			Nossa Senhora do Rosário > Rosário
			Nossa Senhora das Angústias > Angústias
Vila	Mariotop.	1	Nossa Senhora da Abadia > Abadia

Fonte: Elaborada pelos pesquisadores.

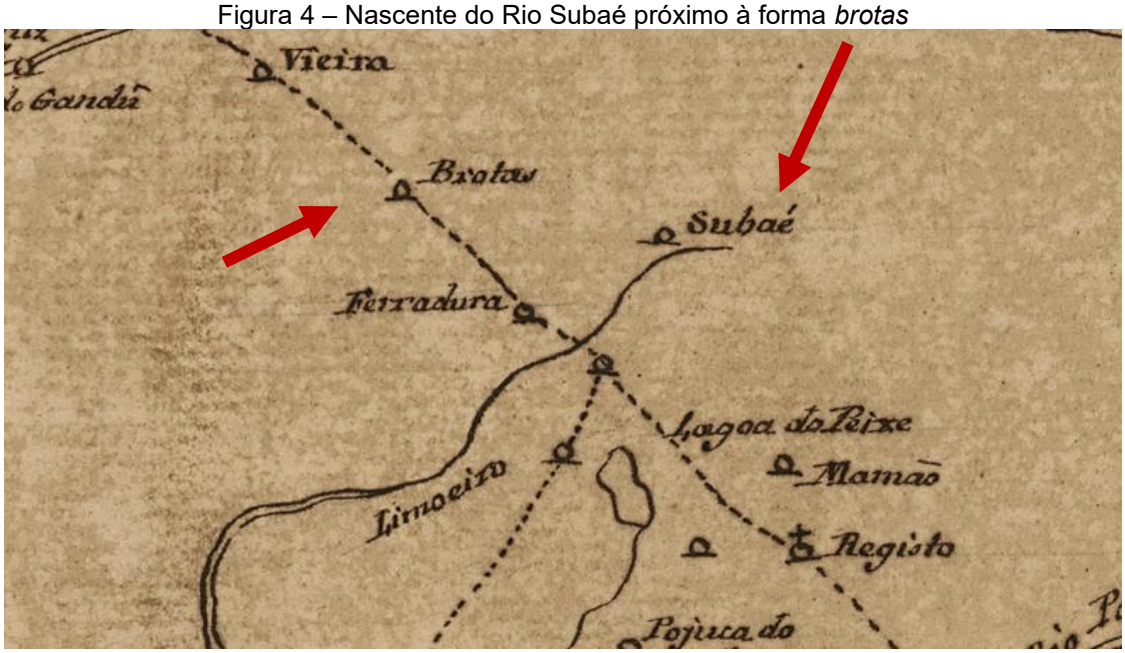
Na maioria dos casos analisados, a pesquisa bibliográfica possibilitou a identificação dos acidentes reduzidos e a confirmação do processo de redução. Em alguns dos casos, o designador específico da invocação não se confunde com outras motivações, como ocorre com o mariotopônimo *Monserrate* e o fidetopônimo *Bonfim*. Em outros, a identificação do culto na região possibilita a identificação de uma invocação mariana em lugar de um objeto sagrado, como é o caso da forma *Rosario* ou de um topônimo bíblico, como *Belém* e *Nazaré*.

Outras formas ambíguas apresentariam dificuldade na confirmação de sua motivação religiosa, como ocorre com *Vitória*, *Prazeres* e *Angústias*, que poderiam ser consideradas como animotopônimos[17]. Algumas exigiram estudos de caso para

[17] Topônimos relacionados à vida psíquica e à cultura espiritual que englobam os produtos do psiquismo humano (Dick, 1990).

determinar a motivação religiosa e diferenciá-la da motivação fitonímica, como ocorreu os topônimos com a forma *Candeas*, que foram interpretados ora como coletivo de *candea* [arbusto nativo brasileiro], ora como redução de *Nossa Senhora das Candeas*, [invocação mariana]. Outros foram determinados pela análise da materialidade dos mapas, que é o caso da forma *Brotas*, ora motivada pelo aspecto físico, no caso do sítio próximo à nascente do Rio Subaé (Figura 4), ora pela invocação de *Nossa Senhora de Brotas*, nas proximidades de acidentes com o mesmo nome: um convento e uma igreja.

Figura 4 – Nascente do Rio Subaé próximo à forma *brotas*



Fonte: Elaborada pelos pesquisadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo toponímico na cartografia histórica exige a leitura adequada destas fontes não apenas para assegurar a confiabilidade do *corpus toponymicum* a ser estudado, mas para possibilitar a condução correta da análise destes dados. Tal condução é viabilizada apenas a partir da leitura dos aspectos materiais, os quais podem auxiliar na identificação dos tipos de entidades geográficas nomeadas, bem como fornecer indícios capazes de desfazer ambiguidades que impactam não apenas na aplicação da taxonomia toponímica, mas de determinação do real motivo da atribuição do nome, que é o objetivo da Toponímia.

A revisão dos problemas de classificação hieronímica, para além da apresentação da totalidade de categorias e fenômenos que envolvem este tipo de toponímia, revela que a tanoxonimia pode ser o interessante ponto de partida para a organização dos dados, mas está longe de ser a finalidade do estudo toponímico. Nesse sentido, é importante que os estudos toponímicos se desviem um pouco do complexo sistema de categorização e da construção de novas hierarquias e se centre mais na amenização da dificuldade gerada pela taxonomia. Ou seja, é mais produtivo demarcar melhor as

estratégias utilizadas para o melhor funcionamento do sistema taxonômico, do que continuar ampliando este sistema com tantas divergências e questões ainda não resolvidas no que diz respeito à sua aplicabilidade.

O caso dos mariotopônimos reduzidos é um exemplo nítido dessas questões. É inegável que esses topônimos apresentam uma motivação religiosa, mesmo que ela não esteja morfologicamente aparente, no entanto, algumas formas ainda costumam ser incluídas em outras taxes por não apresentarem de forma explícita na estrutura do significante. A experiência com a toponímia tem demonstrado que existem padrões que podem ser observados e que permitem atestar a presença de determinado culto em uma área geográfica, permitindo que se estabeleça uma correlação entre topônimo e cultura e também dos topônimos entre si. Ignorar essas relações e manter um perfil taxonômico e analítico baseado apenas em dados lexicográficos limita o estudo dos topônimos e constrói uma realidade idealizada, distante do estado mais concreto da nomeação.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Marcelo Alessandro Limeira dos. **Marcas toponímicas em solo piauiense**: seguindo as trilhas das águas. 2012. 330f. Orientadora: Maria Candida Trindade Costa de Seabra. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2012.

BRASIL. Lei nº 5.901, de 21 de outubro de 1943. Dispõe sobre as normas nacionais para a revisão qüinqüenal da divisão administrativa e judiciária do país. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 1943.

CARVALHO, Ana Paula M. A. **Hagiotoponímia em Minas Gerais**. 2014. 822f. Orientadora: Maria Candida Trindade Costa de Seabra. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2014.

CARVALHO, Ana Paula Mendes Alves de. Toponímia religiosa em Minas Gerais: os nomes dos municípios. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 1123-1150, 2018.

CARVALHO, Maria Aparecida de. A importância das fichas lexicográfico-toponímicas na elaboração do Atlas Toponímico do Estado de Mato Grosso. **Caderno Seminal Digital**, Rio de Janeiro, v. 19, n. esp., p. 95-110, 2013.

CERDÀ MASSÓ, Ramón. **Diccionario de Lingüística**. Madrid: Anaya, 1986.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. **A motivação toponímica e a realidade brasileira**. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo. Edições Arquivo do Estado, 1990.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. **A motivação toponímica**: princípios teóricos e modelos taxeonômicos. 1980. Orientador: Carlos Drumond. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 1980.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. **Toponímia e antroponímia do Brasil**: coletânea de estudos. 3 ed. São Paulo: Serviço de Artes Gráficas da FFLCH/USP, 1992.

