

# Littera

*Revista de Estudos Linguísticos e Literários*

**Língua Brasileira de Sinais:  
interfaces com a linguística,  
o ensino e a literatura**

**Orgs.**

**Maria Nilza Oliveira Quixaba**

**Ricardo Oliveira Barros**

**Heridan Guterres Pavão Ferreira**



## EXPEDIENTE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**REITOR**

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

**DIRETOR DO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
Prof. Dr. Luciano da Silva Façanha

**COORDENADOR DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO**  
**PROFISSIONAL**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Naiara Sales Araújo Santos

**EQUIPE EDITORIAL**

Editora Científica: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aracy Bonfim (UFMA)

**ORGANIZADORES DO VOLUME**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Nilza Oliveira Quixaba

Prof. Dr. Ricardo Oliveira Barros

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira

**COMISSÃO EDITORIAL E PARECERISTAS:**

Me. Arenilson Costa Ribeiro (UFMA)

Me. Claudiane Santos Araújo (UFMA)

Me. Denise Aparício da Costa (UFPA)

Dr. Fernando Oliveira Piedade (IFSP)

Esp. Gracy Kelia Lopes Silva (UFMA)

Dr.<sup>a</sup> Heloísa Reis Curvelo (UFMA)

Esp. Hiasmine Lima da Silva (UFAC)

Me. Jorge Adriano Pires Silva (UFPA)

Me. Manuela Maria Cyrino Viana (UFC)

Dr.<sup>a</sup> Michelle Schlemper (UFSC)

Dr.<sup>a</sup> Silvia Helena Muniz da Cunha (UFMA)

Dr.<sup>a</sup> Vanessa Pereira Amorim de Sousa (UFMA)

Dr.<sup>a</sup> Walquiria Dias Pereira Silva Dias (UFMA)

**Assistentes de Edição:** Vitória Regina de Alencar Araújo

**PRODUÇÃO EDITORIAL**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aracy Bonfim (UFMA)

**FICHA TÉCNICA**

ISSN: 2177-8868

v. 16, n.º 31 – 2025

**LITTERA ONLINE – ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS**

Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado Acadêmico  
Universidade Federal do Maranhão – Centro de Ciências Humanas  
Avenida dos Portugueses, S/N Campus do Bacanga  
CEP: 65085-580 São Luís – MA  
Endereço para correspondência  
Revista Littera a/c Maria Aracy Bonfim  
E-mail: revista.litteraonline@ufma.br

***LITTERA – Estudos Linguísticos e Literários*** é uma publicação acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão, e está sob licença Creative Commons Atribuição – Uso não-comercial – NoDerivative Works 3.0 Brasil. Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta revista poderá ser reproduzida, seja por quais forem os meios empregados, sem permissão por escrito da Comissão Editorial. Os conceitos emitidos em artigos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.

## SUMÁRIO

### APRESENTAÇÃO

<b>Língua Brasileira de Sinais: interfaces com a linguística, o ensino e a literatura</b>	
Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira	
Maria Nilza Oliveira Quixaba	
Ricardo Oliveira Barros .....	06

### SEÇÃO TEMÁTICA

<b>Docência e surdez: narrativas de professoras surdas</b>	
Jacirema de Jesus Bezerra Batista	
Claudiane Santos Araújo .....	12
<b>Processos de flexão na formação de sinais: um estudo das gírias utilizadas pela comunidade surda de São Luís – MA</b>	
Esteliude Santos Cardoso	
Ricardo Oliveira Barros	
Maria Nilza Oliveira Quixaba .....	39
<b>Elementos linguísticos e culturais utilizados por autores surdos na criação de histórias delimitadas em Libras</b>	
Nelcyleide de Jesus Pedrozo	
Arenilson Ribeiro	
Marilyn Mafra Klamt .....	50
<b>O uso do determinante nominal no espaço metafórico da Libras como estratégia de tradução: uma análise linguística do poema <i>Canção do exílio</i></b>	
Lia Kellen França	
Arenilson Ribeiro	
Rachel Sutton-Spence .....	69
<b>Processos de composição dos sinais em Libras dos bairros de São Luís</b>	
Elis Maria Barbosa Silva dos Santos	

Ricardo Oliveira Barros	
Maria Nilza Silva Quixaba .....	90

<b>Ensino de português para surdos em salas de aula inclusivas: formação docente e possíveis reflexos metodológicos</b>	
Elton César Soeiro Maramaldo Junior	
Mônica Fontenelle Carneiro	
Walquiria Pereira da Silva Dias .....	114

<b>Educação bilíngue para surdos: desafios e perspectivas no contexto pedagógico</b>	
Silvia Helena Muniz da Cunha	
Raquel Pereira dos Santos .....	137

## ENTREVISTA

<b>O limiar de uma década de Letras-Libras no maranhão: entrevista com Maria Nilza Oliveira Quixaba</b>	
Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira	
Silvia Helena Muniz da Cunha .....	160

## APRESENTAÇÃO

### **Língua Brasileira de Sinais: interfaces com a linguística, o ensino e a literatura**

A Língua Brasileira de Sinais é uma língua natural com toda complexidade que traz em seu âmago, os sistemas linguísticos que servem à comunicação. É uma língua de modalidade visual-espacial, imagética, em que os sinais são articulados por meio das mãos e do corpo, em um espaço que pode ser circunvizinho ou ancorado ao corpo da pessoa que sinaliza. A visão ou o tato é, no caso de pessoas surdocegas, o canal de recepção, sendo então, um mecanismo de acessibilidade. Nesta edição, o destaque é dado aos estudos da Libras e sua relação com a linguística, o ensino e a literatura. O objetivo é promover espaços de discussão e análise que abordam a Libras sob diferentes perspectivas, estabelecendo conexões entre teorias e práticas. Os artigos reunidos nesta publicação evidenciam a relevância das práticas docentes, das produções acadêmicas e das expressões artísticas que emergem da comunidade surda, contribuindo para a consolidação de um espaço de visibilidade e valorização da Libras como língua de artefato de cultura e identidade.

Os estudos ora apresentados, oportunizam o compartilhamento de investigações, estudos e reflexões que possam contribuir para a formação docente, bem como para o suporte à acessibilidade e à inclusão nos cursos de Letras, de modo geral, e especificamente o de Letras Língua Portuguesa e Libras, presencial e semipresencial.

Diante da complexidade e multiplicidade de vertentes que podem ser exploradas cientificamente, esta edição disponibiliza sete artigos que exploram a Língua Brasileira de Sinais e suas interfaces com a linguística, o ensino e a literatura. Abrindo a edição, a entrevista intitulada O limiar de uma década de Letras-Libras no Maranhão: entrevista com Maria Nilza Oliveira Quixaba resgata o contexto histórico de uma das maiores ações afirmativas e de acessibilidade comunicativa da Universidade Federal do Maranhão, a

criação do curso presencial de Letras Libras. É essa data significativa, de 10 anos de criação do curso que motiva a organização desta edição da Littera.

No trabalho *Docência e Surdez: narrativas de professoras surdas*, as autoras Jacirema de Jesus Bezerra Batista e Claudiane Santos Araújo, apresentam o resultado de um estudo que levantou as impressões de professoras surdas sobre ser docente. O artigo se localiza em uma interseção entre as categorias gênero, docência e deficiência que torna possível compreender a trajetória de vida de mulheres surdas, considerando as experiências visuais e que, como grande parte do povo surdo, possuem história marcada pela opressão, desafios educacionais e o capacitismo. As autoras concluem que professoras surdas optam pela docência por poderem utilizar sua língua materna para exercer a profissão; e que há uma relação de afetividade na relação delas com seu trabalho, apesar de enfrentamentos diários.

Os autores Esteliude Cardoso, Maria Nilza Quixaba e Ricardo Barros, apresentam um trabalho voltado para o estudo linguístico da Libras, em nível morfológico. O artigo *Processos de flexão na formação de sinais: um estudo das gírias utilizadas pela comunidade surda de São Luís - MA.*, tem o objetivo de compreender os processos morfológicos de formação de sinais das gírias utilizadas pela comunidade surda de São Luís. O trabalho é um recorte da pesquisa de finalização do curso de Letras Libras da primeira autora, e contribui para o campo por ampliar a discussão sobre processos de flexão de sinais e sobre as gírias em Libras. São apresentadas, como resultados, as flexões: 06 (seis) sinais-gíria com processos morfológicos de flexão de concordância, e 20 (vinte) sinais com flexão de aspectual. Os autores demonstram possibilidades de classificação e identificação de processos de flexão.

Em uma outra vertente de estudos, o trabalho *Elementos linguísticos e culturais utilizados por autores surdos na criação de histórias delimitadas em Libras*, os autores Nelcyleide de Jesus Pedrozo, Arenilson Ribeiro e Marilyn Mafra Klamt descrevem elementos linguísticos e culturais que são utilizados na criação de um gênero da literatura surda conhecido como histórias delimitadas, por autores surdos. Assim, o estudo se põe em uma intersecção entre a literatura e os estudos linguísticos, nos quais um serve de base para o

outro. Os autores identificam recursos poéticos e literários como: simetria, boia, antropomorfismo, classificadores, morfismo, sincronia lexical, espaço, antecipar e exagero; como explorados por autores surdos para impactar visualmente sua assistência, criando uma experiência estética.

Já no trabalho de Lia Kellen França, Arenilson Ribeiro e Rachel Sutton-Spence, com o título O uso do determinante nominal no espaço metafórico da Libras como estratégia de tradução: uma análise linguística do poema Canção do Exílio, os autores analisam a tradução do poema para Libras, com foco em perceber o uso de determinantes nominais, que são estabelecimentos de tokens no espaço de sinalização. Esse procedimento é entendido no trabalho, para além do viés linguístico, como estratégia de tradução. O estudo destaca influências da modalidade da língua na tradução, e procura soluções práticas para problemas tradutórios. Concluem que o espaço, na tradução analisada, é utilizado com cunho metafórico, e que os determinantes são estabelecidos no espaço de sinalização com uso de sinais com pontos de articulação específicos, movimentos corporais e direcionamento do olhar. Ainda que o uso desses recursos serve para retomar aos determinantes nominais na tradução poética, convertendo o texto traduzido em um produto mais visual e adequado às Normas Surdas de Tradução regidas pelo povo surdo.

Na linha de estudos linguísticos da Libras, e também no nível morfológico, o trabalho Processos de composição dos sinais em Libras dos bairros de São Luís, os autores Elis Maria Barbosa Silva dos Santos, Ricardo Barros e Maria Nilza Silva Quixaba, analisam 70 sinais registrados na plataforma Maranhão em Sinais, como objetivo de identificar os processos morfológicos que formam esses sinais. Os autores categorizam os resultados em: (i) sinais compostos por justaposição, (ii) sinais compostos por aglutinação, e (iii) sinais compostos por justaposição e aglutinação; e indica os números de ocorrência desses processos no referido banco de dados. Com a análise foi demonstrado que há mais sinais com processos de justaposição, enquanto aqueles com composição por aglutinação são menos frequentes.

Os autores Elton César Soeiro Maramaldo Junior, Mônica Fontenelle Carneiro e Walquiria Pereira da Silva Dias, no trabalho Ensino de Português para Surdos em Salas de



Aula Inclusivas: Formação docente e possíveis reflexos metodológicos, problematizam a formação inicial e continuada em língua de sinais brasileira (Libras) dos docentes de língua portuguesa que atuam em escolas inclusivas da rede estadual de São Luís do Maranhão. A pesquisa constatou que: (i) os professores de português não receberam uma formação inicial adequada em Libras; (ii) a maioria dos professores não buscou formação continuada em Libras, embora lecionem para estudantes surdos; (iii) a maioria dos professores emprega métodos inadequados no ensino do português aos surdos. Constataram que as escolas inclusivas que serviram de campo para a pesquisa precisam de uma reestruturação da proposta educacional para surdos que seja mais promissora na aprendizagem de português como L2 para surdos.

O texto Educação Bilíngue Para Surdos: Desafios e Perspectivas no Contexto Pedagógico, de Silvia Helena Muniz da Cunha e Raquel Pereira dos Santos apresenta as implicações pedagógicas da educação bilíngue para surdos no Brasil, destaca a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e o ensino do português escrito como segunda língua. Reúne as contribuições teóricas de autores como Zumthor (2018), Sutton (2021), Karnopp (2006) e Skliar (1998). O estudo também ressalta a Literatura Surda como mecanismo pedagógico e cultural essencial para fortalecer a identidade surda e promover o diálogo intercultural. Os resultados indicaram que a valorização da identidade cultural surda e a formação de professores qualificados são fundamentais para avanços significativos nessa área. Além disso, identifica que a falta de materiais didáticos adaptados, a escassez de professores capacitados e as limitações estruturais comprometem a efetividade do modelo bilíngue e que é imprescindível investir em políticas públicas que fortaleçam a educação bilíngue.

A organização deste volume da Littera é uma demonstração do quão produtivo é o campo de estudos da Libras por si só, e ainda mais quando entra em intersecção com outros campos do conhecimento científico. Além de prover material de estudo da língua, é um estímulo para que mais pesquisas sejam realizadas no sentido de explorar questões pouco abordadas e desbravar novos campos de investigação relacionados a essa língua relativamente jovem. Se empenhar em tal feito tem um lado para além do científico, que é

o que milita em prol das causas da população surda, que como minoria tem seus direitos básicos negados repetidas vezes. Para estes, a principal maneira de alcançar a cidadania em igualdade de condições é tendo a sua língua difundida, presente nos mais diferentes espaços, e cada vez mais compreendida em todos os seus níveis de estudo. O curso Letras Língua Portuguesa e Libras da UFMA se insere como um agente de formação e produção científica que é parte fundamental dessa luta em prol da comunidade surda.

São Luís, 2025

Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira

Maria Nilza Oliveira Quixaba

Ricardo Oliveira Barros

## SEÇÃO TEMÁTICA

### DOCÊNCIA E SURDEZ: narrativas de professoras surdas

Jacirema de Jesus Bezerra Batista<sup>1</sup>

Claudiane Santos Araújo<sup>2</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste estudo é conhecer as narrativas de professoras surdas a partir das suas experiências docentes, saberes e vivências. Por meio da perspectiva interseccional entre as categorias gênero, docência e deficiência é possível compreender a trajetória de vida dessas mulheres entrelaçadas às experiências visuais marcadas de forma significativa pela opressão, desafios educacionais e o capacitismo. Ademais, busca-se compreender a trajetória de vida entrelaçada ao aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras), questões de identidade e inclusão destas professoras surdas dentro da docência. A metodologia desta pesquisa firma-se em Paiva (2008) que pensa a pesquisa a partir das contribuições das narrativas como metodologia que busca o cerne das experiências, saberes e vivências dos/as participantes da pesquisa. Centramos as narrativas na perspectiva das narrativas surdas a partir de Vieira-Machado (2008), considerando estas narrativas, por se manifestam com especificidades, marcadas por experiências visuais, uma vez que esta pesquisa trata de sujeitos surdos/as, e em Minayo (2016), que nos ofereceu um percurso metodológico que nos deu liberdade para pensar a entrevista como um processo com falas e perguntas não fechadas. Para discussão sobre a categoria mulheres e relações de gênero, buscamos as reflexões em Beauvoir (1970), Scott (1995), Butler (2003). No entrelaçamento entre as categorias gênero e deficiência e sua relação com a docência, discutimos com base em Perlin e Vilhalva (2017), Neves (2020), Perrot (2007), Rodrigues (2019) e Farias (2017), dentre outros/as autores/as. Os resultados desta pesquisa apontam para a visão de mulheres que optam pela docência por livre espontânea escolha e por ser sua língua materna, a despeito dos processos de opressão que sofreram em suas vidas. A relação destas com a docência são marcadas pela afetividade e pelo enfrentamento cotidiano das diversas formas de opressão pelo viés da violência simbólica, capacitismo, exclusão e relações de poder a que as mulheres são submetidas e de forma peculiar, quando são mulheres com deficiência.

**Palavras-chave:** gênero; surdez; profissão docente.

**ABSTRACT:** The objective of this research is to explore the narratives of deaf female teachers based on their teaching experiences, knowledge, and lived experiences. Through an intersectional

<sup>1</sup> Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal do Maranhão.

<sup>2</sup> Professora do curso de Letras Língua Portuguesa e Libras da UFMA. Mestra em Educação e especialista em Políticas Públicas de Raça e Gênero, e em Libras. Email: [claudiane.araujo@ufma.br](mailto:claudiane.araujo@ufma.br).

*perspective (Akotirene, 2019) encompassing gender, teaching, and disability, it is possible to understand these women's life trajectories, interwoven with visual experiences significantly marked by oppression, educational challenges, and ableism. Furthermore, the study seeks to comprehend their life paths intertwined with the learning of Brazilian Sign Language (Libras), as well as issues of identity and inclusion within the teaching profession. The methodology is grounded in Paiva (2008), which emphasizes narratives as a methodological approach to uncover the essence of participants' experiences, knowledge, and stories. The study focuses on deaf narratives, drawing on Vieira-Machado (2008), acknowledging their specificity, characterized by visual experiences. Additionally, Minayo (2016) provides a methodological framework that allows flexibility in conducting interviews, incorporating open-ended questions and responses. Discussions on gender and women's relations are informed by Beauvoir (1970), Scott (1995), and Butler (2003). The intersection of gender and disability, and its relation to teaching, is discussed through Perlin and Vilhalva (2017), Neves (2020), Perrot (2007), Rodrigues (2019), and Farias (2017), among others. The results highlight the perspectives of women who choose teaching out of free will, despite the oppression they have faced throughout their lives. Their relationship with teaching is marked by affectivity and the daily confrontation of various forms of oppression, including symbolic violence, ableism, exclusion, and power dynamics, which are uniquely experienced by women with disabilities.*

**Keywords:** *gender; deafness; teaching profession.*

## INTRODUÇÃO

O espaço da mulher surda tem crescido em vários seguimentos da sociedade, frente a esse alargamento de perspectivas sociais é necessário destacar que nem sempre foi assim, principalmente no que tange à historicidade dessa mulher e nos segmentos que atravessam suas narrativas como a acessibilidade, a inclusão e a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Nessa trama, surgem questões que se aliam ao debate da (in)visibilidade da mulher surda e suas interseccionalidades, como as mulheres surdas e negras, surdocegas, mulheres surdas e indígenas, por exemplo, questionamentos que buscam no não-dito, no silenciamento das fontes e registros dessas mulheres são escassos nos registros históricos, seja em jornais, revistas ou qualquer outra fonte. Nesse espaço de representação, a outra parte que tem visibilidade, por exemplo, homens brancos sem deficiência acabam por decidir o futuro e vida presente dos outros tantos, afinal, na perspectiva foucaultiana as minorias falam de si em espaços permitidos e em espaços de predominância masculina e construída a partir do padrão social, essas minorias sempre foram silenciadas.



Mediante as discussões sobre a profissionalização de sujeitos surdos, temos nesta pesquisa a discussão sobre a participação da mulher surda na sociedade em espaços diversos e seu papel de protagonismo. Desse modo, esta pesquisa elege como problema: quais são as narrativas autobiográficas sobre a vivência da profissão docente por mulheres surdas que atuam como professoras de Libras? O que fez com que essas mulheres trabalhassem como docentes, mais especificamente, como professoras de Libras? Quais são os desafios encontrados para exercer a docência em meio a uma sociedade excludente, opressora?

Para tanto, objetivamos: compreender a docência por meio das narrativas de mulheres surdas professoras de Libras; especificamente: conhecer a trajetória de vida de mulheres surdas professoras por meio de suas narrativas autobiográficas, e, entender as narrativas autobiográficas como parte da realidade da profissão docente integrando as questões que envolvem a surdez, a categoria gênero e por último sua inserção no campo da docência.

Esta pesquisa lança-se com o intuito de compreender a docência por meio da trajetória de vida, de narrativas autobiográficas de sujeitos que são vistos socialmente como povos invisibilizados, o que socialmente também é nomeado, é conhecido como minoria, e aqui analisaremos com a perspectiva de protagonista da sua própria história. Entender a influência da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na sua história e suas implicações nas narrativas portanto é imprescindível. Ademais, perceber como tais processos se dão pelo ponto de vista das categorias gênero e deficiência e seu entrelaçamento e construção no espaço escolar, onde predominante essas mulheres trabalharam como professoras de Libras.

Desse modo, observar a construção do caminho que leva à docência se constituiu como um importante campo a ser investigado e que, segundo Souza-da-Silva (2020) é pouco explorado considerando a categoria gênero e surdez, e por isso, é notória a necessidade de pesquisas, pois analisando pelas lentes do Estudo da Arte poucas pesquisas em repositórios, teses e dissertações analisam a História da Mulher com deficiência que não seja pelo aspecto meramente clínico. Observa-se também, que esta

investigação se inscreve colaborativamente ao encontro das pesquisas que discutem os estudos culturais e estudos surdos em educação como pensado por Perlin (2010), Strobel (2008), Skliar (2010), etc., estes autores – surdos e ouvinte defendem além da emergência de tais visões epistemológicas no plano discursivo como também e principalmente, no plano cultural, atitudinal, de práticas de vida legítimas.

Portanto, esta pesquisa se constitui num espaço de disputa pela discussão de sujeitos que são atravessados por questões interseccionais, aqui em específico, as relações de gênero, surdez (deficiência x diferença) juntamente com questões que envolvem a profissão docente e como estas trajetórias de vida construíram esse perfil de docente que é mulher, deficiente/diferente e docente da área de língua. Visa-se entender como tais questões se entrelaçam e afetam diariamente a profissão docente que são frutos da história política e cultural de sujeitos que há tempos vêm lutando para ter suas existências legitimadas.

Discute-se nesse estudo, a relação da mulher surda como docente e as relações que estão na base dessas categorias: gênero, deficiência, identidades surdas docentes. Os autores que fazem a mediação dessa discussão: Martins, Leite e Lacerda (2015), Beauvoir (1970), Perlin e Vilhalva (2017) dentre outros. Além disso, discute-se acerca da docência como campo de atuação de mulheres surdas à luz de Perlin e Vilhalva (2017), Neves (2020), Perrot (2007), Rodrigues (2019), Farias (2017), dentre outras. Sobre a metodologia desta pesquisa bem como os percursos que envolverem na composição do corpus de análise, será apresentada categoria metodológica narrativas, posteriormente a análise dos dados; as entrevistas realizadas com as docentes surdas, a discussão dos dados e por último, as considerações finais desta pesquisa.

## GÊNERO E SURDEZ

Esta seção se destinará a discutir sobre a categoria gênero e a categoria surdez e seus cruzamentos. Aachamos importante destacar, mesmo que de forma sucinta, a evolução dos direitos femininos e as conquistas vivenciadas pelas mulheres, fruto de lutas

e resistência, incluindo o direito de adentrar âmbitos unicamente ocupados por homens, entre eles o mercado de trabalho e mais adiante, como se constituem as relações de gêneros e os cruzamentos com as identidades surdas.

O espaço ocupado pela mulher na sociedade nem sempre envolveu o respeito aos direitos e a igualdade. Metz (2014) explica que até o século XIX, a educação no ocidente foi um artigo da elite e, portanto, dos homens, que eram tidos como superiores. A mulher era tradicionalmente desprestigiada quanto a sua capacidade de aprendizado, de ter acesso ao saber e criar conhecimento. Na sociedade brasileira do século XIX a educação feminina era justificada pelo seu destino à maternidade. A ênfase dos ensinamentos destinados a elas estava vinculada à formação do seu caráter sendo “suficiente” pouca instrução e o conhecimento necessário para torná-las agradáveis e úteis prontas para educar filhos, futuros construtores do sucesso do país.

Em suma, as mulheres nasciam para o parto e para a dedicação aos filhos e as atividades do lar. Eram concebidas e educadas unicamente para serem esposas e mães exemplares, não precisando possuir outro conhecimento senão os pertinentes à realização das atividades domésticas. No Brasil, com o advento da Constituição Federal de 1988, trouxe consigo significativas considerações acerca da igualdade entre gêneros, rompendo estigmas, minimizando a discriminação e assegurando a proteção dos direitos femininos. Representou conquistas relevantes para a mulher brasileira e uma vitória para os movimentos feministas, assim como o direito de votar e ser votada, de fazer uso de anticoncepcionais, de frequentar lugares antes frequentados somente por homens, de ingressar no mercado de trabalho, entre outros.

Para Piosevan (2018) o movimento feminista brasileiro “tem lutado em defesa da igualdade de direitos entre homens e mulheres, elucidando os ideais de Direitos Humanos e buscando eliminar todas as formas de discriminação, tanto nas leis como nas práticas sociais”. A luta organizada liderada pelos movimentos feministas implicou na conquista de novos direitos e obrigações por parte do Estado, a exemplo do reconhecimento dos direitos reprodutivos, o repúdio à violência doméstica, a igualdade na família, o ingresso no mercado de trabalho, dentre outros.

A atuação da mulher no mercado de trabalho mesmo que ainda apresentando dificuldades no que tange a valorização, é uma realidade decorrente dos direitos a ela assegurados pelo ordenamento jurídico, rompendo as tradições mantidas durante séculos conforme descrevem que davam ao homem o direito e ao mesmo tempo o dever de prover sozinho as necessidades do lar, ficando para as mulheres limitadas a realização das atividades domésticas. Desse modo, elas não gozavam do direito de trabalhar fora, tampouco, se fosse para ganhar dinheiro, não tendo participação nas decisões sociais. Coutinho e Coutinho (2016, p. 62) apontam que:

[...] foi somente no início do Século XX que as mulheres brasileiras das camadas médias começaram a atuar nas empresas, preenchendo funções de apoio (secretárias, por exemplo) enquanto aguardavam e/ou se preparavam para o casamento, ainda que algumas permanecessem no trabalho mesmo depois de casadas, especialmente antes do nascimento dos filhos, para aumentar a renda familiar. Pouco a pouco, a despeito da permanência da segregação a que sempre foram submetidas na esfera pública, elas foram abrindo espaço e galgando posições cada vez mais elevadas nessas empresas. Atualmente, após anos de exclusão aberta das posições de poder e autoridade, já encontramos, no país, mulheres ocupando posições de destaque, ainda que a exclusão persista, mesmo que, na maioria das vezes, de forma velada

O disposto pelos autores supracitados resume a história de desigualdades e conquistas vivenciada pelas mulheres no decorrer do tempo, numa cultura em que eram consideradas inferiores e precisavam ser submissas. Vitimadas por um preconceito às claras da sociedade. Suas habilidades eram rejeitadas e diminuídas no mercado de trabalho, tendo aceitação apenas em atividades relacionadas ao cuidado por mais se aproximarem aos afazeres domésticos, prevalecendo a distinção de tratamento se formos é claro, considerar a categoria gênero.

A inserção da mulher seja ela surda ou não no mercado de trabalho, mesmo que assegurada no ordenamento jurídico ainda não garante igualdade plena, em termos práticos o preconceito ainda assola a população feminina, fruto de uma cultura que a segrega, gerando sobretudo a desigualdade de gênero que acaba sendo potencializada por questões sociais, econômicas, de raça, ou mesmo por alguma necessidade educacional específica ou deficiência física, sensorial ou intelectual.



Definir o gênero como categoria e a partir de então, categoria epistemológica, produtora de reflexões, de conhecimento se tornou um marco na história científica e sobretudo, tal definição ser enfim pensada e legitimada por mulheres pesquisadoras, filósofas, ativistas políticas das causas desta categoria.

Percebeu-se, na visão destas duas autoras mencionadas acima que, com o passar das décadas e eras, sempre foi-se estabelecendo ou cristalizando um conjunto de práticas que eram destinadas à mulher. Dessas práticas vinham as máximas: “cuidadora do lar”, “procriadora”, “que deve servir ao seu esposo”, etc., essas cristalizações não têm relação direta com o ser mulher e sim, foram-lhe atribuídos a tais lugares/tarefas/posições para que ao sexo oposto, tivesse liberdade de escolha em quaisquer circunstâncias. Tanto é que, é difícil uma mulher não ser criada para saber fazer todas as tarefas de casa e os homens; seus irmãos, pais, avôs, tios, etc., sejam educados para assumir posições fora do lar.

A esse respeito, sobre “a invenção do ser mulher”, Beauvoir (1970, p. 9) diz que ao homem, nunca lhe é perguntado sobre sua natureza dando destaque ao seu gênero, sexo, seja lá a forma de o identificar, a saber:

Um homem não teria a ideia de escrever um livro sobre a situação singular que ocupam os machos na humanidade (1). Se quero definir-me, sou obrigada inicialmente a declarar: "Sou uma mulher". Essa verdade constitui o fundo sobre o qual se erguerá qualquer outra afirmação. Um homem não começa nunca por se apresentar como um indivíduo de determinado sexo: que seja homem é natural. É de maneira formal, nos registros dos cartórios ou nas declarações de identidade que as rubricas, masculino, feminino, aparecem como simétricas.

Antes de qualquer opção, o homem não precisa fazer uma série de especificações para dizer que existe, mas a situação é diferente com a mulher. Essa oposição entre os dois sexos sempre culmina com a subalternização do “outro” que é, neste caso, segundo a autora, o feminino, a mulher ou o que quer a sociedade configure como o segundo sexo. Refletimos então sobre as implicações políticas, sociais e representativas que uma pesquisa como esta abrange; uma pesquisa que se insere num

desafio que é pensar a categoria gênero relacionado a questão da surdez, e então, pensar a mulher surda e como esta se insere nesta discussão que é sobretudo, interseccional.

Pensemos a interseccionalidade<sup>3</sup> a partir das categorias: gênero, surdez e diferença x deficiência pois queremos assumir uma postura de contraposição aos discursos hegemônicos sobre a surdez definir corpos deficientes e sim, de demarcar a diferença, de pensar a surdez como asserção antropológica, filosófica e sobretudo cultural. Defendendo a Libras como sua principal maneira de garantir sua difusão cultural.

A respeito dessa interseccionalidade, gênero e surdez, Miranda (2017) diz que o olhar social tende a dar destaque somente a questão da surdez e colocar as outras identidades em apagamento. Isso, segundo a autora, é um retrato de como o tratamento social às pessoas surdas é destacada majoritariamente pela questão “deficiência” contribuindo assim, para a visão homogênea das identidades surdas, e nesse caso as mulheres surdas.

As consequências destes tratamentos são, além do apagamento das identidades em jogo, a não consideração das necessidades que as outras identidades dessa mulher surda demandam. Miranda (2017) leva em consideração a intersecção gênero-surdez-raça e dessa forma, quanto mais forem diversas as identidades em jogo, maiores são as chances de esse ser diverso ser apagado, ou seja, não ser reconhecido suas diferenças e aspirações por conta do processo de invisibilização social.

Perlin e Vilhalva (2017, p. 130)<sup>4</sup> pesquisando sobre os elementos de empoderamento frente à promoção de políticas públicas que assegurem os direitos da mulher surda, refletem que há os elementos que não contribuem com esse empoderamento começado desde antes de seu nascimento e que se manifestam partindo de ordens diversas. Esses elementos impeditores oprimem a vida inteira dessas mulheres surdas, inclusive – principalmente -, na sua vida educacional e perduram ao longo de suas vidas de maneira bem marcada.

---

<sup>3</sup> A condição da mulher surda deve ser compreendida a partir da perspectiva da interseccionalidade, conceito cunhado por Kimberlé Crenshaw, para evidenciar como diferentes sistemas de opressão como gênero, raça, classe e deficiência, não atuam de forma isolada, mas se entrelaçam, produzindo experiências singulares de desigualdade.

<sup>4</sup> Ambas são mulheres surdas, pesquisadoras e com título de doutorado.

Neves (2020) reforça que as mulheres surdas lutam arduamente em favor de sua emancipação. Uma das principais pautas dessa luta é o reconhecimento e acessibilidade da Libras nos locais em que os surdos precisam acessar os conhecimentos produzidos pela humanidade. A escola inclusive, é um dos lugares de excelência para se acessar tais conhecimentos, mas, também, nas repartições e demais instituições públicas. Outra forma de construir a emancipação da mulher surda segundo essa autora é potencializar e valorizar as identidades surdas diversas bem como a união destas mulheres em favor de seus direitos.

A educação, portanto, deve contribuir para o processo de formação humana, emancipação e liberdade das mulheres surdas professoras, para tanto, o sentimento de pertença em um espaço social é fundamental para que haja acolhimento, identificação e compartilhamento de experiências. O ideal é que a escola deva criar condições para experiências individuais de autonomia de pensamento e ação para serem desenvolvidos no intuito de uma coletividade. Assim, a autonomia das mulheres surdas professoras atrela-se à liberdade, à capacidade consciente de decisão do sujeito e ao espaço de condicionamento sobre o qual o agente não exerce controle (Araújo, 2022).

## **NARRATIVAS SURDAS**

Narrativas sinalizadas por mulheres podem apresentar o eu-poético (isto é, a voz que fala no poema) explicitamente por meio do corpo feminino. As mulheres surdas no Brasil são representadas em algumas esferas da literatura surda escrita, mas as artistas surdas ainda não participam da literatura em Libras na mesma frequência que os homens. No entanto, elas têm sido pioneiras como professoras, pesquisadoras, tradutoras e curadoras nas áreas de literatura em Libras (e em outras línguas de sinais). As narrativas surdas significam esse tipo de história.

A narrativa comporta dois aspectos essenciais: uma sequência de acontecimentos e uma valorização implícita dos acontecimentos relatados (Prado; Soligo, 2003), dessa forma os acontecimentos narrados de uma história tomam da totalidade os seus

significados. Esse todo narrado vai sendo tecido a partir das partes selecionadas, “portanto, a narrativa não é apenas o produto de um ‘ato de contar’, ela tem também um poder de efetuação sobre o que narra” (Delory, 2012, p. 82). Assim, a narrativa constitui-se no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo.

Os diálogos com as mulheres que são surdas, que atuam como docentes e que tiveram seus processos de formação marcados por dificuldades e especificidades, supõe-se que ainda enfrentam obstáculos em seus cotidianos por causa de suas condições enquanto pessoas com deficiência nesse sentido, desenvolver uma investigação com essas mulheres valorizando suas narrativas e percepções que nos trará contribuições significativas.

As narrativas de pessoas que possuem características em comum – no caso dessa pesquisa todas as depoentes são mulheres, professoras e surdas – revelam características de um grupo social e identitário. Os autores Clandinin e Connelly (2011) usam a expressão “teias narrativas” para designar essas costuras que são realizadas a partir dos relatos de indivíduos pertencentes ao mesmo grupo. Para Santos (2013) uma das principais vantagens de se trabalhar com a narrativa é que se trata de um instrumento através do qual as pessoas atribuem unidade e coerência à sua existência, e o estudo de como as pessoas costuram elementos dispersos para realizar essa construção pode ajudar na compreensão de como essas produções dão forma ao significado da existência humana no âmbito pessoal e coletivo em vários contextos sociais.

A seguir as análises e discussões.

## ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção apresenta o corpus desta pesquisa, narrativas autobiográficas de professoras surdas e os motivos que as levaram à escolha da profissão docente. Para tanto, acolhe-se inicialmente, o perfil destas mulheres entrevistadas e em seguida, segue-se às categorias que elegemos tópicos que organizaram o processo de entrevista destas. Utilizaremos nomes fictícios.



### **Perfil 1: Professora Hellen Keller**

As informações básicas sobre esta participante, conforme ela nos cedeu, diz que ela adquiriu surdez – surda pós-lingual - muito pequena ainda, com menos de 3 anos de idade, de acordo com as informações de seus familiares. Estudou durante toda a educação básica em escola pública, fez sessões de fonoaudiologia iniciando na adolescência por volta dos 13 anos e aprendeu a oralizar. Nesse período, adquiriu um aparelho auditivo na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) acompanhada por seus familiares.

Ela utiliza para se comunicar, as duas línguas: Libras e o Português; com as pessoas que sinalizam, ela usa Libras, com as pessoas que usam o Português ela também o usa, principalmente, na modalidade escrita. Nos ambientes que há intérprete por exemplo, mesmo que não tenham sinalizantes além dela e do intérprete, ela faz uso da Libras por contar com auxílio do tradutor-intérprete. Quanto à sua formação acadêmica, ela entrou no curso superior em 2009, cursou Letras com habilitação em Português e suas respectivas literaturas pela FAMA (Faculdade Atenas Maranhense). Atualmente, ela é concursada e trabalha como professora da educação infantil e nos anos iniciais bem como atende alunos no AEE (Atendimento Educacional Especializado) numa escola em Paço do Lumiar, município o qual nasceu.

### **Perfil 2: Professora Simone**

Esta docente é natural do município de Loreto, próximo as redondezas de Balsas. É surda pós-lingual, tendo adquirido a surdez aos 6 anos de idade por cair do cavalo quando fazia um passeio na propriedade de seus pais. Sua trajetória de ensino na Educação Básica foi inteiramente em escola pública bem como seu curso de Graduação em Pedagogia feito na UEMA (Universidade Estadual do Maranhão) de 2004 a 2008. Ela é Graduada em Letras-Libras pela UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). Já atuou no início de sua entrada na docência como instrutora de Libras na educação infantil e hoje, trabalha nos

anos iniciais, na sala do AEE. Atualmente, finalizou um seletivo pela prefeitura de Paço do Lumiar e está esperando a chamada de outro processo seletivo pela prefeitura de São José.

### **O início de tudo: o porquê da escolha pela profissão docente**

Esta é a primeira categoria que elegemos para organizar as narrativas das docentes bem como analisá-las à luz da discussão tecida nas discussões anteriores. Durante as entrevistas as autoras utilizaram a Libras (Língua de Sinais Brasileira) para a comunicação. Começamos inicialmente por perguntar sobre a trajetória de vida delas e tudo se encaminhou para este questionamento sobre o porquê da profissão, sobre isso relatou:

Quando eu estudava educação básica... estava na escola, eu só estudei com ouvintes minha educação básica inteira: ensino infantil, ensino fundamental I e II, até o ensino médio somente com ouvintes! Não convivi, não vi nenhum surdo! Não tinha interpretes!... lá... bem lá atrás, a acessibilidade era realmente precária... era somente o professor falando, fanfando, oralizando e pronto! Mas, nesse período quando eu era criança, fui crescendo... meu pai me incentivava muito a pensar no futuro... ele me incentivava a ser médica. Mas eu não tinha esse desejo [...] ficava pensando: “como vou ser uma médica futuramente se eu não ouço?” Minha audição não é boa pra estar nessa profissão! E... o médico interage com os pacientes é falando, [...] então como eu vou fazer isso, estudar, vou entender esse ofício do médico se eu não tenho essa comunicação? ...Como eu vejo geralmente os médicos se comunicando. Quando eu estudava até o ensino médio, também eu ainda não tinha intérpretes [...] foi nesse período que eu comecei um curso no CAS<sup>5</sup>, eu tinha dezoito anos, foi quando eu iniciei a aprendizagem da Libras estava no ensino médio, aí foi que eu percebi o que era a comunidade surda, isso com dezoito anos... aí fui entender o que era ser surdo, a língua de sinais... eu não tinha essa visão! Não tinha convivência com surdo nenhum! Passei minha vida toda sem conviver com surdo... nada, nenhum surdo, nada! Então eu era totalmente inocente quanto essas questões da comunidade surda, e esse curso no CAS me abriu as portas para enxergar, para perceber a comunidade surda, a ter o desejo e sonhar com a ideia de ser professora... por que eu via que meu passado trazia essa história trazia esse histórico de sofrimento principalmente pela comunicação; a falta de comunicação que eu não tinha com os meus professores, e isso me incentivou a ser professora, e professora para alunos surdos, para fazer

---

<sup>5</sup> Centro de Atendimento à Pessoas com Surdez.

com o que essa história não se repetisse; falta de acessibilidade, falta de metodologia adequada para ensinar surdos. Então, eu vendo essa dificuldade inteira que a minha história trouxe fez com que alimentasse mais esse desejo; lógico, por essa questão da empatia, porque eu sou surda e sei o que é sentir na pele o que é ser surda, viver com essas dificuldades. (Professora Simone)

A fala da professora se assemelha a de muitas mulheres deficientes que tem suas vidas oprimidas pelo sistema que comporta “estruturas capacitistas e sexistas que naturalizam os corpos destas mulheres” (Faria, 2017, p. 15). Essas estruturas se fortalecem porque são potencializadas pela dupla opressão, nesse caso, mulher-surda. A fala da professora Simone narra uma vida inteira com total desconhecimento ou até mesmo, afastamento de seus semelhantes.