DORION, Henri; POIRIER, Jean. **Lexique des termes utiles à l'étude des noms de lieux**. Quebéc: Les presses de l'université Laval, 1975.

GARCÍA ARIAS, Xosé Lluis. **Toponimia**: teoria e actuación. Uviéu (Oviedo), ESP: Academia de la Llingua Asturiana - Llibrería Llingüística, 1995.

HAVRE, Grégoire van. Cartografia do interior bahiano. Uma análise de três mapas anônimos do século XVIII. **Confins**, Paris, FR, v. 39, n.p., 2019.

LÓPES SANTOS, Luis. **Influjo de la vida cristiana en los nombres de pueblos españoles**. León, ES: Imp. Católica, 1952.

MARCATO, Carla. **Nomi di persona, nomi di luogo**: introduzione all'onomastica italiana. Bologna, IT: Società editrice il Mulino, 2009.

SAAR, Mayra Raelly da Costa Silva. **Toponímia e religião**: a contribuição nordestina na nomeação de lugares acrianos. 2016. 189f. Orientador: Alexandre Melo de Sousa. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Identidade) – Universidade Federal do Acre, Ufac, Rio Branco, 2016.

SANTIAGO, Iago Gusmão. **A nomeação na Bahia setecentista:** estudo da toponímia de base portuguesa no Mapa da Capitania da Bahia de Todos os Santos (1761-1807). 2021. 236f. Orientadora: Liliane Lemos Santana Barreiros. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Feira de Santana, UEFS, Feira de Santana, 2021.

TRAPERO, Maximiano. **Para una teoría lingüística de la toponimia**: estudios de toponimia canaria. Las Palmas de Gran Canaria, ES: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 1995.

CAPÍTULO 13

O USO DA LIBRAS NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO E APRENDIZAGEM

Luciana Araújo dos Santos
Ana Carolina Ferreira de Barros
Jorge Fernandes da Silva

Dentre as ações e dinâmicas proporcionadas no processo de ensino e aprendizagem vivenciado em diversas fases da vida educacional, muito se explana sobre o conhecimento linguístico e as suas ações e reações dentro da sociedade oralista. Relações estas que nos levam a refletir sobre o uso da língua oral e a sua importância para as relações sociais na formação de conceitos e sua difusão entre os pares que nela estão inseridos.

O discurso oralista traz suas representações desde os primórdios da história do mundo, se analisarmos o quanto a oralidade se propagou de forma relevante entre os grupos. Sua disseminação influenciou a definição da fala, de características específicas, da cultura, das razões políticas e das ações tradicionais que são passadas de geração a geração, instituídas como reais verdades que a sociedade nomeia como crenças, aquelas que fazem total diferença no discurso de um determinado grupo ou família, na formação de sua tradição oral.

A comunicação é algo que nos une e descreve a vivência dentro dos segmentos nos quais estamos inseridos. As ações que acontecem durante as intervenções temporais influenciam diretamente as gerações futuras, sendo disseminadas por meio das rodas de conversas que são passadas de pais para filhos. Tal forma é conhecida como propagação do conhecimento pelos antigos, por meio da vivência e da experiência.

As reproduções de memórias em regiões mais distantes, como os seringais, populações ribeirinhas e indígenas, acontecem de forma oral e a partir das produções diárias e contínuas, tornando-se, assim, uma propagação das memórias criadas e desenvolvidas como forma de ensino por quem vive nessas regiões. Assim, as reproduções escritas não têm representatividade para esses povos, pois o que vale são as experiências das ações na mata, na religião e nos processos de construção diária que são passados ou ensinados entre gerações, como, por exemplo, os cuidados ao plantar e colher, as combinações de comidas que fazem mal, a responsabilidade na caça e o cuidado de não infringir os limites da floresta, com isso essas literaturas completamente orais são ramificadas dentro de um contexto social.

CARACTERIZANDO O SUJEITO DA PESQUISA

Enveredando pelo conhecimento tanto da memória quanto da oralidade e da Língua Brasileira de Sinais, e com base no uso da língua como instrumento de comunicação e processo de aprendizado do sujeito para que, assim, possa transmitir suas

características, temos por base a observação realizada com um aluno denominado José[18], com sessenta anos de idade, estudante do Ensino Fundamental I, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, na cidade de Rio Branco, Acre, que apresenta a seguinte Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, CID, representada por CID-10 H90.4. Este encontra-se em processo de alfabetização em Língua Brasileira de Sinais, Libras, e no português escrito, por meio do uso de recursos de materiais didáticos manipuláveis e das Tecnologias da Informação e Comunicação, TICs.

Os atendimentos têm por objetivo instituir e estabelecer uma base de comunicação desde os anos iniciais, analisando principalmente a performance corporal em conjunto com as conexões neurais para a formação da memória de curto e longo prazo do surdo, tendo em vista que ele faz uso de uma sinalização que foi convencionada para uso entre ele e sua família e utiliza a oralidade, o que compromete o entendimento dos que se encontram ao seu redor. Assim, estabelece uma comunicação específica e peculiar com seus familiares.

Assim, José faz uso de uma comunicação que não emite sons, porém se faz entender por meio da sinalização, gestos, mímicas e articulações com todas as partes do corpo, visto que, por ser surdo, ele não produz sons como um falante efetivo da língua portuguesa, que usa a oralidade para exprimir seus pensamentos, nem tampouco faz uso da audição para ter retorno dos acontecimentos ao seu redor.

Faz-se necessária a constante busca por um reconhecimento do uso da Libras e da sua fundamental importância em reconhecer expressão corporal como processo de construção da sinalização, pois o Brasil é um país que tem reconhecimento legal da Libras, mas que direciona a fundamentação jurídica as instituições menores como estado e município para que se faça a ação de incluir a acessibilidade a comunicação do surdo.

Com isso, o processo de propagar suas vivências e experiências por meio da sua língua materna torna-se comprometido diante da falta de incentivo para o aprendizado da Libras e do reconhecimento da sua performance corporal como forma de expressão no processo de sinalização, apresentando uma perda imensurável das relações entre sujeito, espaço e memória, visto que não é repassado seu legado de gerações em geração e sua história e apagada, é algo que se torna esquecido. A distinção entre a comunicação oral, escrita e sinalizada é exorbitante, porém algo tão similar une todas essas formas de expressão, o fazer entender, passar a informação e produzir cultura, conhecimento e diversas características que só a língua tem, sendo ela oral-auditiva ou visual-espacial.

[18] Nome fictício destinado ao sujeito de pesquisa, todos os direitos foram previamente autorizados por meio de documentação.

A LINGUAGEM E SUAS DIVERSAS FORMAS DE ESTABELECER COMUNICAÇÃO

A linguagem é o eixo de maior foco de pesquisa dentre os estudos, pois busca-se o entendimento de como ela acontece e atravessa gerações, sempre em constante desenvolvimento e evolução. Como descreve Chomsky (2009).

> O estudo da linguagem cai naturalmente nos limites da biologia humana. A faculdade da linguagem, que evoluiu de alguma forma na pré-história humana, torna possível o espantoso feito do aprendizado da linguagem, ao mesmo tempo que inevitavelmente impõe limites aos tipos de linguagem capazes de ser adquiridos de maneira normal. Interagindo com outras faculdades da mente, torna possível o uso coerente e criativo de uma língua em termo que às vezes podemos descrever, mas temos dificuldades até mesmo para começar a entender (Chomsky, 2009, p.119).

Tal descrição reafirma a necessidade de interagir, comunicar-se e produzir formas de interligar as faculdades mentais com o desenvolvimento do ser humano por meio da língua, processo que vem desde os primórdios da existência dentro do que conhecemos como sociedade, com isso desenvolvendo um processo conhecido como oralidade que é utilizado para marcar as gerações.