O que cria à surdez uma representação de estranheza e necessidade de normalização para que esta pessoa surda seja aceita. No caso da professora, não podemos afirmar que o fato dela aprender a oralizar por exemplo, foi uma obrigação imposta pelos seus familiares para que ela parecesse “normal”, mas, no âmbito das representações sociais, sabe-se que a surdez é uma marca com representações negativas, as quais, fazem com que sujeitos surdos narrem a si como pessoas que tem falhas e precisam ser adequadas.

Segundo Gesueli (2006) ao desenvolver pesquisas sobre o papel da língua de sinais na construção da identidade de crianças surdas, chegou à conclusão de que, a idade em que as crianças começam a ter a percepção da surdez é a partir dos 5-6 anos (Gesueli, p. 28) Levando em consideração o relato da professora Simone, podemos refletir sobre uma percepção tardia sobre a surdez como uma visão não patológica, pois, ela conheceu outros surdos, bem como a comunidade surda a partir dos 18 anos.

Gesueli (2008) também comenta que esse reconhecimento se aligeira ou não a à proporção que esta criança tem convivência com adultos surdos, ou seja, quando mais ela não está inserida num contexto em que veja seus semelhantes, mais tardiamente ela chega a essa percepção, ou também, existe a possibilidade desse reconhecimento nem acontecer com base na observação dos casos das crianças.

Nesse sentido, a autora proporciona a refletir sobre a posição de que, quanto mais a criança surda vê seus semelhantes, mais ela tende a se reconhecer como sujeito narrado fora dessa visão não patológica, o que dá prioridade para que haja a aquisição da língua de sinais desde tenra idade, bem como o uso desta no ambiente escolar e a relevância desse processo ser mediado por um professor surdo por exemplo.

Os caminhos que a levam à docência, como apresentados por ela, é essa tentativa empática de conhecer sua trajetória de sofrimento, apagamento durante o processo de escolarização — que na nossa visão, é apenas mais uma extensão das representações sociais que são jogadas as pessoas com deficiência — em que não levava em consideração suas peculiaridades com relação a questão de sua forma de perceber o mundo, ou seja, pela visão.

E, pela visão, que é comum os surdos apreenderem as informações, e no caso dela, teve que aguentar esse processo de escolarização sem acessibilidade nenhuma e ainda ter de aprender uma língua oral-auditiva, ou seja, uma língua a qual ela não tinha possibilidade de aprender naturalmente sem o auxílio das terapias fonoaudiológicas como menciona.

A fala dela também relembra o que Gesueli (2019) reflete sobre a inserção de mulheres surdas na docência como pontuados na segunda seção deste trabalho. Esta autora explica que dentre essas motivações se encontra a ideia de retribuir algo que em algum momento que outro professor fez por elas, ou seja, buscam fazer a diferença na vida de seus alunos, para que estes possam ter as mesmas oportunidades que elas tiveram ou não, os incentivando a lutar por seu espaço e direitos de maneira organizada, ombreada com seus iguais.

No segundo caso, surda pós-lingual, apesar de já ter adquirido a língua Portuguesa quando se tornou surda, seu processo de escolarização também não foge a essa tônica de apagamento, a saber:

[...] minha infância sempre estudei com ouvinte adquiri a surdez aos seis anos de idade e meu percurso de vida estudantil foi sempre com ouvintes por que na época eu já oralizava então era considerado normal eu ficar

com eles por que eu já tinha adquirido a língua portuguesa, já me expressava bem a língua portuguesa, então eu continuava na educação básica junto com os ouvintes [...] prossegui na aprendizagem da língua Portuguesa depois de adquirir a surdez com a ajuda de meus familiares principalmente porque a partir daí, tinham coisas que eu já não entendia. [...] tinha algumas lembranças, mas tinham coisas que eu precisava entender ainda e por conta de eu não escutar mais, não conseguia entender. [...] a questão do Português, a gramática... eu não conhecia tanto por que essa fase eu já não ouvia e estava começando a prender ainda sobre a estrutura do Português... o Português formal. Então, eu senti muita dificuldade por isso e com essa perda da audição, eu não tive mais acesso a língua portuguesa de maneira natural, eu apenas tinha memória da língua Portuguesa... aí senti muita dificuldade na escola e começou o histórico das reprovações... eu tinha muita dificuldade de aprender os conteúdos por que tudo era passado em português e eu não ouvia mais... eu sofria muito por isso... eu queria aprender mais eu não conseguia porque todos ao meu redor falavam e eu não conseguia ouvi-los... isso foi bem prejudicial pra mim! Por conta disso eu reprovei duas vezes; na sexta série e também no segundo ano do ensino médio... eu tive que voltar a fazer por conta dessa minha dificuldade com a língua portuguesa [...]

Como consequência de um processo de ensino que não considerava suas especificidades de aquisição de conhecimento e sobretudo, por questões de acessibilidade, a professora Professora Hellen Keller traz consigo a marca da não consideração de suas especificidades em sua trajetória escolar. As respostas dessas professoras, é um recorte da realidade e experiências que muitos surdos enfrentaram no passado em seus processos de escolarização

Não foi diferente a experiência no ensino superior quando questionamos sobre as barreiras que comumente existem no exercício da profissão docente. A Professora Simone, relata que estas apareceram de maneira muito acentuada quando entrou no curso que escolheu, a saber:

Eu penso que em relação as questões das barreiras, elas iniciam pela entrada no curso superior, porque quando eu entrei no curso superior eu não tinha, no curso no qual eu fiz, que foi Letras-Português, eu não tive oportunidade de receber acessibilidade por meio do interprete. Passei o curso inteiro sem acessibilidade linguística! Então esse foi o início das barreiras que se apresentaram pra mim... o que, na verdade, eu percebia que futuramente, isso também estaria ali em meu percurso! [...] Quando eu estava no curso eu recebia suporte dos meus amigos, suporte

emocional principalmente, e também, auxílio pra entender certas questões de conteúdo. Lutei muito para ter acesso linguístico, assim como eu lutei, os meus amigos lutaram junto comigo!... às vezes, eu ficava reprovada em algumas disciplinas e retomava a fazer por conta dessa dificuldade; sem o interprete a comunicação era muito mais difícil, muito mais complicada porque muitos professores não tinham o conhecimento sobre Libras alguns nunca nem sabiam da existência da Libras. Passei muito tempo meses e meses lutando por um intérprete, as disciplinas foram passando, foram progredindo e a gente lutando pois não tinha um único interprete na instituição! Aconteceu que quando o intérprete me chegou já estava concluindo, bem mais tarde, e foi por conta dessa luta que nós organizamos, lutou muito; eu e meus amigos pra que isso acontecesse passei muito tempo esperando por essa acessibilidade que durante todo o curso não aconteceu. (Professora Simone)

Em relação a essa questão da limitação da permanência de estudantes surdos no Ensino Superior, Anchieta (2022) reforça que, apesar das matrículas de estudantes surdos terem aumentando e se tornado crescente de 2003 a 2020, segundo os dados<sup>6</sup> no MEC (Ministério da Educação) e do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) estes dados apontam para as matrículas destes alunos ao ingressarem no ensino superior em cursos diversos e não, para o índice de conclusão destes alunos após ingressarem nesses cursos. O que certamente deve ser alvo de estudos e investigação mais apurada, mas, sabe-se, que esse relato da Professora Simone se assemelha a vidas de inúmeros surdos no Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa desafiou as pesquisadoras em múltiplos aspectos, lançando-as em um processo de aprendizado intenso e transformador. Um dos pontos destacados foi a decisão de não reproduzir um discurso que se limitasse a narrar sujeitos exclusivamente

---

<sup>6</sup> Conforme diz a autora: “É crescente a estatística de estudantes Surdos que ingressam no ensino superior no Brasil. Segundo o MEC (BRASIL, 2006b), em 2003, o número de Surdos matriculados em um curso de nível superior se limitava a pouco mais de 600 indivíduos, sendo alçado ao patamar de 2.428 matrículas no ano de 2005, englobando instituições públicas e privadas (BRASIL, 2006b). A tendência de crescimento também pode ser verificada nos Censos da Educação Superior 2011-2019 (INEP, 2012-2020), registrando-se um total de 16.665 matrículas de alunos Surdos no ensino superior, tanto em instituições privadas quanto públicas.” (Anchieta, 2022, p. 37)



pelo viés da opressão. Tal escolha demandou esforços significativos em leituras e reflexões previamente desconhecidas, um processo que ainda está em curso.

Outro aspecto relevante foi a conexão pessoal das pesquisadoras com as narrativas partilhadas pelas professoras. Embora se enxergassem em muitos relatos devido ao recorte temático, cada história manteve sua singularidade, refletindo as experiências únicas de quem viveu as situações descritas.

A pesquisa também abriu caminhos para novos olhares e perspectivas epistemológicas, possibilitando reflexões sobre as abordagens adotadas. Ao adotar um recorte produtivo, a intenção foi somar à paisagem dos estudos discutidos, mantendo o foco na construção coletiva de significados.

O trabalho de revisão das entrevistas foi realizado com extremo cuidado, assegurando que os sentidos fundamentais fossem preservados. Esse esforço de construção de significados envolveu tanto a intérprete quanto as participantes, em uma busca constante pela compreensão mútua. A experiência de aproximação com o “outro” proporcionou um aprendizado valioso, uma vez que abriu caminhos para a comunicação sensível das narrativas e para o reconhecimento da diversidade de trajetórias que compõem a docência. As histórias compartilhadas pelas professoras surdas enriqueceram o imaginário das pesquisadoras acerca de suas próprias referências femininas, desvelando como a docência não é apenas uma prática pedagógica, mas também um espaço de afirmação identitária. Nesse processo, ficou evidente que as identidades surdas se constituem em diálogo constante com a experiência de gênero, revelando uma tessitura singular entre ser mulher e ser surda no ambiente escolar.

As identidades surdas, construídas no cruzamento entre deficiência e diferença, conferiram novos significados à pesquisa, ampliando sua relevância teórica e social. A perspectiva de que a surdez não deve ser reduzida a uma ausência, mas compreendida como diferença linguística e cultural, possibilita deslocar o olhar da falta para a potência. Nesse sentido, a mulher surda docente inscreve-se em um lugar de protagonismo que desafia tanto os discursos medicalizantes quanto as concepções limitadas sobre o papel feminino na educação.

A análise das narrativas evidencia que, para além das barreiras comunicacionais, há uma luta cotidiana dessas mulheres pela legitimidade de suas vozes e por reconhecimento social. O ato de ensinar, nesse contexto, não é apenas transmissão de conhecimento, mas também afirmação de uma subjetividade historicamente silenciada. Assim, cada gesto, cada sinal e cada prática pedagógica tornam-se estratégias de resistência e de criação de sentidos que reconfiguram os espaços escolares.

Além disso, ao ocupar a posição de professoras, essas mulheres rompem com estereótipos duplamente impostos: o da deficiência, que as colocaria em lugar de incapacidade, e o do gênero, que historicamente associou as mulheres ao silêncio e à subalternidade. Nesse duplo enfrentamento, elas constroem trajetórias que ressignificam a docência como espaço de emancipação e de reconhecimento político. O olhar da pesquisadora, ao se entrecruzar com essas experiências, permite compreender a docência não apenas como profissão, mas como território de luta e de afirmação identitária.

Por fim, cabe ressaltar que a presença da mulher surda no magistério evidencia uma potência transformadora que ultrapassa a dimensão individual e alcança o coletivo. Ao assumirem o papel de mediadoras do conhecimento, essas docentes tornam-se referências para novas gerações, não apenas de estudantes surdos, mas também de ouvintes, na medida em que desestabilizam concepções cristalizadas sobre o que significa ensinar e aprender. Assim, a docência da mulher surda constitui-se como um campo fértil de investigação, em que diferença e identidade se convertem em fundamentos para pensar a educação em sua pluralidade.

## REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. - São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen - (Coleção: Feminismos Plurais - coordenação de Djamila Ribeiro), 2019. 152p.

ANCHIETA, B.V. Ester. **Histórias de vidas surdas**: percurso formativo e inserção no mercado de trabalho. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2022. 161f.

ARAÚJO, Claudiane Santos. QUESTÕES DE GÊNERO SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA: em pauta as implicações nas políticas públicas para o alcance da emancipação socioeducativa das Pessoas com Deficiências (PcD's). X Jornada Internacional de Políticas Públicas (2021) - **Anais do evento**. Disponível em: [https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho\\_submissao/d\\_1287\\_1287612eb57ddd3b1.pdf](https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho_submissao/d_1287_1287612eb57ddd3b1.pdf). Acesso em: 26 dez. 2024.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASTRO JÚNIOR, G. **Cultura surda e identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito surdo**. Ilhéus: Editus, 2015.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. - École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris, 1991.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COUTINHO, Maria Lúcia Rocha; COUTINHO, Rodrigo Rocha. Mulheres brasileiras em posições de liderança: novas perspectivas para antigos desafios. **Economia Global e Gestão**, Lisboa, v.16, n.1, p. 17-29, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/2626327\\_Mulheres\\_brasileiras\\_em\\_posicoes\\_de\\_lideranca\\_Novas\\_perspectivas\\_para\\_antigos\\_desafios](https://www.researchgate.net/publication/2626327_Mulheres_brasileiras_em_posicoes_de_lideranca_Novas_perspectivas_para_antigos_desafios). Acesso em: 18 nov.2024.

DELORY, M. C. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B; PASSEGGI, M. (Org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica**: Tomo I. Natal: EDUFRN: Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador, EDUNEB, 2012. p. 71-93.

ROMÁRIO, Lucas; DORZIAT, Ana. Diferença surda e relações de poder na prática docente. – **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 750-768, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 26 nov. 2024.

FARIAS, A. Q de. **Trajetórias Educacionais de Mulheres: UMA LEITURA INTERSECCIONAL DA DEFICIÊNCIA**. – Dissertação de Mestrado – João Pessoa, 2017. f138.

FERREIRA, O. Charliane (et. al). Resistir para existir: uma análise de narrativas de mulheres surdas e negras sobre suas (re)existências. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 23, p. 126-147, 2022.

GESUELI, Z.M. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 26. set 2024.

\_\_\_\_\_. **Língua(gem) e identidade: a surdez em questão**. São Paulo: Atlas, 2019.

LABORIT, Emannuelle. **O grito da gaivota**. 2. ed. Título original: “Le cri de la mouette.” SARMENTO, Ângela (Trad.). Lisboa, Portugal: Editorial Caminho, 2000.

MACHADO, P. C. **Integração/Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo**. Petrópolis: Arara Azul, 2017.

MARTINS, C. R. A mulher surda na comunidade de surdos. **Educação, Ciência e Cult**, v. 13, n. 2, p. 41-9, 2008. Disponível em: [https://revistas.unilasalle.edu.br/documentos/Educacao/V13\\_2\\_2008/03\\_Martins.pdf](https://revistas.unilasalle.edu.br/documentos/Educacao/V13_2_2008/03_Martins.pdf). Acesso em: 26 de novembro de 2024.

MARTINS, Diléia Aparecida; LEITE, Lúcia Pereira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 984-1014, Dec. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440362015000400984&lng=en&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362015000400984&lng=en&nrm=isso). Acesso em: 22 out. 2024

METZ, Eduardo Silva. Gestão feminina: a presença das mulheres na liderança de empresas. **Ágora: Revista de Divulgação Científica**, v. 19, n. 2, p. 28- 39, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.unc.br/index.php/agora/article/view/667>. Acesso em: 19 out. 2023.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. *In*: \_\_\_\_\_; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 24ª ed. São Paulo: Ed. Vozes, 2002. p. 9-29.

MOURA, M. C. **O Surdo: Caminhos para uma Nova Identidade**. Rio de Janeiro: Ed. Revinter, 2019.

NEVES, Lygia Portilho. O MARTELO DAS FEITICEIRAS (*MALLEUS MALEFICARUM*) E A MISOGINIA: INTRODUÇÃO ÀS LUTAS FEMINISTAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS. – INES, **Revista Espaço**, Rio de Janeiro - n.º 53, jan-jun. 2020. p. 107-125.

PAIVA, V. L. M. O. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 8, 2008, [n/p.]. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbla/a/gPC5BsmLqFS7rdRWmSrDc3q/?lang=pt#>. Acesso em: 24 de nov. 2024.

PERLIN, Gládis; VILHALVA, Shirley. MULHER SURDA: ELEMENTOS AO EMPODERAMENTO NA POLÍTICA AFIRMATIVA. INES- **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, n. 33- jan-jun- p. 127-138, 2017.

\_\_\_\_\_. Surdos: de objetos de pesquisa à irrupção como pesquisadores. In: DECHICHI, Cláudia; SILVA, C. Lázara. **Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade**, Uberlândia, EDUFU, 2008.p 235-248.

PRADO, Guilherme do Val Toledo, SOLIGO, Rosaura Angélica. Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações. Campinas: Átomo e Alínea, 2003.

PERROT, Michelle. Escrever a história das Mulheres. In: **Minha História das Mulheres**. Tradução de Ângela M.S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 19ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

Santos, W. S. (2013). Níveis de interpretação na entrevista de pesquisa interpretativa com narrativas. In L. C. Bastos & W. S. Santos (Orgs.), **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação** (pp. 21-36). Rio de Janeiro: Quartet.

**Processos de flexão na formação de sinais: um estudo das gírias utilizadas pela comunidade surda de São Luís – MA**

**Esteliude Santos Cardoso<sup>1</sup>**

**Ricardo Oliveira Barros<sup>2</sup>**

**Maria Nilza Oliveira Quixaba<sup>3</sup>**

**RESUMO:** Este estudo teve como objetivo compreender os processos morfológicos de formação de sinais das gírias utilizadas pela comunidade surda de São Luís; e como pergunta de pesquisa: Como as flexões se manifestam na morfologia dos sinais de gírias utilizadas pela comunidade surda de São Luís? É um recorte da pesquisa de finalização do curso de Letras Libras da primeira autora. Coloca-se como uma proposta para elucidação e ampliação das discussões sobre os processos de formação de novos sinais que concorrem à anexação ao léxico da Libras, aqui em especial. Como referencial teórico relacionado ao estudo da morfologia, buscaram-se Quadros e Karnopp (2004), Aronoff, Meir e Sandler (2005), Faria-Nascimento (2009; 2013), Quadros (2019) e Quadros *et al.* (2023), entre outros autores. Sobre gíria, citam-se Preti (1984; 2000) e Silva (2008). Sobre gírias em Libras, recorreu-se a Silva (2015) e Cruz (2020). A pesquisa é um estudo descritivo qualitativo e quantitativo dos sinais presentes na categoria gíria no site Maranhão em Sinais. No estudo base desse artigo, foram identificados vários processos morfológicos de formação de sinais, aqui são apresentadas as flexões: 06 (seis) sinais-gíria com processos morfológicos de flexão de concordância, e 20 (vinte) sinais com flexão de aspectual. A flexão de concordância pode ser identificada pela alteração da direcionalidade do movimento, que torna possível saber quem executa ou recebe a ação. A flexão aspectual está ligada ao uso de expressões não manuais.

**Palavras-chave:** Libras; gírias; morfologia.

**ABSTRACT:** This study aimed to understand the morphological sign formation processes of the slang used by the deaf community of São Luís; and it tries to answer the following question: How is possible to identify inflections in the morphology of slang signs used by deaf community in São Luis? This research shows a part of the research made by the first author When she concluded the graduation in Letras Libras, with the supervision of the two other authors in this article. It is important because it can help the research about Libras morphology, and elucidate questions about the formation of signs. As a theoretical framework for the study of morphology, we used Quadros and Karnopp (2004), Aronoff, Meir and Sandler (2005), Faria-Nascimento (2009; 2013), Quadros (2019) and Quadros *et*

<sup>1</sup> Especialista em Libras. licenciada em Letras Libras. E-mail: esteliudesantos@gmail.com.

<sup>2</sup> Professor do Curso de Letras Língua Portuguesa e Libras da Universidade Federal do Maranhão. Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Acessibilidade, Língua de Sinais e suas Interfaces (GEPALSI). Doutor e mestre em Estudos da Tradução. E-mail: ricardo.barros@ufma.br.

<sup>3</sup> Professora do Curso de Letras Língua Portuguesa e Libras da Universidade Federal do Maranhão. Doutora em Informática na Educação, mestra em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa em Acessibilidade, Língua de Sinais e suas Interfaces (GEPALSI). E-mail: maria.nilza@ufma.com.

*al. (2023) and other authors. About slang, we used Preti (1984; 2000) and Silva (2008). We turn to Silva (2015) and Cruz (2020) to talk about slang in Libras. The research is a qualitative and quantitative descriptive study of the signs present in the slang category on the Maranhão em Sinais website. In the first research, that is base for this article, we identify various morphological process in formation of slang signs, but here we focus in inflections: 06 (six) slang signs with morphological processes of concordance inflection, 20 (twenty) signs with aspectual inflection. The concordance inflections can be identified by the change on the movement direction of the sign, that makes possible to know who makes or receive the action. The aspectual inflection can be identified using non-manual expressions.*

**Keywords:** Libras; slang; morphology.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como objetivo compreender os processos morfológicos de flexão na formação de sinais das gírias utilizadas pela comunidade surda de São Luís. É um recorte da pesquisa de conclusão de curso de Letras Libras realizada pela primeira autora, orientada pelos coautores desse artigo. Em tal pesquisa, realizou-se a análise do banco de dados do site Maranhão em Sinais, dentro da categoria semântica selecionada, e elencaram-se os processos que formam cada sinal. Esse artigo apresenta os dados que tangem aos processos de flexão, somente.

Esta investigação se propõe a contribuir e, ao mesmo tempo, ampliar as discussões e os estudos sobre os processos morfológicos que podem ser observados nos constituintes da Língua Brasileira de Sinais (Libras), de forma regionalizada, pois o objeto em análise diz sobre as maneiras identitárias locais de expressar tal língua. Entende-se também que tal investigação se coloca como uma proposta para a elucidação e a ampliação das discussões sobre os processos de formação de novos sinais que concorrem à anexação ao léxico da Libras.

Neste sentido, esta investigação que teve como pergunta de pesquisa: Como as flexões se manifestam na morfologia dos sinais de gírias utilizadas pela comunidade surda de São Luís?

As gírias, como fenômeno linguístico, sócio-histórico e político, costumam ser utilizadas em contextos informais e carregam valores culturais das comunidades. Assim,



estudar essas manifestações *in loco*, pode nos evidenciar facetas do aspecto estrutural dos sinais correspondendo ao recorte temático elegido. Por sua vez, conhecer tais aspectos, torna-se essencial para aqueles que adentram à comunidade surda e ao aprendizado da Libras, visto que esses elementos linguísticos fazem parte da comunicação cotidiana em língua.

## MORFOLOGIA DA LIBRAS

Ao investigar os processos de formação de sinais, esta pesquisa se ampara no campo de pesquisa linguística da morfologia, que, segundo Santana (2013), é parte da gramática em que se trata da estrutura interna de palavras simples e complexas. Na morfologia, as palavras são estruturas, ou seja, são formas analisáveis em unidades menores a que se dá o nome de constituintes morfológicos ou morfemas (Villalva, 2007. p. 15). A Libras, como uma língua natural de modalidade gesto-visual como são as demais línguas de sinais, demanda processos de formação de sinais (as palavras das línguas sinalizadas) que podem diferir daqueles das línguas vocais-auditivas, embora em alguns pontos tenham alguma relação.

A morfologia da Libras é um ramo da linguística que estuda a estrutura interna, a formação e a classificação dos sinais. A definição de Quadros e Karnopp (2004) retoma o status de língua natural da Libras e, assim, define morfologia como:

“Morfologia” é o estudo da estrutura interna das palavras ou dos sinais, assim como das regras que determinam a formação das palavras. A palavra morfema deriva do grego *morphé*, que significa forma. Os morfemas são as unidades mínimas de significado (Quadros; Karnopp, 2004, p. 86).

Nesse sentido, é possível dizer que, na Libras, há possibilidade factível de combinação dessas unidades mínimas com significado, que são os morfemas, para formar outros elementos significativos, resultando disso, inclusive, seu léxico.

Conforme Faria-Nascimento (2013), nos estudos sobre as línguas de sinais, a morfologia ampara-se nas definições encontradas nos estudos das línguas vocais-

auditivas, embora o foco de análise dos fenômenos tenha-se ampliado em vários aspectos. Assim, a autora adverte: “a morfologia das línguas de sinais tem características específicas, as quais precisam ser descritas e analisadas a fim de que seja encontrada a morfologia que corresponde especificamente à LSB [Língua de Sinais Brasileira]” (2013, p. 80).

Para as línguas vocais-auditivas, como a Língua Portuguesa, palavras complexas são muitas vezes formadas pela adição de um prefixo ou sufixo a uma raiz; mas, “nas línguas de sinais, essas formas resultam frequentemente de processos não-concatenativos em que uma raiz é enriquecida com vários movimentos e contornos no espaço de sinalização” (Quadros; Karnopp, 2004, p. 87). O que coaduna com a visão de Faria-Nascimento (2013, p. 84), para quem elementos se ligam aos radicais dos sinais como afixos (ou sobrefixos) e, por conseguinte, produzem processos gramaticais, por exemplo, a “composição” e a “derivação” dos sinais.

A natureza de tais elementos que contribuem para esses processos morfológicos é explicada por Felipe (2006), que afirma que os parâmetros da Libras, considerados como fonemas na literatura, também podem ser morfemas ou afixos:

[...] os parâmetros (configuração de mão, direcionalidade, ponto de articulação movimento, localização, expressões faciais e corporais), que também podem ser morfemas, compõem sistemas complexos de desinências que estabelecem tipos de flexão verbais: concordância para gênero, para pessoa do discurso e para locativo, ou são afixos que se justapõem à raiz verbal ou nominal. Portanto, em relação aos seus processos de formação de palavras, a Libras é uma língua flexional, embora tenha também características de língua aglutinante, que podem ser percebidas a partir da formação de sinais pelos processos de composição e incorporação (Felipe, 2006, p. 200).

Assim, compreende-se que os traços dos sinais podem constituir morfemas, e que estes podem ocorrer tanto com os radicais do sinal ou quanto com o aspecto do sinal que sofrerá alteração. Com base nisso, Faria-Nascimento (2013, p. 83) trabalha na descrição de morfemas livres – “quando ocorrem isolados” – e morfemas presos – “quando não podem ocorrer isolados” –, advertindo que ambos são analisados e definidos na

relação de ligação com outros morfemas. É que essa junção de morfemas livres e presos provoca o processo de flexão de sinais.

O exemplo abaixo, extraído de Quadros *et al.* (2023, p. 185) demonstra o funcionamento de tal relação com o morfema livre LÍNGUA-DE-SINAIS – que é considerado livre por não depender de um outro sinal anexado a ele para significar algo – ao qual se junta o morfema que carrega a ideia de inferioridade, representado pela forma da boca ao sinalizar, considerado um morfema preso – visto que se separado do sinal ao qual está anexado, não conseguiria sentido completo. Juntos formam o sentido de “língua de sinais inferior”, expressando a ideia de que alguém sinalizava sem fluência em Libras.

Figura 1 – LÍNGUA-DE-SINAIS^INFERIOR (morfema boca, morfema preso)



Fonte: Quadros *et al.* (2023, p. 186).

Esse tipo de construção morfológica ocorre com a característica da simultaneidade, haja vista que os morfemas presos se articulam ao mesmo tempo que os livres, não sendo possível determinar se são prefixos ou sufixos, somente afixos ou sobrefixos. Com base em exemplos parecidos a esse, Aronoff, Meir e Sandler (2005) concluem que há dois tipos de estruturas morfológicas que se diferem nas línguas de sinais: sequencial e simultânea. A morfologia simultânea, em grande parte, é flexional, e a morfologia sequencial é derivacional.

Para os autores acima citados, a morfologia simultânea tem, como base constituidora, a própria modalidade de sua transmissão, ou seja, gesto-visual, dando evidência para sua característica com base na iconicidade. Ela consiste na “superposição da estrutura morfológica da unidade canônica locação – movimento – locação. Assim, um

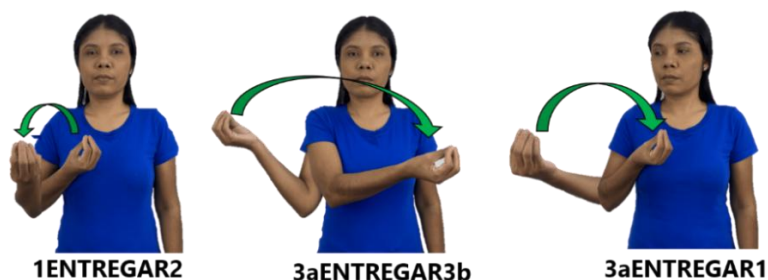
movimento se sobrepõe ao movimento existente determinando a flexão morfológica” (Quadros, 2019, p. 73). O resultado é a determinação de marcações que estabelecem concordância, ou de marcações de aspecto, ou de número.

Quadros (2019) afirma que os aspectos gramaticais são percebidos alterando a direção de movimentos, ritmo ou forma do percurso do sinal. Esse tipo de flexão é observado nos verbos de concordância, assim como na marcação de número, substantivos e classificadores. A seguir, abordamos os tipos de flexão apresentados por Quadros (2019), e Quadros *et al.* (2023), com base em exemplos.

### Flexão de concordância

Na flexão de concordância consiste na alteração de um aspecto do movimento do sinal, a sua direção, ocasionando na marcação das pessoas do discurso, a saber, primeira, segunda e terceira pessoa, tanto do singular quanto do plural. Como exemplo, abaixo, apresenta-se o verbo ENTREGAR.

Figura 2 – Flexão de concordância no verbo ENTREGAR



Fonte: Cardoso (2024, p. 26).

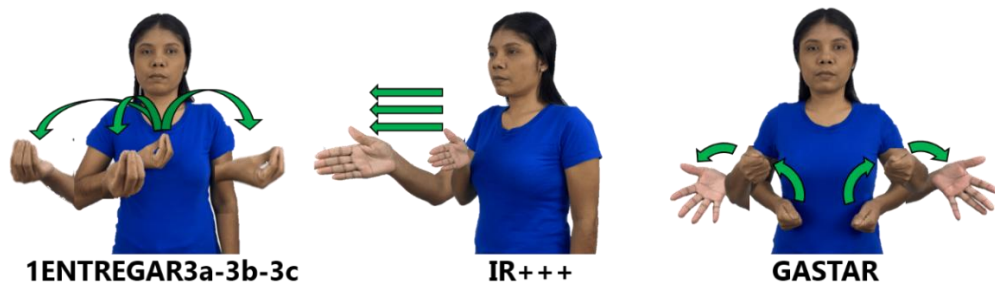
Na Figura 2, acima, o mesmo verbo aparece flexionado em 3 conjugações, que são marcadas pelo movimento da mão em direção a diferentes locações no espaço. Essas locações representam mentalmente as pessoas do discurso. Assim, uma locação próxima do sinalizante indica a primeira pessoa, a locação próxima da pessoa para quem o rosto da sinalizante está voltado indica a segunda pessoa, e um ponto do espaço à lateral do rosto do sinalizante indica a terceira pessoa (Silva, 2019). A direção do movimento indica os

agentes da passiva e da ativa, argumentos do verbo, o movimento inicia em quem executa a ação, e termina em quem sofre a ação. Dessa forma, seguindo as setas indicadas nas imagens podemos dizer que a primeira imagem da esquerda para a direita significa: “eu entrego a você”, a segunda: “ele(a) entrega a ele(a)”, a terceira: “ele(a) entrega a mim”.

### Flexão aspectual

No exemplo acima de flexão aspectual, os três verbos flexionados sofrem a alteração na frequência do movimento para demonstrar o aspecto de modo na ação verbal em cada um. Essa flexão estaria ligada à ideia de duração da ação verbal, incluindo as ideias de ação pontual, durativa, frequente, distributiva, e outras formas que dizem respeito a como a ação se fez ou faz realizar (Teixeira; Leitão, 2013; Quadros; Karnopp, 2004). Na Figura 3, apresentamos três exemplos de flexão aspectual.

Figura 3 – Flexão aspectual nos sinais ENTREGAR, IR e GASTAR



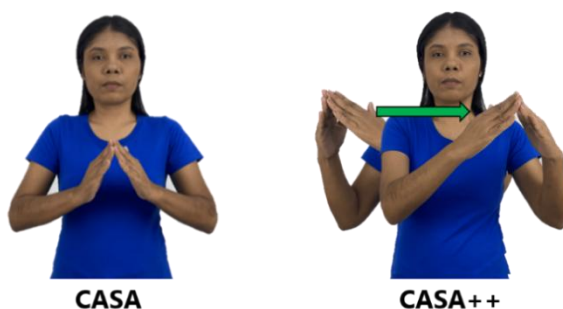
Fonte: Cardoso (2024, p. 27).

No exemplo, o verbo 1ENTREGAR3a-3b-3c ganha várias direções diferentes na sua representação, esse direcionamento indica o aspecto do verbo que é distributivo, isto é, um agente a executa para vários outros agentes. Já o verbo IR+++ possui marcações de repetição do movimento em uma mesma direção, indicado na imagem por três setas e, na glosa, pelos grafemas “+++”; essa repetição maior indica a frequência da ação verbal. E o verbo GASTAR é representado com as duas mãos, o que poderia ser feito só com uma, mas aqui acrescentando-se o aspecto de intensidade.

### Flexão de número

Na flexão de número, a ideia de plural pode ser representada com a repetição de sinais, como é mostrado na Figura 4. A partir da repetição do sinal CASA, faz-se o plural deste referente e isso acontece em lugares diferentes.

Figura 4 – Flexão de plural no sinal CASA



Fonte: Cardoso (2024, p. 27).

Conforme Quadros (2019), e ilustrado por meio dos exemplos mencionados nos itens acima – flexões de concordância, aspectual e de número –, de fato, há a sobreposição de estruturas; principalmente, em se tratando do movimento do sinal e da sua locação para demonstrar a flexão morfológica. Para a autora, em todos os casos, um movimento específico foi sobreposto para determinar as marcações de concordância, aspecto ou número, uma vez que “Esses tipos de flexões são observados em várias línguas de sinais” (Quadros, 2019, p. 73).

### Gírias em Libras

Para Preti (1984), as gírias são como marcas (ou signos) que surgem com significados que, apesar de secreto no princípio, acabam por caracterizar grupos sociais restritos e tornam-se exclusivas de tais comunidades. Por esta definição, o autor deixa sobressair os aspectos sócio-políticos de organização e a identidade de grupos marcados por peculiaridades e, por que não, de alteridades. O autor salienta que a gíria servirá como elemento identificador, em função do crescimento do sentimento de união e

pertencimento que liga membros desses grupos, diferenciando-os na sociedade e servindo como uma forma ideal de comunicação e de autoafirmação.

Segundo Preti (2000, p. 63), a gíria “se refere a um fenômeno tipicamente sociolinguístico” e que pode ser estudado sob duas perspectivas: gíria de grupo e gíria comum. Na primeira perspectiva, envolve vocabulário de grupos restritos no qual inclui os grupos jovens ligados à dança, à música, a diversões, aos pontos de encontro nos shoppings, à universidade, dentre outros.” Já na gíria comum, o autor destaca o “fenômeno da vulgarização das gírias” que ocorre quando essas gírias saem somente das trocas entre os membros de grupos específicos e se tornam parte do vocabulário conhecido por muitos usuários da língua, “perdendo sua identidade inicial” (Preti, 2000, p. 65-66).

Silva (2008) vem afirmar que:

A sociedade vê a gíria como uma variante de baixo prestígio, pois está ligada a linguagem do jovem inconsequente, das pessoas sem cultura, ou as gírias de grupo (calão) que está conectada a atividades marginais, o que para muitos surge como preconceito, no entanto quando essas gírias saem da extensão privada e se convertem na linguagem pública, tornam-se uma linguagem comum e usada por todos. E para que esta continue sendo aceita, sem preconceitos, é importante que os usuários da linguagem, utilizem-na no âmbito correto. (Silva, 2008, p. 44).

Por esta reflexão acima da autora, há forte disputa social em se tratando das campanhas de marginalização para com o uso e a origem das gírias, o que dá indícios sociais de preconceito linguísticos, econômicos e de outras ordens. Ainda, a autora vem afirmar “que a gíria é uma transição da vida das palavras: sai do vocabulário comum, vai para a linguagem de grupo, depois se desgasta, volta para a linguagem comum ou desaparece” (Silva, 2008. p. 38).

Na Libras, os processos que envolvem a criação dos sinais, correspondentes às gírias nos contextos de uso, foram observados por Cruz (2020), que ressalta algumas peculiaridades desse fenômeno. A primeira delas é a maneira como os surdos usuários da Libras se organizam para usá-las em grupo que concorda com a discussão proposta por Preti (1984; 2000) e Silva (2008), ao definir as gírias de grupos. Esse uso grupal das gírias



em Libras obedece a alguns critérios segundo o autor, a saber: “o caráter sigiloso, de proteção e o fato de não serem dicionarizados” (Cruz, 2020, p. 110).

No que diz respeito à estrutura dos sinais-gírias, as regras de criação e uso são apontadas pelo autor em questão como independentes das línguas orais, apesar da proximidade e da interação de usuários desta língua para com os usuários da Libras. Na visão de Cruz (2020), estas se tornam um recurso importante para expressar crítica, ironia, desprezo e humor. Dessa forma, as gírias têm uma relação com a visão de mundo do falante o qual traduz, de alguma forma, as suas experiências. Nesse processo, as gírias são consideradas como um dos instrumentos de resistência cultural para com as representações, que expressam situações opressoras para os surdos usuários da Libras, principalmente em se tratando da relação conflituosa com o universo proposto pelos ouvintes.

Por outro lado, Silva (2015) ressalta que o intercâmbio cultural entre surdos e ouvintes resulta na ocorrência de formas de representação das gírias utilizadas pelos ouvintes da maneira em que essas possam receber um toque surdo. O autor cita, como exemplos, gírias como os termos OUXI<sup>4</sup> e VIXE, que também são utilizadas em alguns lugares com uma versão em Libras. Além disso, existem gírias sinalizadas nas diferentes regiões do país, e, em cada estado e cidade, onde há usuários da Libras, os sinais seguem as características locais e culturais de formação destes sinais (Silva, 2015). Dessa forma, esse estudo tem a relevância de investigar a natureza formadora das gírias do Estado do Maranhão, mais especificamente, de São Luís.

## METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de natureza aplicada e que pode ser classificada como descritiva, de acordo com seus objetivos. A abordagem seguida é qualitativa e quantitativa (Prodanov; Freitas, 2013). O objeto de estudo, ou seja, as gírias que a comunidade surda

---

<sup>4</sup> Para fins de referência, neste trabalho, utilizam-se letras maiúsculas ao escrever as glosas em Língua Portuguesa que se refere ao sinal. Em sinais identificados por mais de uma palavra em português, utilizamos glosas em letras maiúsculas, com as palavras separadas por hífen. Assim, MAIS-DO-QUE, embora representado por três palavras em português, é um único sinal, por exemplo.

de São Luís utiliza em seus contextos de interação, foram coletadas do site Maranhão em Sinais (<https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/girias>). A pesquisa envolveu análise sistemática dos sinais no site sob o viés da morfologia. Os processos de formação que operam cada sinal de gíria foram tabelados, e apresentados em sua completude no trabalho de Cardoso (2024).

“Maranhão em Sinais” é o site que armazena um número significativo de sinais que são utilizados pela comunidade surda do Maranhão. Este site é o resultado do projeto intitulado “Os sinais maranhenses da Língua de Sinais Brasileira: contribuições para seu uso e difusão em ambientes digitais”. O projeto é realizado na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no Departamento de Letras (DELER), situado no Centro de Ciências Humanas (CCH), e fez parte do Núcleo de Pesquisa de Ensino de Tecnologia Simbólica (NUPETS), na linha Ensino de Libras e Tecnologias. Atualmente, o projeto é gerenciado pelo Grupo de Pesquisas em Acessibilidade Línguas de Sinais e suas Interfaces (GPALSI).