Por meio da língua, o ser social acumula diversos fluxos de memórias, entre elas a Memória de Curto Prazo (MCP) e Memória de Longo Prazo (MLP) durante o seu cotidiano. Com isso, utilizando esses focos produzem efeitos culturais e sociais que influenciam gerações através da oralidade, ou seja, passando de pai para filho acontecimentos que são guardados nas MCP e na MLP como forma de disseminar a história de um povo diante do seu tempo (Cosenza; Guerra, 2011).

Nesse contexto de armazenamento de memórias que são formadas as heranças linguísticas de um determinado povo, porém cada grupo linguístico tem suas “gramáticas” e produções orais para se comunicar, que muitas vezes, se diferem da grafia, pois a modalidade escrita é dotada de regras que nivelam e muitas vezes alienam uma população. O armazenamento oral é composto de formas e regras distintas, visto que a oralidade é a produção construída por meio de experiências e eixos culturais, regionais e com marcas familiares, como, por exemplo, as de indígenas, ribeirinhos, surdos, crianças, entre outros grupos.

Diante de todos os fragmentos que a memória nos traz, podemos associar a performance oral que é tão importante na vida do ser humano ouvinte em meio à sociedade, pois, sem oralidade, não há escrita, e a escrita não se transpõem à oralidade. A escrita está presente nas construções de novas formas de oralização em grupos ou lugares, por meio de seus dialetos (Antonacci, 2001).

Zumthor (1997) destaca que:

> [...] *performance* designa um ato de comunicação como tal; refere-se a um momento tomado como presente. A palavra significa a presença concreta de participantes implicados nesse ato de maneira *imediata*. Nesse sentido, não é falso dizer que a performance existe fora da duração. Ela atualiza virtualidades mais ou menos numerosas, sentidas com maior ou menor clareza. [...] A performance é então um

> momento da recepção: momento privilegiado, em que um enunciado é realmente recebido. Quando do enunciado de um discurso utilitário corrente, a recepção se reduz à performance: você pergunta o seu caminho, e lhe respondem que é a primeira rua à direita (Zumthor, 1997, p.50).

O ato de comunicar-se é uma performance, como descreve o autor, significando a presença concreta de troca, na qual um enuncia e outro recebe as informações, por meio da oralidade, independente da língua em que esteja inserido ou do grupo com características especificas a que pertença, como por exemplo estes dois grupos: o primeiro grupo de ribeirinhos que utilizam o termo “mariscar”, entre eles é uma palavra comum que todos entendem, mas em outro grupo que atribui um conhecimento distinto dos ribeirinhos o termo “mariscar” não é utilizado ,e sim “pescar”, pois nesse segundo grupo a pronuncia está relacionada diretamente com o uso ou a representatividade da escrita, sugestionando o sujeito a reproduzir o que se apresenta na gramática, de uma forma geral, em sua performance oral, mas tendo em vista que os dois termos produzem o eixo principal da performance oral que é produzir comunicação.

Em observação aos termos de comunicação, compreende-se que a língua é um conjunto de características naturais do contexto vivenciado por determinados grupos, que atendem as suas necessidades e se vinculam a seus traços principais, como afirmam Quadros e Karnopp (2004):

> Os seres humanos podem utilizar uma língua de acordo com a modalidade de percepção e produção desta: modalidade oral-auditiva (português, francês, inglês, etc.) ou modalidade visuoespacial (língua de sinais brasileira, língua de sinais americana, língua de sinais francesa, etc (Quadros; Karnopp, 2004, p.24).

Para os ouvintes, a comunicação e a performance realizam-se predominantemente na modalidade oral. Para as pessoas surdas, contudo, essa modalidade não constitui, em geral, o principal meio de interação social, pois sua comunicação está relacionada a uma estrutura linguística distinta, a Língua de Sinais. No Brasil, essa língua é denominada Língua Brasileira de Sinais, Libras, reconhecida oficialmente pela Lei nº 10.436/2002, conforme estabelece o referido dispositivo legal:

> 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 lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. [...] Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Decreto 5.626/2005 afirma:

> Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
> Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais,

> manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.
> Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Conforme os argumentos legais, o direcionamento ao aprendizado do sujeito surdo não contempla a *performance oral*, entretanto está vinculado à *performance corporal*, pois o surdo comunica-se com a modalidade da língua de forma gestual-visual[19], com isso sua comunicação traz diversas marcas distintas da oralidade.

A educação de surdos deve ter destaque e ênfase nos primeiros anos do ensino educacional, pois é por meio dela que são criadas as bases para ter uma aquisição da linguagem de acordo com a língua do povo surdo[20], para que o desenvolvimento do aluno seja inserido nas ações escolares, desenvolvendo aprendizado conforme o uso das duas línguas previstas na lei, ou seja, uma gestual e outra escrita que, no caso do Brasil, é o português escrito.

PERFORMANCE CORPORAL PARA A AQUISIÇÃO DA LIBRAS

A performance corporal é algo natural no sujeito surdo, pois a falta de audição leva o corpo do surdo a manifestar-se naturalmente para a comunicação com o meio externo. Mas quais os tipos de performance corporal? Segundo Zumthor (2000):

> Poderíamos assim distinguir vários tipos de performance, resultantes um do outro em gradação. Um deles é a performance com audição acompanhada de uma visão global da situação de enunciação. É a performance completa, que se opõe da maneira mais forte, irredutível, à leitura de tipo solitário e silencioso. Um outro se define quando falta um elemento de mediação, assim quando falta o elemento visual, como o caso da mediação auditiva (disco, rádio), da audição sem visualização (performance vocal direta na qual a visão se encontra suprimida fortuitamente, por motivos topográficos). Em situações desse gênero, a oposição entre performance e leitura tende a se reduzir (Zumthor, 2000, p. 69).

A performance, segundo o autor, tem um elemento que define a sua diretriz, ou seja, a mediação, pois quando se fala em direcionar ao surdo a audição está suprimida, ou seja, não encontramos uma performance completa, para isso a necessidade de uma mediação dentro da comunicação. Essa mediação é a Libras, língua que conta com todos os sentidos, exceto a audição, e se baseia nos sinais criados pelo povo surdo.

José encontra-se no processo de uso dos dois ângulos da performance oral, visto que a família oraliza e coloca ele submerso em um ambiente que todos fazem uso da oralidade e o uso da performance corporal para o ensino e aprendizagem da Libras.

---

[19] Gestual – visual; a comunicação se dá através dos olhos nos sinais feitos pelas mãos, expressão facial, corporal e, às vezes também, sons, tudo simultaneamente ou também sequenciado e a pessoa precisa ficar atenta a todas essas expressões para entender o que está se dizendo (Felipe, 2007, p. 130).

[20] O povo surdo é grupo de sujeitos surdos que tem costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão (Strobel, 2009, p. 6).

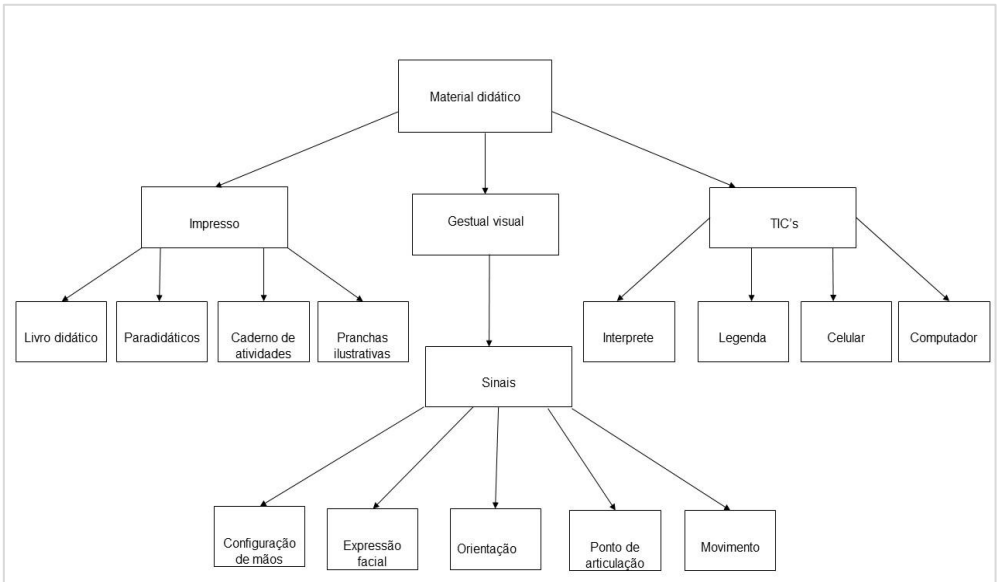
Assim, com base nas observações diárias em sala de aula, o discente apresenta uma construção mental de sinais desenvolvidos por ele e a família em um processo de conhecimento prévio, adquirido como forma de comunicação com seus familiares, porém distante do que se representa a língua de sinais. Ele associou, por exemplo, movimentos dos animais para comunicar-se e fazer com que as pessoas conseguissem entender o que ele estava expressando, como por exemplo: para ele o sinal de galinha é reproduzido a partir da repetição do movimento de bicar, no ato de balançar a cabeça para cima e para baixo conforme o animal faz.

Nesse contexto, o processo visual influência muito nas construções do conhecimento e nas reproduções de mundo, fundamentando uma gama de produções próprias de uso para com a sociedade.

Assim, a performance corporal está administrada na vida de José, antes mesmo de frequentar a escola, pois o aluno inicia um processo novo e amplo no qual vai necessitar desconstruir seu conhecimento prévio para ser inserido na Libras. Nesse processo, ao chegar na sala de aula, as construções educacionais são feitas por meio da oralização. Assim, todas as transmissões são feitas com o uso da fala, e as ações de ensino necessitam partir do processo de desconstrução para a aquisição de um novo conhecimento a partir do uso da estrutura gramatical da Libras, sendo mediada por um Intérprete da Língua Brasileira de Sinais.

O aluno surdo, nas instituições de ensino, necessita de atendimento direcionado e de adaptações que se concentrem no ensino por meio da Libras e na aprendizagem com ativação da memória do discente, mediante o uso de materiais didáticos manipulados, articulados aos conteúdos baseados no livro didático e às práticas com uso do profissional intérprete, para realizar o processo de inclusão na sala de aula. A Figura 1 mostra alguns subsídios utilizados no ensino de surdos para incentivar o desenvolvimento da língua e o uso da performance corporal como forma de expressão.

Figura 1 - Subsídios para o ensino de surdos.



Fonte: Adaptado de Bandeira (2009) e Quadros e Karnopp (2007)

A educação de surdos apresenta uma perspectiva de ensino que requer planejamento minucioso, para que, assim, se consiga promover o desenvolvimento da aprendizagem dos discentes. A necessidade de uma construção didática para o ensino de pessoas com surdez leva os profissionais da educação a uma busca constante de subsídios visuais para o desenvolvimento das habilidades cognitivas desse público. Mesmo diante de subsídios apresentados aos alunos, a insuficiência deles leva a uma experiência voltada para a língua do sujeito e para seus canais de aprendizagem, que são a visão e o tato.

Nesta perspectiva, o uso da performance por parte do surdo representa muito bem o eixo dos parâmetros expostos na Figura 1, que compõem e demarcam os cinco parâmetros base da Libras. Com José, o processo de aceitação da comunicação por meio da Libras em sua estrutura gramatical com o uso dos sinais, foi um trabalho contínuo, no qual, por diversas vezes, foi necessária a intervenção com as TICs, para que houvesse a compreensão do processo de desconstrução de sua comunicação base, ou seja, dos sinais convencionadoss por ele para interagir com o mundo.

Para que os campos de aprendizado sejam ressaltados, é necessário o uso dos parâmetros[21] na formação do código linguístico, para que o sujeito se faça entender no uso da Libras. O discente surdo, na ambiência da instituição de ensino, passa por um processo didático bem semelhante ao que propõem Gasparin (2010), quando relaciona o desafio didático ao aprende, desaprender, reaprender.

Gasparin (2010, p.101) traz a seguinte afirmação:

> O processo didático- pedagógico-aprender, desaprender, reaprender – trata da apreensão do conhecimento científico, na escola, através das três fases do método dialético de elaboração do conhecimento que se expressam no processo: prática - teoria - prática (Gasparin, 2010, p. 101).

Segundo o autor, o processo estabelecido contempla três fases que se fundamentam na teoria histórico-cultural de Vygotsky em que o sujeito se encontra no contexto social, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 - Contexto social para o processo de aprender, desaprender, reaprender.

A teoria histórico-cultural	
1) Nível de desenvolvimento atual do educando	O que o aluno realiza sozinho, ou seja, conhecimento adquirido por meio das experiências de mundo;
2) Zona de desenvolvimento imediato	Consiste no trabalho de aprendizagem que o educando desenvolve com o auxílio do professor ou de alguém que tenha experiência sobre a demanda apresentada a ele;
3) Retorno ao nível de desenvolvimento atual, em um estágio mais elevado	É a nova forma de atuação do aluno diante do meio, após adquirir o conhecimento científico e passar à prática sem a presença de seu mestre;

Fonte: Adaptado de Gasparin (2010).

[21] Os parâmetros são unidades mínimas (fonemas) que constituem os morfemas nas línguas de sinais, de forma análoga (semelhante) aos fonemas que constituem morfemas nas línguas orais (Quadros; Karnopp, 2004, p. 49).

Nessa proposta de intervenção do ensino para os educandos, podemos ressaltar que a ação entre docente e discente é de fundamental importância, pois eleva o papel do professor e amplia suas perspectivas, como ressalta Gasparin (2010, p. 103) “uma nova didática na qual o professor não trabalha ***pelo*** aluno, nem ***contra*** o aluno, mas ***com*** o aluno”.

Dentre esses conceitos de formas de dinamizar o ensino, atribui-se ao professor o trabalho de ensinar o aluno surdo utilizando o conhecimento prévio como a primeira fase, que seria o ***aprender***, pois ao adentrar a instituição, o aluno já tem uma forma de comunicação que utiliza em casa, composta por gestos ou sinais caseiros para estabelecer a comunicação com o seu seio familiar. No caso de José, essa comunicação apresenta a relação com sinais baseados na observação de mundo e na reprodução de característica específicas de lugares, comidas ou animais.

O processo de ***desaprender*** inicia-se a partir do percurso educacional na escola, no qual o discente terá contato com os conceitos e as significações por meio do processo de ensino e aprendizagem, que apresenta diversos conceitos e atribuições para o uso no meio social. É nesse processo que o aluno surdo necessita de subsídios adequados para o seu desenvolvimento, como o uso das TICs e os materiais adaptados, a fim de conhecer e aprender os sinais para cada referente.

A terceira fase, que consiste em ***Reaprender,*** haverá a junção do conhecimento prévio com o conhecimento científico, elevando, assim, intelectualmente o sujeito surdo a atuar de forma prática na sociedade. Para que a fase três venha a ser concluída, é necessário que a atuação nas fases um e dois seja de forma coerente e que atribua questionamentos frente ao que se propõem ao estudante; que os métodos utilizados para compartilhar o saber sejam dinâmicos e com atribuição a sua língua materna, que é a Libras; que estejam articulados aos materiais didáticos que fomentem a busca pelo saber e, principalmente, a compreensão da ação teoria-prática, ativando, assim, os potencias campos de estímulo à aprendizagem do sujeito surdo, que são a visão, tato, atenção e memória.