Os pesquisadores e colaboradores do grupo de pesquisa coletam e gravam os sinais que são validados por surdos e, posteriormente, postados no site. São categorizadas diversos grupos de sinais, exemplificando aqui, os “sinais das gírias” que foram analisadas nesta pesquisa. Outras categorias de sinais são: Bairros de São Luís, Instituições Educacionais, Pontos Turísticos, e Municípios do Maranhão. No site Maranhão em Sinais, existem 72 sinais-gíria, mais 11 variantes, mais 2 sinais repetidos, totalizando 85 sinais-gíria; todos foram analisados.

## PROCESSOS MORFOLÓGICOS NA FORMAÇÃO DOS SINAIS DE GÍRIAS DO SITE MARANHÃO EM SINAIS

A pesquisa de Cardoso (2024) analisou esta categoria específica no site Maranhão em Sinais, e verificou a ocorrência de setenta e duas (72) entradas de gírias, mais dois (+2) sinais repetidos e onze (11) variantes, totalizando oitenta e cinco (85) sinais. Dos processos morfológicos estudados, foram encontrados: flexão de concordância, flexão de aspecto, transferência de tamanho e de forma, transferência de situação, transferência de corpo, transferência de vibração, incorporação de negação, incorporação do numeral,

metáfora equivalente na forma e no sentido, derivação a partir do léxico não-nativo, composição por justaposição e composição por aglutinação. O gráfico abaixo resume os quantitativos de ocorrências de cada processo no referido banco de dados.

Gráfico 1 – Ocorrências dos processos morfológicos no corpus pesquisado



Fonte: Cardoso (2024, p. 46).

A seguir analisaremos somente aqueles apresentados como sinais cuja formação envolve processos de flexão.

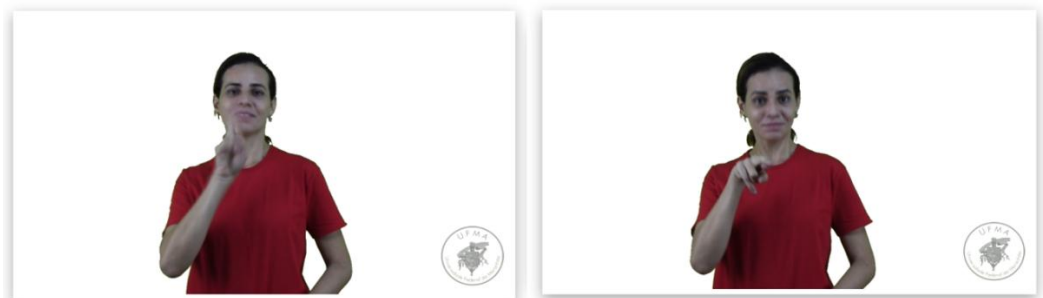
## A FLEXÃO NA FORMAÇÃO DOS SINAIS DAS GÍRIAS DA COMUNIDADE SURDA DE SÃO LUÍS

Foram encontrados seis (6) sinais-gíria dos processos morfológicos de flexão de concordância que são os sinais: LAMENTO, MAIS-DO-QUE, RAZÃO, RAZÃO-(variante 1), TAMBÉM (variante 1) e o sinal TAPEAR. E, na “flexão de aspectual”, foram encontrados, vinte (20) sinais-gíria: DE-NADA, DEBIL-MENTAL, DUVIDO, ECA, ESQUENTADO, FARTO-CHEIO, FLAGRAR, MÃO-DE-VACA, NOSSA, NOVO-NOVINHO, O-QUE-É-ISSO, ÓDIO, ÓDIO (variante -1), PAPO, RESUMO-RESUMIR, SÓ-ISSO, TOP, ÉGUAS, SACO-CHEIO E SUMIR-DO-MAPA. Não foram encontrados sinais com flexão de número (Cardoso, 2024).

Quanto aos sinais que foram listados juntos aos que possuem **flexão de concordância**, as suas formas possibilitam a concordância com a pessoa e o número, indicando quem executa a ação e quem a sofre por meio da direção do movimento. Também pode incluir a flexão aspectual, podendo indicar a forma como a ação foi executada por meio da maneira do movimento, se contínuo, de retenção ou refreado; e ainda por meio da frequência do movimento, se simples ou repetido (Quadros; Karnopp, 2004).

Exemplo disso podemos ver no sinal-gíria RAZÃO, este sinal flexiona em pessoa e número, e também pode incluir o aspecto.

Figura 5 – Sinal-gíria RAZÃO



Fonte: Cardoso (2024, p. 48).

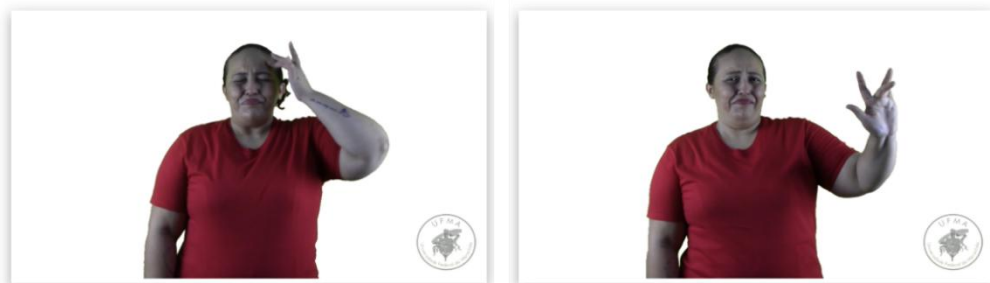
Nota-se, na figura, que a sinalizante representa a primeira pessoa do discurso como agente ativa, direcionando o movimento da mão configurada para a segunda pessoa, agente passiva, que recebe a mensagem. Esse sinal pode ser traduzido: “você tem razão”. Este mesmo sinal pode sofrer alteração na direcionalidade do movimento, ocasionando na

concordância com as pessoas do discurso. Também pode alterar a maneira do movimento, adquirindo, por exemplo, uma continuidade no movimento, que se tornaria “você sempre tem razão”. Mas essa segunda flexão é uma possibilidade, ao passo que a primeira é uma necessidade, ou seja, ao ser executado, inevitavelmente haverá o direcionamento do sinal para uma parte do espaço de sinalização que representará alguém. Nesse sentido, conforme o que está descrito por Quadros (2019), pode-se considerar que o sinal-gíria RAZÃO, assim como os demais listados nessa categoria, sofre flexão de concordância e pode ainda sofrer flexão aspectual.

Quanto à **flexão aspectual**, a categoria de sinais que são formados por esse tipo de alteração no movimento é a maior em número dentro do corpus a pesquisa de Cardoso (2024).

No exemplo abaixo (Figura 6) de flexão aspectual, existe o sinal-gíria ÓDIO que se flexiona. Há, respectivamente, a alteração na frequência do movimento e o direcionamento para demonstrar o aspecto do sinal.

Figura 6 – Sinal-gíria ÓDIO



Fonte: Cardoso (2024, p. 49).

A mesma forma do sinal em contexto de uso cotidiano pode significar NÃO-SABER, no entanto, utilizado como gíria, exige a flexão aspectual, como já explicada, acrescida da expressão não manual negativa. Assim, segundo Quadros (2019), retomado na Seção 3.1.2, o sinal-gíria ÓDIO, no contexto de uso, passa por flexão aspectual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou identificar os processos morfológicos que formam os sinais de gírias utilizados pela comunidade surda de São Luís – MA, catalogados pelo site Maranhão em Sinais, criado a partir do projeto de pesquisa “Os sinais maranhenses da Língua de Sinais Brasileira: contribuições para seu uso e difusão em ambientes digitais”. E teve como pergunta de pesquisa: Como as flexões se manifestam na morfologia dos sinais de gírias utilizadas pela comunidade surda de São Luís?

Observou-se a presença de marcadores de flexão de pessoa e número, ou flexão de concordância, em seis sinais: LAMENTO, MAIS-DO-QUE, RAZÃO, RAZÃO- (variante 1), TAMBÉM (variante 1) e o sinal TAPEAR, que se manifestam pela possibilidade de alterar o aspecto da direcionalidade do movimento desses sinais, fazendo concordar com os argumentos do verbo.

Também foram identificados vinte sinais com marcadores de flexão de aspecto, quais sejam: DE-NADA, DEBIL-MENTAL, DUVIDO, ECA, ESQUENTADO, FARTO-CHEIO, FLAGRAR, MÃO-DE-VACA, NOSSA, NOVO-NOVINHO, O-QUE-É-ISSO, ÓDIO, ÓDIO (variante -1), PAPO, RESUMO-RESUMIR, SÓ-ISSO, TOP, ÉGUAS, SACO-CHEIO E SUMIR-DO-MAPA, que possuem marcadores principalmente no uso das expressões não manuais, obrigatórias para o sentido deles. A grande ocorrência de sinais com flexão de aspecto pode ser explicada pelo fato de pesquisarmos gírias, que são jargões característicos de um grupo social específico, e que expressam ideias aplicadas a situações bem específicas.

No decorrer da pesquisa, surgiram questionamentos que, mesmo não sendo o foco deste estudo, fizeram parte das discussões como: Por que temos sinais que não são gírias no glossário, e por que podemos realmente dizer que não são gírias? A nomeação dos sinais consegue transmitir a ideia que a gíria carrega? Se não, que ideia poderia ser útil para o glossário? Esses questionamentos merecem mais aprofundamento e podem ser incluídos no escopo de pesquisas futuras.

Espera-se que esta pesquisa seja um contributo para a comunidade surda, somando-se aos ainda poucos estudos sobre os sinais-gíria e auxiliando para elucidar as questões da língua em uso e da pragmática da Libras. Além disso, devem ser feitas mais pesquisas sobre a variedade de Libras do Maranhão, utilizando o banco de dados rico por

meio do site Maranhão em Sinais, e também outros projetos desenvolvidos no Estado. E, finalmente, que mais vozes maranhenses se somem ao estudo da língua de sinais de todo o território brasileiro.

## REFERÊNCIAS

ARONOFF, Mark; MEIR, Irit; SANDLER, Wendy. **O paradoxo do signo morfologia da linguagem**. Idioma (Baltim). Título original: “The paradox of sign language morphology. Language (Baltim)”, 2005., [n.p.]. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3250214/>. Acesso: 30 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm) acesso em: 4 jan. 2023.

BRASIL. **Lei Federal Nº10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: 2023 [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 4 jan. 2023.

BRITO, Ferreira Lucinda. **Integração Social & Educação de Surdos**. Babel Editora – Rio de Janeiro, 1993.

CAPOVILLA, F. C; RAPHAEL, W. D; MAURÍCIO, A. C. L. **Novo Deit-Libras**: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas, Volume 1: sinais de A a H. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Inep: Cnpq: Capes, 2015.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURÍCIO, A. C. L. **Novo Deit-Libras**: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas, Volume 1 e 2. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Inep: Cnpq: Capes, 2009.

CARDOSO, Esteliude Santos. **Processos de formação de sinais**: um estudo das gírias utilizadas pela comunidade surda de São Luís – MA. Monografia (Graduação) – Curso de Letras Libras. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024. Disponível em: <https://letrasLibras.ufma.br/wp-content/uploads/2024/11/ESTELIUDE-SANTOS-CARDOSO-2024.pdf>. Acesso em 11 set. 2025.



CRUZ, Cristiano Pimentel. **Gírias na língua de sinais brasileira**: processos de criação e contextos de uso. – Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Porto Nacional – Curso de Pós-Graduação em Letras, Porto Nacional, TO, 2020. 116 f.

CULTURAL, CIRANDA; **Dicionário escolar**: língua portuguesa. - 1ª.ed. - Barueri, SP: Ciranda Cultural, 2015.

CUXAC, Christian; SALLANDRE, Marie-Anne. **Iconicidade e arbitrariedade na Língua gestual francesa** – estruturas altamente icônicas, iconicidade degenerada e iconicidade diagramática. Título original: Iconicity and arbitrariness in French sign language – highly iconic structures, degenerated iconicity and diagrammatic iconicity. DOI:[10.13140/RG.2.1.4884.8483](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4884.8483) January 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/280099203> acesso em: 30 nov. 2023.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. A organização dos morfemas livres e presos em LSB: reflexões preliminares. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R.; LEITE, T. A. **Estudos da língua brasileira de sinais I**. Florianópolis: Editora Insular, 2013. p. 79-113.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. **Representações lexicais da LSB**: uma proposta lexicográfica. 2009. Tese (Doutorado em Linguística). Brasília, Universidade de Brasília, Instituto de Letras, 2009.

FARIA, Sandra Patrícia de. Metáfora na LSB: Debaixo dos panos ou a um palmo de nosso Nariz? Estudos Linguísticos Grupo de Estudos e Subjetividade - **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p. 179-199, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592. Acesso: 29 mar. 2024.

FELIPE, T. A. (2006). Os processos de formação de palavras na Libras. **ETD - Educação Temática Digital**, 7(2), 200-217.

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

HOUAISS, Antônio. [1915- 1999]. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. - 4.ed. rev. e aumentada. - Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

JÚNIOR, Ismair I. **Análise de mudanças morfofonológicas na Língua Brasileira de Sinais em comparação à produção em Língua de Sinais Francesa**. Monografia do Curso de Licenciatura em Letras Português Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

MARANHÃO EM SINAIS. Sítio eletrônico. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/ acessibilidade/maranhao-em-sinais/girias> acesso em: 22 set. 2022.

PRETI, Dino. **A gíria e outros temas**. São Paulo. Edusp. 1984.

PRETI, Dino. Dicionário de Gíria. **Revista Alfa**, n. 44, p. 57-73, 2000.

PRODANOV, Cleber Cristiano; ERNANI, Cesar de Freitas. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

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

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

QUADROS, Ronice Muller. **LIBRAS**: Linguística para o ensino superior. 1ª. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, Ronice et.al (org.). **A Gramática da Libras**. Rio de Janeiro: INES, 2023 p. 511; v. 01.

RAMOS, Bruno; RIGO, Natália Schleder. O uso de transferências em narrativas produzidas por surdos: transferência de vibração em foco. **Revista ECOS**, [S. l.], v. 24, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/3045>. Acesso em: 11 mar. 2024.

SANTANA, Braulino Pereira de. MORFOLOGIA E LÉXICO ATACAM AS PALAVRAS. **Revista: Estudos Linguísticos e Literários**, N.º 48, jul-dez- 2013, Salvador: pp. 130-148.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. – (org.) Charles Bally, Albert Sechehaye- Tradução de: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein- 27ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Alessandra Freitas da. GÍRIA: LINGUAGEM OU VOCABULÁRIO? - **Revista Philologus**, Ano 14, Nº 41. Rio de Janeiro: CiFEFiL, maio/ago.2008.

SILVA, Isaack Saymon Alves Feitosa. **Gíria em Língua de Sinais Brasileira (LSB)**: Processo e Interpretação. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

STOKOE, William. **Estruturas de linguagem de sinais**: um esboço do sistema de comunicação visual dos surdos americanos. Título original: “Sign Language Structures: An Outline of the Visual Communication System of the Amercian Deaf”. *Estudies in Linguistics Occasional Papers*, n.º 8, BuffaloNY, 1960.

TEIXEIRA, Vanessa Gomes; LEITÃO. Catarina Modesto de C. Flexão Veral em Libras e em Língua Portuguesa: análise contrastiva. **Revista Philologus**, Ano 19, Nº 55. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2013.

VILLALVA, Alina. **Morfologia do Português**. Universidade Aberta 2007. All content following this page was uploaded by Alina Villalva on 02 May 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/324824196> acesso em: 10 mai. 2023

XAVIER, André Nogueira. A estrutura interna dos sinais da Libras à luz do modelo de análise fonético-fonológica de Liddell e Johnson (1989); -*In*: **Libras em estudo: descrição e análise**. ALBRES, N. de A.; XAVIER, A. N. (org.). – São Paulo: FENEIS, 2012.

XAVIER, André Nogueira; NEVES, Sylvia Lia Grespan. Descrição de aspectos morfológicos das Libras. **Revista Sinalizar**, v.1, n.2, p. 130-151, jul./dez.

## Elementos linguísticos e culturais utilizados por autores surdos na criação de histórias delimitadas em Libras

Nelcyleide de Jesus Pedrozo<sup>1</sup>

Arenilson Ribeiro<sup>2</sup>

Marilyn Mafra Klamt<sup>3</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é descrever os elementos linguísticos e culturais utilizados por autores surdos na criação de Histórias Delimitadas em Língua Brasileira de Sinais – Libras. Atualmente, observa-se um número expressivo de autores surdos que têm produzido poemas e histórias em Libras e, dentre esses, encontramos as Histórias Delimitadas. Estas podem ser Histórias ABC, representadas através do uso sequencial das configurações de mãos do alfabeto manual que vai de A a Z, formação de nomes a partir das letras; histórias numéricas, que utilizam a sequência de números; histórias de uma única configuração de mão. Logo, percebe-se a relevância em conhecer esse uso estético da Libras. A fim de fundamentar esta pesquisa, utiliza-se o conceito de normas como uma padronização que não depende de um único indivíduo, mas sim de toda a comunidade (Toury, 1995); o estudo acerca das produções culturais de surdos em Língua de Sinais (Mourão, 2011); e os elementos linguísticos e culturais que servem para gerar efeito estético na poesia em Libras (Sutton-Spence, 2021). No tocante à metodologia, apresenta-se uma abordagem qualitativa e descritiva dos elementos linguísticos e culturais encontrados a partir da análise da História Delimitada apresentada pelo poeta surdo Nelson Pimenta, em forma de vídeo, na página do site do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Como resultados, compreendeu-se que, nas criações de Histórias Delimitadas em Libras, os autores surdos podem fazer uso de elementos linguísticos e culturais para causar efeito estético, dentre esses, citam-se: simetria, boia, antropomorfismo, classificadores, morfismo, sincronia lexical, espaço, antecipar e exagero. Portanto, entende-se, que a padronização desses elementos se caracteriza como normas, as quais podem ser reproduzidas, também, por tradutores e intérpretes do par linguístico Língua Portuguesa Libras, a fim de apresentar ao público surdo um texto que apela aos sentidos e cria uma experiência estética.

**Palavras-chave:** histórias delimitadas; literatura em Libras; autores surdos.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA); Licenciada em Letras/Libras (UFMA); Professora da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de São Luís/MA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5810-6874>. E-mail: [nj.pedrozo@discente.ufma.br](mailto:nj.pedrozo@discente.ufma.br)

<sup>2</sup> Professor de Estudos Específicos da Libras: Habilidades Práticas no curso de licenciatura em Letras/Libras na Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4980-6278>. E-mail: [arenilson.ribeiro@ufma.br](mailto:arenilson.ribeiro@ufma.br)

<sup>3</sup> Professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Doutora em Linguística (UFSC); Atua nos projetos de pesquisa: "Gêneros de literatura em Libras e Língua de Sinais Chilena", "Tradução comentada: princípios científicos e pedagógicos"; e "Toponímia em Libras: Regiões Catarinenses". ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1407-4425>. E-mail: [marilyn.mafra@ufsc.br](mailto:marilyn.mafra@ufsc.br)

**ABSTRACT:** *The aim of this article is to describe the linguistic and cultural elements used by deaf authors in the creation of Delimited Stories in Brazilian Sign Language – Libras. Currently, there are a significant number of deaf authors who have produced poems and stories in Libras and, among these, we find Delimited Stories. These can be ABC Stories, represented through the sequential use of the hand configurations of the manual alphabet that goes from A to Z, forming names from the letters; numerical stories, which use the sequence of numbers; stories of a single hand configuration. It is therefore important to understand this aesthetic use of Libras. In order to support this research, we used the concept of norms as a standardization that does not depend on a single individual, but on the whole community (Toury, 1995); the study of the cultural productions of deaf people in Sign Language (Mourão, 2011); and the linguistic and cultural elements that serve to generate an aesthetic effect in poetry in Libras (Sutton-Spence, 2021). In terms of methodology, we present a qualitative and descriptive approach to the linguistic and cultural elements found in the analysis of the Delimited Story presented by the deaf poet Nelson Pimenta, in the form of a video, on the website of the National Institute for Deaf Education – INES. As a result, it was understood that in the creation of Delimited Stories in Libras, deaf authors can make use of linguistic and cultural elements to cause an aesthetic effect, including symmetry, float, anthropomorphism, classifiers, morphism, lexical synchronicity, space, anticipation and exaggeration. Therefore, it is understood that the standardization of these elements is characterized as norms, which can also be reproduced by translators and interpreters of the Portuguese language pair Libras, in order to present the deaf audience with a text that appeals to the senses and creates an aesthetic experience.*

**Keywords:** *delimited stories; literature in Libras; deaf authors.*

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objetivo descrever os elementos linguísticos e culturais que podem ser utilizados por autores surdos na criação de Histórias Delimitadas em Língua Brasileira de Sinais-Libras. Entende-se que esse tipo de produção, integra um repertório literário em Libras que constituído por gêneros diversos, que contam as experiências de vida dos surdos e outros interesses da comunidade surda brasileira, tais como, contos, fábulas, poemas, narrativas e a literatura de cordel.