O processo de ensino e aprendizagem para os discentes surdos, a construção do saber acontece em um caminho de adaptações e idealização de um saber diário para a formação de uma base consistente em seu desenvolvimento. As abordagens do docente, seu planejamento, material didático utilizado, intérprete de Libras levam o aluno surdo ao desenvolvimento cognitivo e criam gatilhos em sua memória para a utilização desses saberes para o uso diário e constante em seu percurso escolar e social, na perspectiva do desenvolvimento cognitivo e formação de novos saberes ou na ressignificação de conhecimentos construídos no ambiente escolar que necessitavam de aprimoramento para o uso social.

Zumthor (2000) destaca:

> [...] Ela ensinava, à sua maneira, que para ir ao sentido de um discurso, sentido cuja intenção suponho naquele que me fala, era preciso atravessar as palavras; mas que as palavras resistem, elas têm uma espessura, sua existência densa exige, para que elas sejam compreendidas, uma intervenção corporal, sob a forma de uma operação vocal: seja aquela da voz percebida, pronunciada e ouvida ou de uma voz inaudível,

> de uma articulação interiorizada. E nesse sentido que se diz, de maneira paradoxal, que se pensa sempre com o corpo: o discurso que alguém me faz sobre o mundo (qualquer que seja o aspecto do mundo de que ele me fala) constitui para mim um corpo-a-corpo com o mundo. O mundo me toca, eu sou tocado por ele; ação dupla, reversível, igualmente válida nos dois sentidos (Zumthor, 2000, p. 77).

Frente ao exposto, o autor afirma algo que destaca consideravelmente a Libras, o fato de atravessar as palavras, mesmo tendo uma resistência e espessura (oralidade), mas sua compreensão vem através da intervenção corporal, na vida do surdo essa intervenção é a Libras, que é a voz inaudível. O surdo é, sim, um indivíduo social que pensa com o corpo independente do conceito formulado de mundo, tornando assim um ciclo de trocas em que o mundo toca o surdo e o surdo toca o mundo por meio do corpo-a-corpo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo buscamos refletir sobre o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como eixo estruturante dos processos de comunicação, aprendizagem e constituição identitária do sujeito surdo, articulando fundamentos teóricos da linguagem, da memória e da performance corporal com a observação empírica de um estudante surdo na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Ao longo do texto, evidenciou-se que a língua, em suas diferentes modalidades, ultrapassa a função meramente instrumental, configurando-se como elemento central na produção de sentidos, na transmissão de saberes e na preservação das memórias sociais e culturais dos grupos aos quais os sujeitos pertencem.

As discussões acerca da oralidade, da escrita e da sinalização permitiram compreender que nenhuma dessas formas de linguagem é superior à outra; ao contrário, cada uma responde às necessidades comunicativas e às experiências históricas e culturais de determinados grupos. Nesse sentido, a Libras, enquanto língua de modalidade visual-espacial, apresenta-se como condição indispensável para que o sujeito surdo possa acessar o conhecimento, interagir socialmente e construir sua autonomia intelectual. A análise do caso de José revelou que, mesmo diante de um histórico de comunicação baseada em sinais caseiros e gestos espontâneos, a inserção sistematizada da Libras no contexto escolar possibilita a reorganização cognitiva, a ampliação do repertório linguístico e o fortalecimento das relações entre memória, linguagem e aprendizagem.

Outro aspecto relevante diz respeito à performance corporal como fundamento da comunicação em Libras. Conforme discutido a partir de Zumthor e de outros autores, comunicar-se implica um ato performático que envolve o corpo, o espaço e a interação entre os sujeitos. Para o surdo, essa performance não é acessória, mas constitutiva do processo linguístico, sendo por meio dela que se efetivam a expressão, a compreensão e a produção de sentidos. Dessa forma, reconhecer e valorizar a performance corporal no ensino da Libras significa legitimar a experiência visual e gestual como forma plena de linguagem e de pensamento.

No âmbito educacional, o capítulo reforça a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a Libras como língua materna do sujeito surdo, especialmente nos anos iniciais e nos processos de alfabetização tardia, como ocorre na Educação de Jovens e Adultos. O uso de materiais didáticos manipuláveis, recursos visuais, Tecnologias da Informação e da Comunicação e a mediação do intérprete de Libras mostram-se fundamentais para a construção de um ensino inclusivo, pautado no respeito às especificidades linguísticas e cognitivas do discente surdo. Além disso, a articulação entre aprender, desaprender e reaprender, conforme proposto por Gasparin, evidencia que o conhecimento prévio do aluno deve ser ponto de partida para a aquisição do conhecimento científico, promovendo uma aprendizagem significativa e socialmente contextualizada.

Por fim, conclui-se que a efetivação do direito linguístico do sujeito surdo vai além do reconhecimento legal da Libras, exigindo ações concretas no campo educacional e social que garantam o seu uso pleno como meio de comunicação, aprendizagem e produção cultural. Valorizar a Libras é, portanto, reconhecer o corpo como lugar de linguagem, memória e história, assegurando ao sujeito surdo a possibilidade de narrar sua experiência no mundo e de participar ativamente da vida social em condições de equidade.

REFERÊNCIAS

ANTONACCI, Maria Antonieta. Tradições de oralidade, escritura e iconografia na literatura de folhetos: Nordeste do Brasil, 1890-1940. **Projeto História** (PUCSP), São Paulo, v. 22, p. 105-138, 2001.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626**, de 22 dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccvil_03_ATO2004-2006/2005/DECRETO/d5626.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n.°10436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de sinais - Libras e dá outras providencias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso: 10 jan. 2022.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 344 p. 2009.

COSENZA, Ramon Moreira; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FELIPE, Tanya. **Libras em contexto***:* curso básico – livro do estudante. 8. ed. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

GASPARIN, João Luiz. **Fundamentos históricos e filosóficos da didática.** Maringá, PR: Eduem, p. 97-109. 2010.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira***:* estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Apostila da Licenciatura em Letras - LIBRAS na modalidade a distância. Florianópolis: UFSC, 49 p. 2009.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Hucitec/EDUC, 1997.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Hucitec/Educ, 2000.

ORGANIZADORES

ALEXANDRE MELO DE SOUSA

Graduado em Letras pela Universidade Federal do Ceará (2000) e Letras Libras pela Escola Técnica Everardo Passos (Etep, 2023), Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (2003) e Educação de Surdos/Libras pela Faculdade Santo André (2016), Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2003) e Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2007). Realizou Pós-Doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina (2018-2019) na área de Linguística Aplicada/Libras e na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (2022-2023). Foi professor da Universidade Federal do Acre (2005-2023). Atualmente é Professor Titular da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, relacionadas à Linguística (Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Coordenador e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL/Ufal), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufac) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/Unemat). Líder do Grupo de Pesquisa Educação de Surdos, Libras e Inclusão (G-Eslin). Atua nas áreas de Descrição e Análise Linguística (Libras), Educação de Surdos, e Linguística Aplicada à Língua Brasileira de Sinais. Coordenador do G.T. de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll). Coordenador da Comissão Científica e Estratégica das Ciências do Léxico da Associação Brasileira de Linguística (Abralin). Integra o Observatório Onomástico (O-Onoma, UFMG) e é filiado ao International Council of Onomastic Sciences (ICOS) Membro da Academia Acreana de Letras – Cadeira n 1. Bolsista Produtividade CNPq (PQ-2). E-mail: alexandre.sousa@fale.ufal.br.

ROSANE GARCIA

Doutora e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel), com estágio de doutorado-sanduíche na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Licenciada em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande (Furg). É Professora Associada III da Universidade Federal do Acre (Ufac), atuando nos cursos de Letras Libras e Letras Língua Portuguesa, além de integrar o quadro permanente do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/Ufac). Desenvolve atividades de ensino, pesquisa, extensão e formação de professores, com atuação nas áreas de Fonologia Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, Linguística Aplicada, alfabetização, leitura, escrita e formação docente. No âmbito da pós-graduação, orienta pesquisas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa, leitura, escrita, oralidade, análise linguística, fonologia aplicada ao ensino, formação de professores e práticas pedagógicas na educação básica. Possui ampla experiência na gestão acadêmica e na coordenação de programas de formação docente. Exerceu a função de Coordenadora Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) nos períodos de 2013 a 2015 e de 2024 a 2026, bem como de Coordenadora Institucional do Programa Residência Pedagógica entre 2018 e 2024. No ProfLetras/Ufac, atuou como Vice-Coordenadora e Coordenadora do programa nos períodos de 2018 a 2020 e exerce

atualmente a função de Vice-Coordenadora. Integra o Conselho Gestor Nacional do ProfLetras e compõe o Conselho Editorial da Editora da Universidade Federal do Acre (Edufac) no biênio 2025-2026. Entre suas principais produções, destacam-se a autoria e a organização das obras Perspectivas para o Ensino de Línguas (coleção com nove volumes publicados), Emergência dos Padrões Silábicos na Aquisição do Português Brasileiro, Questões de Linguística Aplicada ao Ensino: da Teoria à Prática, Reflexões sobre a Formação de Professores: o PIBID como Espaço de Interlocução e Ortografia: Caminhos Possíveis. Integra os grupos de pesquisa Núcleo de Estudos Linguísticos e Literários (Nell/Ufac) e Educação de Surdos, Libras e Inclusão (Eslin/Ufac-Ufal). E-mail: garcia.rosane@gmail.com.

TATIANE CASTRO DOS SANTOS

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com estágio pós-doutoral em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA); mestre em Letras pela Universidade Federal do Acre (Ufac) e professora Associada dessa instituição, no Centro de Educação, Letras e Artes, da área de Linguagem e Letramento. Desenvolve e orienta pesquisas nas áreas de Alfabetização, Letramentos, Formação de Professores, Currículo e Ensino da Língua Portuguesa, leitura e escrita na Educação Infantil. Na graduação, atua nas disciplinas Linguística Aplicada à Alfabetização, Alfabetização e Letramento e Ensino de Língua Portuguesa. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-Ufac), Linha 2 (Formação e de Professores, Educação e Linguagens) e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (Educanorte, Linha 3 – Saberes, Linguagem e Educação. É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem (Gepel/Ufac) e Representante da Região Norte na Associação Brasileira de Alfabetização (Abalf). Também é Coordenadora Geral do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-Leei, Ufac). E-mail: tatics@hotmail.com.

AUTORAS
E
AUTORES

ALEPH DANILLO DA SILVA FEITOSA

Doutorando em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/Ufal); Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufal; Graduado em Letras/Espanhol (Fale/Ufal). E-mail: q.danillo@gmail.com.

ANA CAROLINA FERREIRA DE BARROS

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: linguagem e identidade (PPGLI), da Universidade Federal do Acre (Ufac), 2024. Mestra Letras: linguagem e identidade (PPGLI/Ufac, 2023). Professora Bilíngue e Professora de Libras da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco (Seme). Possui experiências como Professora Formadora do Centro de Apoio ao Surdo (CAS), Tradutora e Intérprete de Libras e Português da Ufac, onde foi lotada no Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) e atuou nos cursos de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufac) e de Graduação em Artes Cênicas entre os anos de 2017 e 2022. É licenciada em Letras-Libras (Ufac, 2019); Especialista em Educação Especial e Inclusiva, pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (Faveni, 2021). Especialista em Tradução e Interpretação de Libras/Português - Faculdade Santo André (Fasa, 2017); Especialista em Educação de Surdos/Libras (Fasa, 2016); Licenciada em Pedagogia - Faculdade Sinal, 2016; e em Sistemas de Informação na Universidade Paulista (Unip/PA, 2012). E-mail: barros.ana@sou.ufac.br.

ANA REGINA E SOUZA CAMPELLO

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008), com formações em Biblioteconomia e Documentação na Universidade Santa Úrsula (1981) e em Pedagogia, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1996). É professora e pesquisadora do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) e docente do Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense (UFF). Coordena o GT Libras da Abralin e é vice-coordenadora do GT Libras da Anpoll. Atua nas áreas de Libras, educação de surdos, ensino de língua de sinais e políticas de inclusão, com destacada participação em associações e grupos de pesquisa voltados à tradução, interpretação e ensino de Libras. E-mail: acampello@ines.gov.br.

DÉBORA RAQUEL HETTWER MASSMANN

Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP) (2009), Mestre e Graduada em Letras (português-francês) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (2005 e 2002). Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), atuando como Docente Permanente no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) e como Docente do curso de Letras (Francês), da Faculdade de Letras. E-mail: debora.massmann@fale.ufal.br.

EDUARDO FELTEN

Doutor em Estudos do Léxico e da Tradução pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB) e graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É Professor Adjunto de Língua de Sinais Brasileira (LSB) no Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da UnB e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (Postrad/UnB). Atua nas áreas de Lexicologia, Terminologia, Lexicografia e Terminografia da Libras, com foco em Acessibilidade Textual e Terminológica, Estudos da Tradução e Interpretação e ensino de Ciências Humanas para pessoas surdas. E-mail: eduardofelten.unb@gmail.com.

EGISVANDA ISYS DE ALMEIDA SANDES

Pós-doutora pela Universidad de Granada e pela Universidad Nacional de Educación a Distancia (Uned – Madri, Espanha), com pesquisa sobre fatores que influenciam a aquisição e aprendizagem do aspecto fônico do espanhol por estudantes brasileiros residentes na Espanha. Doutora e Mestra pela Universidade de São Paulo (USP) em Fonética e Fonologia do espanhol, com ênfase em dificuldades de aprendizagem de E/LE por falantes de português, e Magíster pela Uned e pelo Consejo Superior de Investigaciones Científicas (Csic – Madri). É professora da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (Unesp – Araraquara) e possui ampla experiência no ensino e pesquisa em Fonética e Fonologia do espanhol, Linguística Aplicada, ensino de línguas estrangeiras e tradução. Desenvolve investigações sobre aquisição de E/LE por brasileiros, análise de erros e aspectos contrastivos entre o português e o espanhol, atuando também como consultora em ensino e avaliação de materiais didáticos. E-mail: egisvanda.sandes@unesp.br.

ELIZABETH OROFINO LUCIO

Pós-Doutora em Pensamento e Linguagem pela Unicamp e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com doutorado sanduíche na Universidade de Lisboa (Capes/PSDE). É Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará (UFPA), vinculada ao Instituto de Ciências da Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Criatividade e Inovação em Metodologias do Ensino Superior (PPGCIMES). Fundadora e coordenadora do Coletivo de Professores Narradores da Amazônia, do Laboratório Sertão das Águas e do Grupo de Pesquisa (Gepasea, CNPq), além de iniciativas como o Fórum Flor do Grão Pará, o Clube de Leitura Tertúlias do Grão Pará e o projeto Farinhada Literária. Atua nas áreas de alfabetização, leitura, escrita, literatura infantojuvenil, cibercultura e formação docente, com destacada contribuição à pesquisa e às políticas públicas de formação de professores e práticas de letramento na Amazônia. E-mail: orofinolucio@gmail.com.

FERNANDA ALBUQUERQUE DA SILVA

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Acre (Ufac), no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Possui especialização em Educação de Surdos/Libras pela Faculdade Santo André (FASA, 2018), graduação em Letras-Libras pela Ufac (2019) e em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá (2017). Servidora concursada há sete anos no cargo de Assistente Escolar da Prefeitura de Rio Branco (AC), desenvolve estudos voltados à educação inclusiva e à formação de professores para o ensino de Libras. E-mail: albuquerque.fernanda@sou.ufac.br.