Partindo do pressuposto que a Libras é rica em aspectos linguísticos e culturais, observa-se uma grande produção de Literatura. Dentre essas produções, encontramos as Histórias Delimitadas do tipo Histórias ABC, as quais fazem uso do alfabeto manual que vai de A a Z ou formam palavras. Também pode ser utilizada uma sequência de números, por exemplo, de 0 a 9.

Considerando que os autores surdos compartilham da mesma língua e cultura, reflete-se acerca de uma provável padronização para a criação de Histórias Delimitadas. Também, sabendo que os tradutores do par linguístico Língua Portuguesa – Libras têm que realizar traduções desses tipos de textos para o público ouvinte, precisam conhecer as normas literárias da produção surda, refletindo acerca dos valores linguísticos e culturais dos surdos.

Neste sentido, a pesquisa apresenta a seguinte pergunta norteadora: Quais elementos linguísticos e culturais podem ser utilizados por autores surdos na criação de Histórias Delimitadas na Língua Brasileira de Sinais – Libras? Logo, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de se compreender que autores surdos fazem uso de uma norma literária no processo de criação das Histórias Delimitadas. E, que os tradutores precisam conhecê-las para replicá-las em traduções literárias. Sendo assim, na próxima seção, será discorrido acerca dessa norma literária utilizada pelos autores surdos.

## **NORMAS SURDAS LITERÁRIAS**

Considerando a importância de compreendermos o conceito de Normas Surdas, torna-se necessário inicialmente conhecer o que são Normas. Para Toury (1995), as Normas consistem em uma padronização que não depende de um único indivíduo, mas sim de toda a comunidade. Logo, essa padronização pode sofrer variação e, se for aceita pela comunidade, ela se torna uma Norma.

As normas não são fixas, elas podem ser influenciadas por fatores culturais, sociais e históricos que refletem as convenções compartilhadas por um grupo de pessoas. Como resultado, em cada comunidade linguística há padrões considerados corretos e apropriados e funcionam intersubjetivamente como modelo de comportamento, e também policiam as expectativas sobre o comportamento e os produtos desse (Schaffner, 1998). Além disso, compreende-se que desempenham um papel importante ao definir os elementos culturais de um corpo social específico, o que se refere também à comunidade surda.

No que se refere ao conceito de Normas Surdas Literárias, esta é a forma mais elevada de linguagem estética e tão importante quanto a mensagem, é composta por elementos linguísticos e culturais que servem para gerar o efeito estético nos poemas em Libras (Sutton-Spence, 2021). Dessa forma, são vários os elementos que constituem as Normas Surdas Literárias e destacam a Libras estética. Dentre esses, citam-se: simetria, boia, antropomorfismo, classificadores, morfismo, sincronia lexical, espaço, antecipar e exagero (Sutton-Spence, 2021; Ribeiro e Sutton-Spence, 2023).

A simetria são sinais articulados com as duas mãos, com a mesma configuração de mãos, o mesmo ponto de articulação e o mesmo tipo de movimento. A boia, consiste na articulação de um sinal com uma mão enquanto a outra mão fica suspensa no ar. O antropomorfismo procura retratar o comportamento de personagens não humanos. Os classificadores mostram como os personagens e objetos se movem e se relacionam. O morfismo retrata a transição suave entre os sinais, causando uma ligação entre o término de um e o início do outro. A sincronia lexical é a articulação simultânea de dois sinais, um com a mão direita e o outro com a mão esquerda. O uso do espaço trata-se do local em que se articulam os sinais. Antecipar corresponde ao direcionamento do olhar para um ponto específico no espaço antes da articulação do sinal. E, por fim, o exagero, que é uma brincadeira e ênfase ao sinalizar, aumentando o movimento na articulação dos sinais ou de alguma característica com uso de classificadores.

Assim, destaca-se que os aspectos gestuais e visuais são intrínsecos à cultura surda, influenciando a comunicação e a expressão artística e literária. Logo, é importante compreender que apesar dos esforços de nós ouvintes em nos aproximarmos da experiência surda, nossa compreensão nunca será idêntica, pois existem particularidades nas línguas de sinais que só a comunidade surda vivência.

Desse modo, é fundamental entender que as produções dos autores surdos desempenham um importante papel na preservação da cultura surda, logo esta emerge das experiências da comunidade surda e da utilização da língua de sinais que se torna o principal meio de comunicação (Mourão, 2011; Barros, 2020). Diante disso, a literatura em Libras abrange a “produção em língua brasileira de sinais feita por surdos ou ouvintes

abordando temas linguísticos e culturais dos surdos ou não” (Barros, 2020, p. 22). Compreende-se, dessa forma, que a literatura em Libras desempenha um papel crucial na divulgação de temas culturais relacionados à comunidade surda. A seguir, na próxima seção, serão apresentados exemplos de produções de autores surdos, no gênero conhecido como Histórias Delimitadas.

## HISTÓRIAS DELIMITADAS EM LIBRAS

A Literatura em Libras é composta por uma variedade de gêneros. Logo, nesta seção nos deteremos a apresentar o gênero Histórias Delimitadas, bem como, um exemplo desse gênero, as Histórias ABC. Quanto à definição de Histórias Delimitadas, destacamos o conceito elencado por Sutton-Spence (2021, p. 80):

Os poemas de Libras são cuidadosamente construídos e seguem regras ou restrições estritas, mas também há histórias cuja forma é limitada por regras que estão fora da estrutura da história, especialmente pelas configurações de mão. Histórias ABC são um exemplo de histórias delimitadas.

Observa-se que esse formato de contar histórias evidencia a dimensão criativa da comunidade surda, uma vez que as histórias delimitadas podem ser compostas por diferentes parâmetros, como Histórias ABC, Histórias 123 e única Configuração de Mãos (CM). Consequentemente, “através dessa forma de apresentação, uma história é expressa em sequência de configurações de mãos, usando alfabeto manual, números, nomes próprios ou outras palavras” (Silveira e Karnopp, 2013, p. 6). Assim, o desafio de criar uma narrativa envolvente requer a habilidade em usar as CM de forma precisa, exigindo ainda a criatividade e as nuances em transmitir as emoções através das expressões e do corpo. Neste sentido, explorar o uso das CM fazendo referências ao alfabeto manual é um elemento desafiador, mas que enriquece a diversidade linguística e cultural das comunidades surdas. A incorporação do alfabeto manual é uma ressignificação criativa, pois embora as línguas de sinais tenham uma estrutura própria e não se baseiem nas



línguas orais, a utilização das CM para representar as letras do alfabeto permite uma transformação cultural capaz de enriquecer as línguas de sinais.

No Brasil, o poeta surdo Nelson Pimenta foi o primeiro autor surdo que produziu uma obra a partir desse gênero textual, no ano de 1999, com o poema “O Pintor de A a Z – uma história com o alfabeto sinalizado”. Após isso, pôde-se perceber que a comunidade surda aceitou esse novo gênero poético, que passou a ser reforçado e produzido, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 – Exemplos de Histórias ABC

Histórias ABC	Disponível em:
Arrumar, Passear... de A a Z (Jéssie Rezende)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=kUR5NtiShWY">https://www.youtube.com/watch?v=kUR5NtiShWY</a>
Poema ABC - Boxe (Leila Nunes e Tullyo B.)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=GGed-P26v-4">https://www.youtube.com/watch?v=GGed-P26v-4</a>
Poema ABC - Namorados (Renata Freitas)	<a href="https://www.instagram.com/p/BynYu5UF5D8/">https://www.instagram.com/p/BynYu5UF5D8/</a>
Poema ABC - Sedução (Amoriana Borges)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=Y45-HYh_H88">https://www.youtube.com/watch?v=Y45-HYh_H88</a>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme o quadro acima percebe-se que as Histórias Delimitadas em ABC se configuram em fazer o uso do alfabeto manual em sua criação poética. Assim, Oliveira (2020, p. 80) ressalta que quando os poetas criam “seus poemas, [...] exploram como limite criativo o parâmetro configuração de mãos, mais especificamente as configurações vinculadas ao alfabeto manual [...] ou os números nas línguas de sinais”. Dessa forma, pode-se perceber que a criação poética dentro da comunidade surda explora a criatividade e os elementos intrínsecos das línguas de sinais.

Assim, compreende-se que as Histórias Delimitadas em Libras exploram elementos visuais, espaciais e culturais que fazem parte do cotidiano da comunidade surda. Por isso, elas vão além de uma simples forma de arte, é também um recurso valioso

para o ensino bilíngue. Na sala de aula, essas histórias ajudam os alunos surdos a desenvolverem suas habilidades narrativas em Libras, fortalecer sua identidade e se aproximar da literatura em sua língua materna. Além disso, elas promovem o respeito e a valorização da cultura surda no ambiente escolar, contribuindo para práticas educativas mais inclusivas.

## METODOLOGIA

De acordo com Gil (2002) as pesquisas podem ser classificadas de acordo com seus objetivos, natureza e métodos adotados. Assim, em consonância com seus objetivos, esta pesquisa se caracteriza como descritiva, natureza aplicada e quanto à abordagem como qualitativa. Descritiva, pois segundo Gil (2002), estas pesquisas visam descrever a temática de forma minuciosa e específica, proporcionando descobertas em torno do estudo que foi investigado.

Quanto à abordagem qualitativa, “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (Minayo, 2001, p. 14). De acordo com a autora, essa abordagem busca compreender e explorar os contextos e significados, o que proporciona ir além da diversidade de perspectivas dentro de determinado grupo ou comunidade. Assim, oferece uma visão completa e mais profunda das perspectivas e das experiências.

Logo, a presente pesquisa de análise da História Delimitada Bebê de A a Z, foi desenvolvida em três etapas:

- Etapa 1: Compreensão da estrutura visual;
- Etapa 2: Identificação dos elementos linguísticos e culturais;
- Etapa 3: Descrição dos elementos linguísticos e culturais.

Para a realização da Etapa 1, o vídeo da história foi assistido em 3 momentos. O primeiro momento foi essencial para se ter o contato inicial com a história, a velocidade assistida foi normal e não houve preocupação em pausar o vídeo para rever os sinais. Já no segundo momento, com o objetivo de compreender o que não havia sido entendido no

primeiro momento, diminuimos a velocidade do vídeo para 0.5 e anotamos todos os sinais que havíamos compreendido. Já no terceiro momento, assistimos de forma informal junto com um amigo e professor surdo, Doutor em Linguística, graduado em Letras/Libras, com experiência na Literatura Surda. Esse momento foi importante para fazer a comparação entre o que havíamos compreendido e o que o professor surdo compreenderia sobre a História Delimitada *Bebê de A a Z* em Libras. Para reforçar a confiabilidade da análise, adotamos um procedimento de validação intersubjetiva, no qual as interpretações foram discutidas e confrontadas em diálogo com o professor surdo. Essa troca permitiu ajustar e aprofundar a análise, garantindo maior consistência e precisão nos resultados apresentados.

Já para a realização da Etapa 2, assistimos o vídeo da história na velocidade de 0,5. Isso permitiu a identificação clara dos elementos das Normas Surdas Literárias presentes na história. E na Etapa 3, após as duas etapas anteriores, foi possível identificar os elementos linguísticos e culturais utilizados pelo poeta surdo Nelson Pimenta de Castro na criação da História Delimitada.

Nelson Pimenta foi o primeiro ator surdo a se profissionalizar no Brasil, estudou na *New York National Theatre of the Deaf* (NTD), é mestre e doutor em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e se formou em Letras-Libras na UFSC e em cinema na Universidade Estácio de Sá. É autor/coautor de 15 livros em Libras. Possui uma forte característica formadora, pois contribui de maneira significativa com a língua de sinais e com a cultura surda.

Figura 1 – Nelson Pimenta de Castro



Fonte: <http://lattes.cnpq.br/5120615815365350>.

De 1999 a 2013, o poeta surdo Nelson Pimenta atuou na empresa de educação LSB Vídeo, com a missão de contribuir para o fortalecimento da identidade e da cultura surda através da difusão da língua de sinais brasileira e da produção de material de ensino-aprendizagem em Libras. Dentre os materiais, temos a primeira obra literária em vídeo, o Livro digital em DVD - *Literatura Surda em LSB* (Pimenta, 1999), contendo a fábula *O passarinho Diferente* e quatro poemas em Libras (*Bandeira Brasil*, *Natureza*, *Língua Sinalizada* e *Língua Falada*, *O Pintor de A a Z*) e duas histórias infantis (Peixoto, 2020).

A História Delimitada *Bebê de A a Z* (2020)<sup>4</sup>, de sua autoria, inicia-se com a apresentação de que é uma história ABC, uma vez que é representada através do uso sequencial das configurações de mãos do alfabeto manual em Libras que vai de A a Z. A Figura 2 a seguir apresenta a imagem de apresentação do vídeo que está disponibilizado na página do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Figura 2 – Vídeo da História Delimitada *Bebê no A a Z* em Libras.



Fonte: [TV INES](#).

A História Delimitada *Bebê de A a Z* (2020) apresenta a rotina de um Bebê, que ao acordar é alimentado com uma mamadeira por uma pessoa (o sexo não é determinado). Em seguida a história apresenta uma sequência de ações que o bebê realiza interagindo com a pessoa e depois com cada objeto do móvel pendurado acima do seu berço. A seguir, na próxima seção, apresenta-se a análise referente aos elementos linguísticos e culturais utilizados pelo poeta Nelson Pimenta na História Delimitada *Bebê de A a Z* em Libras.

<sup>4</sup>Disponível em: <https://youtu.be/e-755Phztec?si=B5fmJZk8NzKYEtEG> . Acesso em: 14 dez 2024.

## ANÁLISE DA HISTÓRIA DELIMITADA *BEBÊ DE A a Z* EM LIBRAS

Quanto à análise dos elementos linguísticos e culturais da Literatura em Libras que contribuem para gerar o efeito estético, destacamos os seguintes elementos presentes na História Delimitada *Bebê de A à Z* em Libras: Simetria, Antropomorfismo, Boia, Classificadores, Morfismo, Sincronia Lexical, Espaço, Antecipar e Exagero. A seguir, apresentamos detalhadamente os elementos encontrados:

### Simetria

O elemento Simetria engloba “as divisões de espaço entre alto e baixo, esquerdo e direito ou em frente e atrás são exemplos de divisões espaciais com simetria” (Sutton-Spence, 2021, p. 160).

Figura 3 – Simetria



Fonte: Elaborado pelos autores, com base na TV INES.

A Figura 3 apresenta o exemplo da simetria encontrada na história delimitada. Observa-se a utilização da CM espelhadas em O e P no espaço, com movimentos alternados para cima e baixo. Assim, compreende-se que a simetria envolve a utilização equilibrada dos movimentos que correspondem entre si.

### Antropomorfismo

Quanto ao elemento antropomorfismo, “o sinalizante retrata o personagem não humano” (Sutton-Spence, 2021, p. 60). Assim, este elemento, permite destacar traços específicos que são importantes para a história e para o personagem. O elemento Antropomorfismo é representado na Figura 4 a seguir:

Figura 4 – Antropomorfismo



Fonte: Elaborado pelos autores, com base na TV INES.

A Figura 4 apresenta o sinalizante incorporando os peixinhos do móbile, observa-se que as CM das duas mãos em R e em W, aliados ao movimento da boca, da cabeça e a velocidade, permitem a compreensão de que é feita a representação de um peixe. Dessa forma, observa-se que na Figura 4, o antropomorfismo permitiu que a performance visual criasse uma expressão criativa e divertida da história.

### Classificadores

Sobre esse elemento, Sutton-Spence (2021, p. 60) aponta que, “as configurações das mãos são escolhidas, posicionadas e movidas no espaço a fim de mostrar como os personagens e os objetos se movem e se relacionam uns com os outros.” Dessa forma, compreende-se que quando se trata de representar objetos ou personagens em uma história, os sinais podem ser modificados para transmitir visualmente como esses elementos interagem no espaço. A Figura 5 a seguir, apresenta exemplos do elemento classificadores, encontrados na história delimitada.

Figura 5 – Classificadores



Fonte: Elaborado pelos autores, com base na TV INES.

Observa-se que o sinalizante utiliza a CM em C como classificador que faz referência ao objeto mamadeira. Na sequência, observa-se o classificador semântico, sendo o referente o bebê. Observa-se o corpo direcionado para a esquerda e o olhar para cima. Além disso, ainda é possível observar que quando o sinalizante movimenta a mão direita em CM em H e tem a mão esquerda como mão de apoio, compreende-se que o H é um classificador que representa o corpo do bebê se virando para um lado e para outro no berço, ou seja, quem faz esse movimento é o bebê.

Dessa forma, observa-se que os exemplos apresentados na Figura 5 representam visualmente o objeto “mamadeira”, o bebê e as ações específicas do sinalizante. Além disso, ajudou a transmitir as informações da história de maneira direta e concreta.

### **Boia**

O elemento boia acontece quando o “sinalizante configura uma de suas mãos e a deixa inerte em um ponto fixado no espaço de sinalização enquanto executa um sinal com a outra mão” (Ribeiro e Sutton-Spence, 2023, p. 171). A Figura 6 a seguir representa o elemento boia.



Figura 6 – Boia



Fonte: Elaborado pelos autores, com base na TV INES.

A Figura 6, acima, representa o elemento boia. Logo, podemos observar na figura que quando o sinalizante durante a história retira a mamadeira do bebê, este fica com a outra mão em posição de ainda estar segurando o bebê, o que configura, nesse momento, o elemento boia. Portanto, compreende-se que a boia permitiu que se criasse um destaque para enfatizar o enredo da história, permitindo dessa forma que o sinalizante retomasse a contextualização com o bebê e transmitisse as informações adicionais de maneira clara.

### **Morfismo**

O elemento morfismo permite que “um sinal com uma configuração manual em um local pode tomar novo movimento ou nova locação e adquirir um novo sentido” (Sutton-Spence, 2021, p. 59). A Figura 7 a seguir representa o elemento morfismo.

Figura 7 – Morfismo





Fonte: Elaborado pelos autores, com base na TV INES.

Observa-se que, na Figura 7, ocorre a representação do elemento morfismo. Logo, percebe-se claramente a transição da sinalização bebê choramingando, mão em CM em I, para o sinal aproveitar, CM em J. Dessa forma, compreende-se que o uso do morfismo na história resultou em um novo movimento e logo em um sentido diferente, o que permitiu a flexibilidade e adaptação ao contexto comunicativo da história.

### **Sincronia lexical**

O elemento sincronia lexical indica a “articulação de dois sinais simultaneamente, mantendo as duas mãos em uso síncrono, mas com informações diferentes em cada uma delas. Enquanto a mão direita realiza um sinal, a mão esquerda sinaliza outro concomitantemente” (Ribeiro e Sutton-Spence, 2021, p. 173). A Figura 8 a seguir apresenta o exemplo de sincronia lexical encontrada na história delimitada.

Figura 8 – Sincronia lexical



Fonte: Elaborado pelos autores, com base na TV INES.

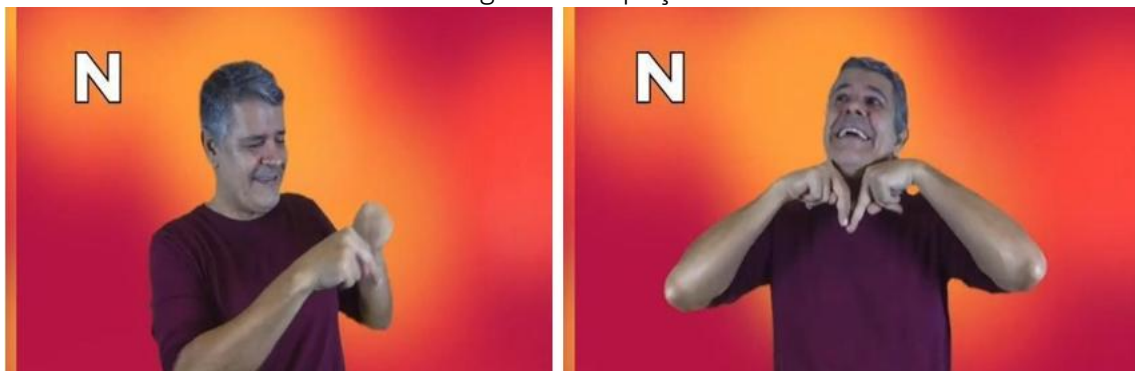
A Figura 8 apresenta a sincronia lexical. Logo, pode-se observar que na Libras foram articulados simultaneamente os sinais de “mamadeira” e “segurando o bebê”. Com a mão direita tem-se o sinal de “mamadeira” e com a mão esquerda o sinal “segurando o bebê”. Notamos que o braço que segura o bebê continua em movimento enquanto o bebê morde a mamadeira e a pessoa puxa a mamadeira com a outra mão. Dessa forma, compreende-se que a sincronia lexical presente na história permitiu que de maneira

simultânea houvesse a combinação de elementos linguísticos proporcionando dessa forma a transmissão das informações.

### **Espaço**

O elemento espaço representa o local onde o sinalizante articula os sinais. Além disso, serve para “criar imagens de máxima força visual. Eles podem descrever uma cena ou uma vista estática, construindo a imagem como se fosse um filme” (Sutton-Spence, 2021, p. 157). Assim, o sinalizante pode mover as mãos, o corpo e o olhar indicando a localização, a direção e o contexto dos objetos. A Figura 9 a seguir apresenta o exemplo do elemento espaço encontrado na história.

Figura 9 – Espaço



Fonte: Elaborado pelos autores, com base na TV INES.

Ao analisar a Figura 9, observa-se que a pessoa olha para baixo enquanto faz um laço na touquinha no queixo do bebê. Logo em seguida, observa-se que é o bebê que olha para cima. Portanto, compreende-se que o uso do elemento espaço indicou a direção e localização do sinalizante, que incorporou ora a pessoa que interagia com o bebê, ora o bebê.

### **Antecipar**

O elemento antecipar pode ser observado na Figura 10 a seguir, uma vez que este “envolve direcionar o olhar para um ponto específico no espaço antes de realizar a articulação do sinal” (Sutton-Spence, 2021, p. 62). Assim, esse elemento permite a representação contextual e espacial da mensagem.

Figura 10 – Antecipar



Fonte: Elaborado pelos autores, com base na TV INES.

Observa-se que na Figura 10, o sinalizante primeiro olha para o lugar onde está o bebê, para depois pegá-lo no colo. Portanto, compreende-se que a antecipação visual pode tornar a comunicação mais clara ajudando a entender o contexto.

### **Exagero**

Na Figura 11 a seguir, tem-se o elemento exagero, compreendido como o “aumento e dramatização para intensificar as emoções” (Sutton-Spence, 2021, p. 97). Ao analisarmos esse elemento no exemplo a seguir, observamos que o sinalizante ao mesmo tempo em que acelera o movimento de dor para demonstrar que está doendo o dedo pela mordida do bebê, também eleva o seu ombro direito. Dessa forma, destacamos que o grau do exagero foi intensificado para permitir uma riqueza na expressão.

Figura 11 – Exagero



Fonte: Elaborado pelos autores, com base na TV INES.

Sendo assim, o elemento exagero nas Normas Surdas Literárias permite enfatizar as informações para que os sinalizantes adaptem-nas às necessidades expressivas e comunicativas. Além disso, destaca detalhes importantes para a narrativa que se apresenta, permitindo dessa forma a articulação nítida dos sinais.

Em resumo, foi possível observar a presença dos elementos culturais: Simetria, Antropomorfismo, Boia, Classificadores, Morfismo, Sincronia Lexical, Espaço, Antecipar e Exagero que são constituídos como elementos das Normas Surdas Literárias, gerando o efeito estético e que são reproduzidos pelos surdos.

Portanto, esses elementos culturais transcendem a comunicação e criam uma experiência estética única permitindo que a comunidade surda compartilhe suas histórias e o jeito de ser, além de ser um importante difusor da criatividade e da diversidade cultural. Assim sendo, os elementos culturais das Normas Surdas desempenham um papel fundamental na criação e na promoção da cultura surda, uma vez que tornam prazerosas as interações do leitor com o texto e contribuem para que as pessoas surdas possam compartilhar suas experiências e narrar histórias significativas expressando dessa forma a sua identidade cultural.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi norteada pela seguinte pergunta: Quais são os elementos linguísticos e culturais que podem ser utilizados por autores surdos na criação de Histórias Delimitadas na Língua Brasileira de Sinais – Libras? Dessa forma, após a análise da História Delimitada *Bebê de A a Z* em Libras, foi possível identificar a presença dos elementos linguísticos e culturais utilizados por autores surdos na criação estética, dentre esses, citam-se: Simetria, Antropomorfismo, Boia, Classificadores, Morfismo, Sincronia Lexical, Espaço, Antecipar e Exagero.

Os elementos encontrados foram essenciais para garantir o efeito da linguagem estética na História Delimitada, além disso, permitiram que houvesse a compreensão de

uma narrativa que engloba as emoções e a rica diversidade da comunidade surda. Dessa forma, espera-se que a pesquisa realizada contribua para que novas pesquisas possam ser feitas com o objetivo de ampliar as discussões sobre os elementos linguísticos e culturais das Normas Surdas Literárias presentes nas Histórias Delimitadas produzidas pelos surdos.

Além disso, têm-se o desejo de que seja possível um aprofundamento contínuo sobre a diversidade linguística e cultural da comunidade surda e que as discussões sobre essa temática não se restrinjam à comunidade surda, mas que nós ouvintes possamos contribuir para a valorização da importância da Literatura em Libras. Portanto, enfatizamos que se torna necessário conhecermos os elementos que constituem a Literatura em Libras, uma vez que a apropriação desse conhecimento partir das pesquisas realizadas possibilitam a apreciação profunda da arte e da cultura surda.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Michele. **De A a Z, a tradução do poema sinalizado em língua portuguesa**. Ponta Grossa – PR: Atena, 2022. E-book. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/de-a-a-z-a-traducao-de-poema-sinalizado-em-lingua-portuguesa>. Acesso em: 13. dez. 2023.

BARROS, Ricardo Oliveira. **Tradução de poesia escrita em Libras para a Língua Portuguesa**. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/215945>. Acesso em: 13. dez. 2023.

BORGES, Amoriana. **SEDUÇÃO**. Micro Coleção de Poemas Sinalizados Tocantinenses. Produção Amoriana Borges. Porto Nacional: 2016 Curta (1:12) Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Y45-HYh\\_H88](https://www.youtube.com/watch?v=Y45-HYh_H88). Acesso em: 13. dez. 2023.

CASTRO, Nelson Pimenta. **Pintor de A a Z (poema em vídeo)**. Cadernos de Apoio e Aprendizagem Libras- 1º ano. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=r\\_6mB4DQnas](https://www.youtube.com/watch?v=r_6mB4DQnas). Acesso em: 14. dez. 2023.

CASTRO. **Poesia em Libras**: Bebê de A a Z. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/e-755Phztec?si=B5fmJZk8NzKYEtEG>. Acesso em: 14. dez. 2023.

GIL, A.C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2001.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Literatura Surda**: produções culturais de surdos em Língua de Sinais. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/32311>. Acesso em: 13. dez. 2023.

NUNES, Lelma; BORGES, Tullyo. **BOXE**. Micro Coleção de Poemas Sinalizados Tocantinenses. Produção Lelma Nunes e Tullyo Borges. Porto Nacional: 2016 Curta (0:09) Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=GGed-P26v-4&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?v=GGed-P26v-4&feature=emb_logo). Acesso em: 13. dez. 2023.

OLIVEIRA, Thainã Miranda. **Poesia em língua de sinais**: caminhos teóricos e críticos. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras)- Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/2974>. Acesso em: 12. dez. 2023.

PEIXOTO, Janaína Aguiar. **A tradição literária no mundo visual da comunidade surda brasileira** [recurso eletrônico]- João Pessoa: Editora do CCTA, 2020. Disponível em: <https://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/letras-1/a-tradicao-literaria-no-mundo-visual-da-comunidade-surda-brasileira-1>. Acesso em: 12. dez. 2023.

REZENDE, Jéssie. **ARRUMAR, PASSEAR de A à Z Letras/LIBRAS UFG**. Intérprete: Jéssie Rezende. Goiânia: 2012 Curta (2:01) Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=uciVF5oMqkc&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?v=uciVF5oMqkc&feature=emb_logo). Acesso em: 12. dez. 2023.

RIBEIRO, Arenilson; SUTTON-SPENCE, Rachel. Estudos Descritivos da Tradução: normas de tradução de literatura de cordel para a Libras. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.26, n.1, p. 161-179, jan. – abr. 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/linguagem/article/view/6742>. Acesso em: 13. dez. 2023.

SCHAFFNER, Christina. **The Concept of Norms in Translation Studies**. Institute for the Study of Language and Society, Aston University, Birmingham B4. 7ET, UK. 1998.

SILVEIRA, Carolina Hessel; KARNOPP, Lodenir Becker. **Literatura surda**: análise introdutória de poemas em Libras. *Nonada: Letras em Revista*, vol.2, núm.21, outubro 2013. Porto Alegre, Brasil. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512451671013>. Acesso em: 13. dez. 2023.

SUTTON-SPENCE, Rachel. **Literatura em Libras** [livro eletrônico]. 1. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021.

TOURY, Gideon. TOURY. The nature and role of norms in Translation. *In*: TOURY, Gideon. **Descriptive translation studies and beyond**. Amsterdam: John Benjamins, 1995. p. 53-70.



**O uso do determinante nominal no espaço metafórico da libras como estratégia de tradução: uma análise linguística do poema *Canção do exílio***

Lia Kellen França<sup>1</sup>

Arenilson Ribeiro<sup>2</sup>

Rachel Sutton-Spence<sup>3</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é realizar uma análise da tradução do poema *Canção do Exílio* do poeta Antônio Gonçalves Dias, com o foco no uso dos determinantes nominais no espaço metafórico considerando-o como uma estratégia de tradução. Trata-se de uma investigação que implica na tradução do par linguístico Língua Portuguesa – Libras, onde ambas possuem seus elementos linguísticos e estruturas próprias. A Língua Portuguesa por ser vocal-auditiva tem como característica principal a manipulação da voz, e a Libras que é de modalidade gestual-visual utiliza, também, das expressões não-manuais e marcações de apontamento para seus elementos referenciais em seus enunciados articulados no espaço. Dessa forma, é essencial que o tradutor entenda essas peculiaridades e reflita sobre o seu papel político em traduzir literatura poética para o público surdo de uma maneira que seja aceitável e prazeroso. A fim de fundamentar esta pesquisa, utilizam-se principalmente os aportes teóricos de Prado e Lessa-de-Oliveira (2012) e Prado (2014), sobre os determinantes nominais na Libras; Ribeiro (2020), quanto a compreensão dos elementos poéticos que podem ser utilizados em traduções de poemas cordelísticos no par linguístico Língua Portuguesa – Libras; e, Sutton-Spence (2018), no que diz respeito às análises de produções em Libras do gênero poesia. A metodologia se dará de forma qualitativa, pois essa pesquisa visa analisar e descrever a utilização e o efeito do uso do determinante nominal no espaço metafórico na tradução poética para a Libras. Como resultado, compreende-se que, durante a sinalização do poema *Canção do Exílio*, a tradutora faz uso no espaço metafórico nos lados direito, esquerdo e central, bem como do sinal de “local” como determinante nominal para marcar respectivamente os países Portugal e Brasil, e sempre que necessário utiliza o movimento do corpo para a direita e/ou para a esquerda, para incorporar os referentes, e a direção do olhar com a inclinação da cabeça quando se trata de um dos locais. Essas estratégias são utilizadas a fim de retomarem aos determinantes nominais na tradução poética, convertendo o texto traduzido em um produto mais visual e adequado as Normas Surdas de Tradução regidas pelo povo surdo.

**Palavras-chave:** tradução poética; espaço metafórico; determinante nominal; Libras.

<sup>1</sup> Discente do curso de Letras Libras da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Bolsista da UFMA do Programa de Tutoria Universidade Inclusiva. E-mail: [lia.kellen@discente.ufma.br](mailto:lia.kellen@discente.ufma.br)

<sup>2</sup> Professor de Estudos Específicos da Libras: Habilidades Práticas no curso de licenciatura em Letras Libras na Universidade Federal do Maranhão. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4980-6278>. E-mail: [arenilson.ribeiro@ufma.br](mailto:arenilson.ribeiro@ufma.br)

<sup>3</sup> Professora da Universidade Federal de Santa Catarina. Atuando nos seguintes temas: Estudos literários, Libras, línguas de sinais, literatura surda, poesia e literatura sinalizada. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6575-9446>. E-mail: [suttonspence@gmail.com](mailto:suttonspence@gmail.com)



**ABSTRACT:** *The objective of this work is to analyze the translation of the poem Song of Exile by the poet Antônio Gonçalves Dias, focusing on the use of nominal determinants in metaphorical space considering as a translation strategy. This is an investigation that involves the translation of the linguistic pair Portuguese Language - Pounds, where both have their own linguistic elements and structures. The Portuguese language, being vocal-auditory has as main characteristic the manipulation of the voice, and the Libras that is gestual-visual modality uses non-manual expressions and pointing marks to its referential elements in their articulated statements in space. Thus, it is essential that the translator understand these peculiarities and reflect on their political role in translating poetic literature to deaf audiences in a way that is acceptable and enjoyable. The methodology will be qualitative, because this research aims to analyze and describe the use and effect of the use of the nominal determinant in the metaphorical space in poetic translation for Libras. In order to support this research, we mainly use the theoretical contributions of Prado and Lessa-de-Oliveira (2012) and Prado (2014) on the nominal determinants in Libras; Ribeiro (2020) as to the understanding of poetic elements that can be used in translations of cordelistic poems in the linguistic pair Língua Portuguesa - Libras; and, Sutton-Spence (2018) with regard to the analysis of productions in Libras poetry genre. As a result, it is understood that during the signaling of the poem Song of Exile, the translator makes use of the metaphorical space on the right, left and central sides, as well as the sign "local" as a nominal determinant to mark respectively the countries and whenever necessary use the movement of the body to the right and/or left, to incorporate the referents, and the direction of the look with the inclination of the head when it comes to one of the sites. These strategies are used in order to return to the nominal determinants in poetic translation, converting the translated text into a more visual and appropriate product the Deaf Translation Norms.*

**Keywords:** *poetic translation; metaphorical space; nominal determinant; Libras.*

## INTRODUÇÃO

Nas escolas brasileiras são trabalhadas obras literárias que possuem sua importância na educação e no repertório cultural do povo. As pessoas ouvintes têm contato constante com a literatura ao seu redor, às vezes passa despercebida e em outras emerge a curiosidade para descobrir o porquê de determinados nomes em prédios ou cidades, homenagens a autores ou apenas nomes quaisquer. Lembram-se dos ensinamentos dentro da sala de aula e dos livros trabalhados, de vivências em grupos e convivência na sociedade, ou seja, esse é apenas um simples exemplo de que assim como os ouvintes têm esse contato com as obras literárias, os surdos também podem ter e a maioria desse contato se dá através das traduções.

Posto isso, destaca-se o papel fundamental que a literatura exerce na educação e na vida dos educandos, em razão de proporcionar um maior desenvolvimento acadêmico, e para além disso, favorecer o pensamento crítico, estimulando a criatividade

e o prazer pela leitura. Em consonância, com o acima esboçado, Cosson (2020) apresenta seis paradigmas do ensino da literatura no Brasil:

a formação moral e social e o ensino da língua (o paradigma moral-gramatical); formar um leitor culto, valorizando o cânone (o paradigma histórico-nacional); desenvolver a consciência estética para apreciação de textos literários (o paradigma analítico-textual); incentivar resistência cultural e engajamento político (o paradigma social-identitário); desenvolver o leitor e ajudar cada pessoa a entender melhor o mundo e a si mesmo, (o paradigma formação do leitor) e um processo social e individual, “que nos insere em uma comunidade de leitores” (Cosson, 2020, p. 172)

Mediante a citação acima apresentada, percebe-se o papel que a literatura possui e, isso justifica a relevância dos alunos surdos brasileiros também terem esse contato. Conhecer e compreender o local onde vivem, a história e cultura, tudo se dá através da literatura e também das suas traduções. Ou seja, é fundamental que para exercer o seu trabalho, os tradutores sejam conhecedores das normas literárias e linguísticas que ambas as línguas possuem.

Ressalva-se, também, o papel que o tradutor do par Língua Portuguesa – Libras exerce ao realizar a tradução da literatura brasileira para o público surdo. Sendo assim, esse profissional, precisa conhecer os aspectos linguísticos da Libras que podem ser utilizados como estratégias, sendo uma delas, os determinantes nominais, dentre esses, citam-se: apontações com o olhar, com o dedo, direções do ombro, marcações no espaço, entretanto é necessário que eles façam escolhas tradutórias para contribuir com os textos traduzidos, deixando-os de uma forma compreensiva e entendida, respeitando ambos os públicos. Posto o cenário acima, desenvolveu-se a pergunta de pesquisa, que norteia este estudo: De que forma os tradutores do par Língua Portuguesa – Libras podem fazer uso dos determinantes nominais como estratégias em traduções poéticas?

Haja vista, que o contato que os surdos têm com a literatura, na maioria das vezes, ocorre através das traduções, o tradutor precisa considerar as distinções das línguas e das modalidades envolvidas. Logo, além de interlingual,<sup>4</sup> esse processo

---

<sup>4</sup> A tradução interlingual é utilizada para designar traduções que envolvem um par linguístico, isto é, duas línguas diferentes (Jakobson, 2010).

tradutório também é intermodal<sup>5</sup>, um texto escrito sendo traduzido para um texto performático. Trabalhar traduções pode acarretar algum tipo de perda/ou acréscimo (Campos, 2011), com a intenção de que seja uma tradução que contemple as especificidades do público-alvo. As traduções entre línguas orais e línguas de sinais apresentam desafios únicos e quando se trata dos textos poéticos, pode-se dizer que existem particularidades mais estreitas desse gênero.

Ao realizar essa pesquisa, pensa-se que pode ser uma forma de servir como estudo e contribuição para o campo das traduções poéticas e também para auxiliar aos profissionais tradutores do par Língua Portuguesa – Libras, compartilhando em como os sinais e o espaço são utilizados para referenciar os determinantes nominais, podem ser um mecanismo de estratégia para as traduções de poemas, contos e histórias no contexto geral, e as suas escolhas enquanto profissionais contribui com que a tradução do poema seja clara e prazerosa, além de valorizar os aspectos literários, linguísticos, culturais e as nuances que a Libras possui.

Dessa forma, pensou-se em abordar os determinantes nominais como estratégia de tradução de uma poesia que compõem uma coletânea de artefatos culturais importantes para a literatura e consecutivamente para os brasileiros, sejam eles ouvintes ou surdos. Pensar em traduzir é pensar em redefinir a alma de um texto sem que ele perca seu encanto, sabendo que ambas as línguas possuem suas peculiaridades e que necessitam de estratégias, para que as informações não se percam e que a tradução seja aceitável e prazerosa para o público-alvo, dessa forma, na próxima seção discutiremos os determinantes nominais na Libras.

## DETERMINANTES NOMINAIS NA LIBRAS

Nas línguas orais a categoria dos determinantes nominais é o que é aprendido nas escolas como os complementos do substantivo ou que é usado para determinar o seu

---

<sup>5</sup> Tradução intermodal acontece entre línguas de modalidades diferentes, por exemplo, uma vocal-auditiva e outra gestual-visual (Rodrigues, 2018).

número ou gênero e subcategorizam os sintagmas nominais, Brito (2003, p. 346) pontua que os determinantes “são uma classe limitada de elementos [...] que servem para construir valores referenciais de individualização das expressões nominais”. Na Libras eles encontram-se quando o sinalizante marca algum elemento no espaço e através do uso da apontação pode-se referenciar novamente a ele, podendo ser um local, uma pessoa, um animal permitindo referir ou co-referir a um ponto específico que já fora sinalizado.