FLAVIA DE ABREU MARQUES

Mestranda em Diversidade e Inclusão pelo Programa de Pós-Graduação em Diversidade e Inclusão (CMPDI) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Pós-graduada em Educação Especial e Inovação Tecnológica pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e graduada em Pedagogia Bilíngue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines, 2014). Atua desde 2011 como professora PII na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e trabalhou, entre 2015 e 2022, como professora de Sala de Recursos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Inclusão Escolar. E-mail: vinhabreu@yahoo.com.br.

GABRIEL DO LIVRAMENTO SOUZA

Graduado em Arquitetura e Urbanismo pelo Centro Universitário (Uninorte) e Especialista em Educação Infantil e o Ensino de Libras pela Faculdade Serra Geral (FSG). Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE-Ufac). E-mail: gabriellsouza.ac@gmail.com.

HELENA HORVAT DE FARIAS CESAR

Mestra em Letras pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), pós-graduada em Língua Portuguesa e em Novas Tecnologias Educacionais. Graduada em Letras – Português/Espanhol pela Fundação Educacional Unificada Campo-grandense. Atua como professora de Língua Portuguesa nas redes estadual e municipal do Rio de Janeiro, com experiência nas áreas de ensino de língua e formação linguística.

IAGO GUSMÃO SANTIAGO

Mestre em Estudos Linguísticos e Licenciado em Letras – Português e Espanhol pela Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs), onde atua como Professor Assistente do Departamento de Letras e Artes, em regime de Dedicação Exclusiva. Desenvolve pesquisas nas áreas de Estudos Lexicais, Ecolinguística, Ecocrítica, Filologia e Humanidades Digitais. Coordena o projeto Corpus Toponymicum Bahiae, portal digital ecológico e histórico da toponímia baiana. É pesquisador vinculado ao NeiHD/Uefs, aos grupos de pesquisa Estudos Interdisciplinares em Humanidades Digitais, Filologia e Acervos de Escritores, Onomástica em Libras e Núcleo de Estudos

Lexicais (Uneb/CNPq), além de integrar a Rede Portuguesa de História Ambiental – Report(H)A. Possui também experiência em design digital, produção de materiais didáticos e desenvolvimento de websites voltados ao ensino e à pesquisa linguística e literária. E-mail: igsantiago@uefs.br.

JÂNIO NUNES DOS SANTOS

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). É Professor Adjunto da Ufal, atuando na Faculdade de Letras (Fale) e no Curso de Licenciatura em Letras-Libras. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/Ufac) e do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL/Ufal). Desenvolve pesquisas nas áreas de alfabetização e letramento, educação bilíngue de surdos, formação de professores e ensino de língua portuguesa. Coordena o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – Leitura e Escrita na Educação Infantil (CNCA/Leei) em Alagoas e atua como coordenador de área (Educação Bilíngue de Surdos) no Pibid 2024–2026. Integra os grupos de pesquisa Geslin, Gellite e Gepel, com foco em políticas de alfabetização e práticas pedagógicas inclusivas. E-mail: janio.santos@fale.ufal.br.

JANILCE DA COSTA MOREIRA

Licenciada em Química (Ifac); Especialista em Coordenação Pedagógica e Secretaria Escolar (Dom Bosco – Unimed) e Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufac). E-mail: janilce.more@hotmail.com.

JERLIANE DE OLIVEIRA MARTINS

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Acre (Ufac), no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Especialista em Autismo e em Gestão da Educação pela Faaec e graduada em Letras-Libras pela Ufac. Atua como professora de Libras no Centro de Apoio ao Surdo (CAS), com experiência em educação bilíngue e inclusão de pessoas surdas. E-mail: jerliane.martins@sou.ufac.br.

JORGE FERNANDES DA SILVA

Graduação em Pedagogia, (Ufac, 2008), Especialização em Gênero e Raça pela Ufop em 2012. Mestrado em Educação pela Ufac (2016). Doutorado concluído no Programa de Pós-Graduação em Letras, Linguagem e Identidade pela Ufac (2023). Foi professor por 4 anos na educação básica do Governo do Estado do Acre, e da Seme em Rio Branco (2008; 2011, 2012, 2013); atuou nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena 2025. Em 2012 publicou o livro *Negros na Amazônia acreana*. É professor efetivo da Ufac na disciplina de Investigação e Prática Pedagógica desde o ano de 2014. Publicou em 2017, o livro intitulado *Da*

trajetória escolar ao sucesso profissional: narrativas de professoras e professores negros. Desde 2014 atua na docência na Universidade Federal do Acre na área de Didática, Investigação e Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado. Também atua da docência dos programas de interiorização da Ufac, em 2009 e 2010; desde 2014 até a atualidade, atua na docência do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) em todos os municípios do Estado do Acre. E-mail: jorge.silva@ufac.br.

KAROLINA HOOD

Mestranda em Letras (área de concentração: Estudos da Linguagem) pela Universidade Federal do Rio Grande (Furg). Graduada em Letras Português - Espanhol, pela mesma universidade. Atua como integrante do projeto de pesquisa "O componente oral no ensino de espanhol: aspectos fônicos", coordenado pela professora Luciene Bassols Brisolara, vinculado ao Instituto de Letras e Artes da referida universidade. Autora do livro "Practica ELE: actividades para entrenar la oralidad" (Pontes Editores, 2024). Possui interesse em temas como variação linguística, percepção, aquisição e ensino de línguas estrangeiras. E-mail: karolina.hoodsilveira@gmail.com.

KARYLLEILA DOS SANTOS ANDRADE

Doutora e Mestra em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP) e graduada em Letras pela Universidade Estadual do Tocantins. É Professora Titular da Universidade Federal do Tocantins (UFT), atuando nos Programas de Pós-Graduação em Letras da UFT e em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Desenvolve pesquisas nas áreas de Linguística e Antropologia Linguística, com ênfase em etnotoponímia, toponímia, léxico, interdisciplinaridade, ensino e educação. Seu trabalho destaca-se pela articulação entre linguagem, cultura e território em contextos de diversidade sociocultural. E-mail: karylleila@uft.edu.br.

LILIANE LEMOS SANTANA BARREIROS

Pós-Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Mestra em Estudo de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura e em Libras pelo IBPEX, e Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). É Professora Titular da UEFS, vinculada ao Departamento de Letras e Artes e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL). Lidera o Grupo de Pesquisa Onomástica em Libras e coordena o Laboratório de Edições Digitais (Labdig), além dos projetos Cartografia Linguística da Bahia: estudo toponímico em línguas orais e Libras e Estudo bilíngue da toponímia de Feira de Santana-BA: Português-Libras. Atua nas áreas de Filologia, Estudos do Léxico, Linguística de Corpus, Lexicografia e descrição linguística da Libras. É membro efetiva do GT de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da Anpoll, da Abralin e do Gelne, com destacada atuação em pesquisa,

ensino e extensão voltadas à linguagem, à inclusão e à formação docente. E-mail: lilianebarreiros@uefs.br.

LUCIANA ARAÚJO DOS SANTOS

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: linguagem e identidade, da Universidade Federal do Acre PPGLI/Ufac (2021). Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de Ciências e Matemática MPecim/Ufac (2021). Graduanda em Matemática pelo Centro Universitário Favene (2021). Graduada em Letras Libras pala Ufac (2019). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Estácio Ribeirão Preto (2014). Autora do livro *A história dos surdos entre o domínio dos números* (2021). Pesquisa principalmente o processo de ensino e aprendizagem de Matemática em alunos surdos e seu desenvolvimento cognitivo. Atualmente é lotada como Professora Substituta no ensino de Libra no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - Ifac, desenvolvendo atividades na Secretaria de Estado de Educação do Acre SEE/AC na função de Professora Intérprete de Libras, atuando no Centro de Educação de Jovens e Adultos (Ceja) no Ensino Médio no Mod. IV. E-mail: luciana.araujo@sou.ufac.br.

LUCIENE BASSOLS BRISOLARA

Pós-Doutora pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com estágio sanduíche na Universitat Autònoma de Barcelona, Mestra em Letras – Linguística Aplicada e Graduada em Letras – Português/Espanhol pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). É Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), atuando no Programa de Pós-Graduação em Letras, na área de Estudos da Linguagem. Integra o grupo de pesquisa do CNPq “Língua Materna e Estrangeira: Aquisição, Ensino e Variação”. Desenvolve pesquisas nas áreas de Fonética e Fonologia, com foco em aquisição fonológica, fonologia do espanhol, aquisição de L2, variação linguística e teoria fonológica. E-mail: lucienebrisolara@furg.br.

OSILENE MARIA DE SÁ E SILVA DA CRUZ

Pós-doutoranda na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) pela PUC-SP, Mestra em Estudos Linguísticos e Estudos da Tradução pela UFMG, Especialista em Atualização Pedagógica pela UFRJ e graduada em Letras – Português/Inglês pela AEDB. É Professora Adjunta de Língua Portuguesa como L1 e L2 no Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines/RJ), atuando nos cursos de Pedagogia (presencial e a distância) e nas pós-graduações da instituição. Professora permanente do Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI/UFF) e professora visitante do Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PPGCTIN/UFF). Lidera os grupos de pesquisa Compreensão e Produção Escrita em Língua Portuguesa como Segunda Língua e O Passado em História, e desenvolve pesquisas sobre ensino de

português L2 para surdos, tradução e interpretação Libras/Português, escrita acadêmica, análise do discurso e Linguística Sistêmico-Funcional. Atua ainda na formação docente, elaboração de material didático e projetos de inclusão linguística e educacional. E-mail: osilenesacruz@gmail.com.

PATRÍCIA TUXI

Doutora em Linguística e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). É Professora Adjunta do Instituto de Letras da UnB, onde atua nos Programas de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) e em Estudos da Tradução (Postrad), exercendo atualmente a vice-coordenação deste último. Desenvolve pesquisas sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos campos do Léxico e da Terminologia, Estudos da Tradução e da Interpretação. Coordena o Grupo de Pesquisa Tecnologias e Linguagens das Línguas de Sinais no Brasil e no Mundo e integra os grupos Acesso Livre, LingCognit e InterTrads. Sua atuação concentra-se nas áreas de Lexicologia, Terminografia, tecnologia e acessibilidade linguística em contextos educacionais, museológicos e culturais, com foco na formação de docentes e de tradutores e intérpretes de Libras. E-mail: ptuxiinterprete@gmail.com.

PRISCILA APARECIDA MORAES HENKEMAIER XAVIER

Doutoranda em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Mestre em Estudos de Linguagem/Linguística pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e graduada em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua como docente de Libras e de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos na Unemat. É membra do grupo de pesquisa Ceta/Unemat e da Comissão Nacional de Educação Bilíngue de Surdos. Tradutora e intérprete de Língua Inglesa e Língua de Sinais Americana (ASL), desenvolve pesquisas nas áreas de linguística das línguas de sinais, educação bilíngue e formação de professores. E-mail: priscila.henkemaier@unemat.br.

RAFAEL PUPIM GODOY

Doutorando e Mestre em Linguística pela Universidade Estadual Paulista (Unesp – Araraquara). Pós-Graduado em Metodologia de Ensino Bilíngue (UniOpet – Curitiba), é graduado em Letras – Inglês (Unip), Pedagogia (Unar – Araras) e Gestão de Pessoas na Produção Industrial (Fatec – Taquaritinga). Atua como professor do ensino superior na Fatec Taquaritinga/Araraquara e é fundador e diretor da marca OneTwoThree English. Possui experiência nas áreas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, com pesquisas voltadas a métodos e pós-métodos de ensino, interculturalidade e multimodalidade em contextos de intercâmbio virtual. E-mail: rafael.godoy@fatectq.edu.br.

REGINALDO CAIRES BORGES

Mestre em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT, 2024). Graduado em Letras – Libras/Língua Portuguesa L2 pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2015) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Cidade Verde (Unicv, 2024). Pós-Graduado em Docência da Libras para o Ensino Superior (2019), em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira (2023), em Docência em Letras e Práticas Pedagógicas (2023) e em Língua Portuguesa e Literatura Aplicada ao Ensino (2023). Possui mais de uma década de experiência na área de Letras, com atuação em Línguas Estrangeiras Modernas, Língua Portuguesa e ensino de Libras. E-mail: caires.reginaldo@mail.uft.edu.br.

RODRIGO AGRA DE OLIVEIRA

Mestrando em Análise do Discurso pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas; Graduado em Direito - Estácio de Sá. E-mail: rodrigo.oliveira@fale.ufal.br.

TÂMORA BIANCA FIDELIS FERREIRA

Mestranda em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Pós-graduada em Neuropsicopedagogia Clínica e graduada em Pedagogia Bilíngue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines, 2014). Integra a Equipe Reforço Rio da Coordenadoria de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (E/Sube/CEF), atuando na formação de professores e no desenvolvimento de projetos e materiais didáticos voltados à recomposição da aprendizagem. Foi coordenadora pedagógica das escolas municipais Brasil (2021-2023) e Osmar Paiva Camelo (2018-2019), e assistente na Coordenadoria de Ensino Fundamental (2019-2021), com foco em planejamento estratégico e formação continuada. Colaborou na elaboração dos materiais Rioeduca e de Complementação Escolar, além de participar de gravações e mediações de aulas na Rioeduca na TV. Professora da rede municipal desde 2010, tem experiência na educação básica e interesse nas áreas de produção de material bilíngue para alunos surdos, formação docente, história da educação de surdos e inclusão em classes regulares. E-mail: tamoraferreira@rioeduca.net.

TANIA MIKAELA GARCIA ROBERTO

Pós-Doutora e doutora em Psicolinguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com estágio sanduíche na Université Libre de Bruxelles (ULB, Bélgica). Mestra em Linguística Aplicada, com ênfase em Linguística de Corpus, pela UFSC e licenciada em Letras – Português/Inglês pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). É professora associada de Língua Portuguesa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e docente permanente do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), onde ministra a disciplina Fonologia, Variação e Ensino. Foi professora visitante da

Universidade de Lisboa (UL) e coordena o grupo de pesquisa Núcleo de Estudos sobre Prosódia e Ensino de Língua (Nepel, CNPq). Desenvolve o projeto Ensino de ortografia: categorização dos erros e encaminhamentos pedagógicos (2023-2026). Atua nas áreas de prosódia, ensino de língua portuguesa, variação linguística e interfaces entre linguagem, subjetividade e identidade integral sob uma perspectiva biopsicossocioespiritual. E-mail: tmgroberto@gmail.com.

TATIANA WONSIK RECOMPENZA JOSEPH

Pós-doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e em Estudos de Cultura Contemporânea pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutora e Mestra em Artes, bem como Bacharel e Licenciada em Dança e em Letras, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É Docente Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), onde coordena a Companhia de Dança (2018–2024) e lidera o Grupo de Pesquisa Linguagem, Arte do Movimento e Estudos da Dança (LAMED)/Arte e Cultura Surda. Tradutora-intérprete de Libras-Português, integra os grupos El@s, Afirme e Cirandar. Suas pesquisas e práticas artísticas concentram-se em dança moderna brasileira, dramaturgias plurais, palhaçaria, pedagogias da dança, arte e cultura surda, além de estudos sobre branquitude e luta antirracista nas artes da cena. E-mail: tatiana.wr.joseph@ufsm.br.



Edufac