As Línguas de Sinais oferecem inúmeras possibilidades de marcações dentro do espaço sinalizado, na estrutura linguística da Libras, pode ser articulado os sinais em lugares específicos, como classificadores e as apontações que são realizadas com os dedos, direcionamento do olhar, posição do corpo ou movimento dos ombros para o lado direito, esquerdo ou para trás, são formas que estão classificadas como marcações de pontos específicos no espaço sinalizado à frente do enunciador e os determinantes nominais são conhecidos como esse tipo de apontação (Do Prado e Lessa de Oliveira, 2013).

Os determinantes nominais são elementos que podem ser chamados de Locs — localizadores —, referente a localização de um ponto referencial de algo que foi referenciado no espaço sinalizado. Podem se referir a algo físico no espaço ou também a um ponto imaginário. Pizzuto (*et al.*, 2006) explanam que existem dois tipos de elementos chamados de *dêiticos-anafóricos*. Sendo assim, os determinantes estão atrelados aos elementos dêiticos podendo ser até eles mesmos e apenas com categorias diferentes.

As estruturas dêitico-anafóricos, de modo bastante simplificado, como sendo um recurso de coesão textual que permite aos falantes ou sinalizantes introduzir a primeiro momento referências no discurso sendo assim as dêixis e, posteriormente se referindo a elas em um outro momento, sendo agora as anáforas, ou seja, dêitico-anafóricos, já nas línguas de sinais podem ser classificados como um sinal que pode ser manual padrão e/ou estruturas que são icônicas (Pizzuto *et al.* 2006).

Entretanto, Moreira (2007) afirma que esses elementos podem pertencer a uma categoria pronominal, pois os determinantes nominais podem formar a base referencial pronominal. Mas, de acordo Lessa-de-Oliveira (2014) os localizadores pertencem aos

determinantes e o seu uso comprova como é necessário que o sinalizante compreenda o uso dos parâmetros da Libras, outra temática dos estudos da Libras que compõem as estruturas linguísticas. Utilizando o movimento do corpo e o uso das expressões faciais como o levantar e abaixar das sobrancelhas ou a direção do corpo, além de serem exemplos das expressões não-manuais, são também tipos de determinantes, pois são utilizados pelos sinalizantes para fazerem referência ao espaço já estabelecido/nomeado.

Na estrutura gramatical da Libras, Prado e Lessa-de-Oliveira (2014) afirmam que os Locs são divididos em dois grupos: os localizadores articulados (LocA) quando tem a presença de mão/locação/movimento (MLMov) e localizadores não-articulados (LocNA) em que não terá a presença de mão/locação/movimento, sendo presente apenas o uso das marcações ou das apontações pela direção do olhar e do movimento do corpo. E, tanto os localizadores articulados como os não-articulados são determinantes nominais que podem ser sinalizados antes ou depois de um ponto referente no espaço.

A utilização dos determinantes durante as sinalizações não deve passar despercebida como uma forma de estratégia pelos tradutores. É interessante que seja notada e analisada, pois através do seu uso é possível perceber a sua importância, bem como a sua necessidade dentro das sinalizações, pois se torna uma estratégia de tradução, deixando o espaço mais dinâmico para o público, como exemplo, Prado e Lessa-de-Oliveira pontuam que:

Assim, se o falante localiza um objeto à sua esquerda, por exemplo, a partir deste momento todas as referências a este objeto serão naquele ponto até que o falante deseje modificá-lo; neste caso, o deslocamento será bem marcado por ele (Prado e Lessa-de-Oliveira, 2014, p. 4).

De acordo com o citado acima, durante as sinalizações uma das formas que podem ser utilizadas como estratégias de tradução é o uso das apontações. Se o tradutor sinaliza um local para a esquerda, tudo que é relacionado a esse local será articulado ao lado esquerdo, quando essa localização for alterada, será bem demarcada. Dessa forma, percebe-se que a apontação nos espaços esquerdo, direito ou à frente do sinalizante e as suas marcações são formas de deixar a sinalização mais chamativa, além de poder retornar para o lado com a direção do olhar ou o movimento do corpo, utilizando assim as

ENMs, se referindo não apenas a um ponto físico real no espaço, mas também a objetos imaginários e personagens fictícios.

O tradutor aponta para a pessoa, animal e/ou objeto a quem está se referindo ou pode incorporar a identidade, sinalizando sempre em um dos lados que foi marcado antes. A partir disso, o espaço em questão passa a ter um nome específico ou um significado metafórico, o enunciador pode retomar com a direção do olhar, apontamento com os dedos e movimento dos ombros e não pode ser modificado como foi estabelecido no início, pois dessa forma existem as marcações fixas que só deixarão de existir depois que o mesmo espaço for limpo ou feito novas delimitações.

Dessa forma, os determinantes nominais podem indicar os pontos referentes acompanhando os sinais dentro do sintagma e de uma forma isolada, servindo como próprios argumentos dos verbos, sejam esses verbos direcionais ou não-direcionais. Mesmo que ele passe despercebido pelos sinalizantes, os determinantes nominais são categorias gramaticais que valem estudos e atenção.

Essas delimitações e os pontos fixos estabelecidos no espaço podem ser chamados de determinantes nominais e servem como estratégias de tradução utilizadas deliberadamente pelo tradutor. Mas, é fundamental que esse profissional compreenda os elementos da cultura fonte, assim como da cultura alvo, pois dessa forma conseguirá ter maior êxito na tradução, fazendo com que a sinalização seja agradável para o público surdo. Na próxima seção, vamos compreender como acontece o processo tradutório de textos poéticos partindo da Língua Portuguesa para a Libras, visto que se trata de duas línguas com modalidades distintas.

## **TRADUÇÃO POÉTICA DO PAR LÍNGUA PORTUGUESA – LIBRAS**

Pensar em tradução é pensar que existem vários desafios que vão se apresentando durante o período que o profissional estabelece para se debruçar aos estudos e as práticas tradutórias. É pensar que na maioria das situações se tratam de traduções que possuem o uso de duas línguas, ou seja, ocorrerá a tradução interlingual.

A tradução de um texto poético se configura como um texto artístico, representando desafios que vão além de apenas um ponto de vista linguístico, mas que envolve o sentimento, o *eu lírico* e às vezes o que os autores criam, pode não ser facilmente decifrável para todos. Dessa forma, a poesia como gênero literário permite que exista harmonia entre as palavras e os sinais escolhidos, pois nada é colocado aleatoriamente, mas com pesquisas e escolhas para melhor transmitir o que é pensado e o que deseja ser transmitido.

É possível compreender que a busca pela produção de um texto poético traduzido para a língua alvo, não deve estimar apenas pelo conteúdo. Mas, se deve prezar pela estética e as observações do autor. Nesse caso, o tradutor é como um coautor ou cocriador do texto traduzido e ele tem autonomia nesse processo de criação e estudos para que ocorra a tradução. Em consonância, Campos (2011), defende que o tradutor vai além de ser apenas aquele que vai transmutar de uma língua para a outra, mas ele cria, recria, se tornando um autor também.

O tradutor se torna um autor e isso acontece em todas as línguas. Nesse processo tradutório, é necessária mais atenção, pois nas línguas orais a estrutura rítmica dos poemas, as entonações das vozes, as métricas, as quantidades de versos são dimensões observadas através das produções sonoras realizadas pelo aparelho fonador e percebida pela audição. Já na Libras, esse processo ocorre por meio da produção dos sinais no espaço, articulados pelos parâmetros, incluem as expressões do rosto, das sobrancelhas, da boca e direção do olhar, assim como o movimento do corpo, dos ombros e do tronco: denominados de expressões não-manuais.

Um dos exemplos de diferenças nas estruturas das duas línguas é que os tradutores do par Língua Portuguesa – Libras podem utilizar das marcações no espaço para representar a quantidade de personagens dentro da narrativa e estabelecer ali a comunicação entre eles. Sutton-Spence e Boyes Braem (2013) explicam que autores de poesia em línguas de sinais podem descrever os seus personagens que irão representar por meio de outros dispositivos linguísticos e/ou paratextuais, não passando por uma sequência demorada. Quando a tradução é registrada em vídeo, o tradutor pode fazer uso

de elementos cinematográficos e da edição, por exemplo, interação com imagens específicas, uso de acessórios e *darken screen* (escurecer a tela) para a troca de vestimenta.

Barros (2015) afirma, que a poesia sinalizada possui características distintivas que a diferenciam da narração de uma história ou do uso cotidiano, ou seja, as traduções de poesias proporcionam que durante o processo da sinalização ocorra de uma maneira diferente dos outros gêneros literários. Muitos surdos artistas já conseguem perceber através do uso dos parâmetros, e de elementos linguísticos e literários que está sendo retratado um gênero diferente do que acontece diariamente, como por exemplo: poesia, narrativa e/ou literatura de cordel.

Diferentemente da tradução de textos não poéticos, a transposição poética carrega desafios específicos. As traduções dos textos poéticos para a Libras, vai além de uma simples conversão de palavras entre as duas línguas, mas envolve a adaptação dos elementos culturais e estratégias para preservar o sentido e o impacto da obra original, tentando sempre encontrar as estratégias para obter o uso do ritmo, das metáforas, da sonoridade e da estrutura do texto original, de como se utilizará dos mecanismos para chegar na língua-alvo respeitando as particularidades da língua e com o foco no público-alvo e do que será prazeroso para eles. Em Libras, uma língua essencialmente gestual-visual, esses aspectos precisam ser traduzidos de maneira criativa e expressiva. Ribeiro (2020) afirma que para entender a estrutura do texto poético em Libras, com vistas a auxiliar na tradução de literatura, são analisados elementos que, quando manipulados, podem causar o efeito poético desejado, tornando o poema prazeroso para a comunidade surda.

Sutton-Spence (2005) e Ribeiro (2020) identificam alguns dos elementos que são características das poesias produzidas em línguas de sinais e que podem servir como base para as traduções realizadas pelos profissionais, pois marca a diferença de textos/sinalizações do cotidiano para uma poesia sinalizada ou tradução poética, dentre esses, citam-se: ambiguidade; neologismos; morfismo; metáfora; repetição; personificação; simetria; direção do olhar.



A ambiguidade acontece quando o mesmo sinal possui efeito de sentido duplo e nesse sentido é possível perceber as suas diferenças no sinal por causa do contexto em que ele é utilizado, do contexto para diferenciar os sinais e desambiguar os seus significados. O neologismo ocorre quando o tradutor cria um sinal para ser utilizado e o uso de novos elementos que surgem da necessidade para o que está sendo sinalizado, em alguns casos temos a precisão de manipular os parâmetros de determinado sinal, em que acaba gerando um novo sentido e isso contribui para que se crie o efeito poético na tradução, ajudando na compreensão do texto traduzido para o público-alvo. O morfismo acontece durante a transição suave estabelecida entre um término do sinal e o início do outro, ou seja, a unificação desse sinal pode ser utilizada com outros parâmetros para dar continuidade ao que está sendo sinalizado, causando um efeito poético e prazeroso também.

Já a metáfora nas línguas de sinais acontece quando o sinalizante utiliza de elementos que em um primeiro momento podem parecer estranhos, parecendo não existir uma conexão e nenhum sentido, entretanto no decorrer das sinalizações apresentam um sentido lógico, passando a ter um significado e representar algo. A repetição significa que na sinalização uma unidade linguística, podendo ser um parâmetro fonológico, um sinal ou uma sentença inteira é reproduzida sequencialmente mais de uma vez, acentuando uma estética para as traduções de músicas ou poesias. Já a rima e o ritmo são atrelados à repetição, o tradutor cria uma padronização para a sua sinalização e em diante passa a usa-la.

A personificação ocorre quando, dentro do espaço sinalizado, o tradutor vê a necessidade de assumir e incorporar algum personagem durante a sinalização. Sutton-Spence (2021) afirma que a utilização do corpo como incorporação e dos elementos linguísticos não manuais demonstra uma forma de impacto positivo no espaço metafórico provocando efeito visual para o público surdo. A simetria é utilizada através de sinais que são realizados pelas duas mãos e ao mesmo tempo, causando um efeito de espelho sendo retratado na sinalização, utilizando da mesma configuração de mão, movimento e direção, gerando o efeito de estético ao serem realizados. A direção do olhar pode parecer algo não

tão interessante, mas acontece quando o próprio movimento dos olhos constrói e demarca unidades de sentido durante a sinalização no espaço metafórico, pode ser direcionado para ambos os lados ou para pontos centrais de frente para o corpo do sinalizante, o qual pode antecipar o olhar para um ponto fixo e depois articular o sinal, dando, portanto, um significado para aquele ponto.

Ao sinalizar, não importa o que esteja sendo sinalizado, será feito o uso do espaço, pois é onde os sinais são articulados e as demarcações acontecem. Liddell (1995, 2000) se debruça ao estudar a Língua de Sinais Americana e denominar que os espaços são denominados espaços mentais, podendo ser divididos em três categorias: espaço real, quando relacionado ao que está fisicamente real no ambiente em que ocorre a sinalização; o espaço sub-rogado acontece quando o tradutor pode incorporar pessoas, animais ou coisas que não estão presentes no ambiente de forma real e o espaço token quando o tradutor precisa indicar algo ou alguém representando sob a forma de um ponto fixo no espaço.

Durante a sinalização que ocorrer de ser utilizado um dos três tipos de espaço ou até todos ao mesmo tempo, ao demarcar um ponto fixo no espaço e utilizar da apontação ou olhadas para esse referente, por exemplo, o tradutor está fazendo uso dos determinantes nominais. Cada tradutor fará a sua sinalização e demarcação no espaço, criando assim um espaço metafórico para o que for sinalizado, as marcações desse espaço será fixa e reconhecida pelo público surdo.

Os tradutores do par Língua Portuguesa – Libras, precisam conhecer os elementos acima apresentados, a fim de utilizá-los em traduções poéticas. Pois, esses representam a língua e a cultura que estão sendo traduzidas e incorporam a identidade do povo surdo, que caracterizam assim as Normas Surdas de Tradução (Sutton-Spence, 2021). O objetivo de tais normas é reconstruir o texto em língua de sinais, de uma forma que o público surdo se identifique, removendo os vestígios da língua oral para que as comunidades surdas percebam o texto como sendo seu. Stone (2005) reitera que o tradutor ouvinte deve construir a ação ou diálogo como se estivesse na cena ao invés de externo a ela.

Ribeiro e Sutton-Spence (2023) afirmam, que os poemas em língua de sinais têm seus próprios padrões e regras e que existe a possibilidade de estabelecer uma conexão tradutória em ambas as línguas que tenha êxito, buscando estratégias para tornar cada vez mais prazeroso a tradução final, vivenciando arduamente o poema original com as escolhas dos sinais em Libras, dos espaços e das expressões não-manuais, se debruçando nos paralelos possíveis que se pode encontrar no que tange a temática das traduções poéticas, contribuindo para a atuação dos tradutores, ocupando o lugar de novos autores.

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta pesquisa se dará de forma qualitativa descritiva (Prodanov e Freitas 2013), pois visa analisar e descrever a utilização e o efeito do uso dos determinantes nominais no espaço metafórico da Libras, com uma análise na tradução poética do poema *Canção do Exílio* tendo como autor, o poeta Gonçalves Dias. Esse poema foi gravado em Libras e postado no canal do YouTube da Tv Ces. A TV Ces é um canal do Centro de Educação para Surdos Rio Branco, da Fundação de Rotarianos de São Paulo, oferece atendimento a crianças e jovens surdos e possui uma equipe composta por profissionais fluentes na Libras.

O canal tem bastante atrações e uma delas é o quadro chamado “o tempo de poesia”, onde é realizada várias traduções de poesias para a Libras uma delas foi a poesia escolhida para essa pesquisa que fora postado no dia 10 de agosto de 2016 e sinalizada pela tradutora Ana Luiza. Procurou-se entrar em contato com a tradutora, mas não foi possível encontrar nenhum dado para a comunicação.

Durante a execução dessa pesquisa percorremos alguns passos como:

1. Escolha do poema para análise;
2. Levantamento bibliográfico;
3. Descrição do uso dos determinantes nominais como estratégias de tradução.

Foi seguida as três etapas descritas acima, a primeira, corresponde à escolha do poema que se deu pelos autores apreciarem a representatividade que o poema possui para a literatura brasileira, para a história e para os autores maranhenses. Já a segunda, diz respeito ao levantamento bibliográfico que se deu através de pesquisas em artigos e teses buscando-se compreender o poema além das entrelinhas, sites como o da Academia Brasileira de Letras, livros e pesquisadores sobre a temática. Assim como, também se buscou em dissertações, artigos e periódicos acerca dos elementos linguísticos que são encontrados nas poesias em Libras e que podem ser utilizados de uma maneira a proporcionar uma sinalização mais prazerosa, respeitando a cultura-alvo. Por fim, a terceira, consiste em os autores descreverem como os determinantes nominais podem ser utilizados como estratégias em traduções poéticas. É fundamental que o pesquisador se volte para compreender na íntegra quais as intenções do texto-fonte, bem como da cultura-fonte para assim alcançar a cultura-alvo e o texto-alvo, que nesta pesquisa, trata-se de uma tradução literária do par linguístico Língua Portuguesa–Libras.

### O poema

*Canção do Exílio* é um poema de linguagem simbolista, mesmo que antecipe a semana da Arte Moderna em 1922, mas é considerado revolucionário para sua época, escrito em 1843, ganhou elogios de escritores como Alexandre Herculano que naquele período, considerou Gonçalves Dias como uma nova voz para a Literatura Brasileira e um exemplo para a Literatura Portuguesa (Carneiro, 2007).

O poema é construído em estrofes, com três quartetos e dois sextetos, com versos tendo sete sílabas poéticas, rimando e ao todo sendo 24 versos e 5 estrofes, retrata uma das obras mais famosas de Gonçalves Dias, longe da sua terra natal, estando em exílio em Portugal, colocou nas letras desse poema toda a sua saudade e desejo de estar nas terras brasileiras. O seu reconhecimento na literatura foi tão imensurável que trechos da poesia foram acrescentados como parte do hino nacional brasileiro.

### O autor

Gonçalves Dias foi um poeta por excelência e continua sendo até hoje, celebrando na sua poesia o amor pela pátria. Filho de português e mameluca, trazendo na alma, a alma do ocidental já convulsionada, a alma do índio e do negro, onde imperavam ainda as ingênuas crenças fetichistas e que sofriam opressão do branco.

Antônio Gonçalves Dias foi um poeta, professor, crítico de história, etnólogo e revolucionário, trazendo uma representação imensa para a literatura brasileira e principalmente maranhense. Nasceu em Caxias, no dia 10 de agosto de 1823 e faleceu em um naufrágio, no Baixo dos Atins, na data de 03 de novembro de 1864. Abaixo, apresenta-se a análise feita da tradução do poema *Canção do Exílio*.

## **ANÁLISE DO POEMA CANÇÃO DO EXÍLIO E OS DETERMINANTES NOMINAIS NO ESPAÇO METAFÓRICO**

Dentro do espaço metafórico da Libras, ocorre marcações com a utilização de apontamento com o dedo, a direção do olhar e alguns sinais, pois depois é possível retornar para esses espaços marcados, essa demarcação pode ser utilizada como uma forma de tradução e conhecimento para o público surdo, pois refere-se a nomes, lugares, autores, obras e entre outros, além de ser uma característica das línguas de sinais. Atrelar os determinantes nominais com a poesia de Gonçalves Dias, contribuirá para a educação dos educandos surdos no ensino de literatura, e no público surdo no geral, pois ambas as línguas possuem características únicas que enriquecem as experiências literárias de cada pessoa. As escolhas tradutórias dos tradutores não podem ser de forma aleatória, mas de uma forma que agrada a comunidade receptora. (Ribeiro, Sutton-Spence, 2023). A análise se dará em três marcações do espaço metafórico: Marcação ao lado esquerdo: Brasil; a Marcação ao lado direito: Portugal; e, o espaço metafórico central.

### **Marcação ao lado esquerdo**

Quando a tradutora sinaliza do lado esquerdo, usando o sinal de LOCAL, já determina que ali será sinalizado tudo que se torna referente aquele local. Prado e Lessa de Oliveira, (2012, p. 39) afirmam que “como uma “indicação” de pontos específicos no

espaço logo à frente do enunciador. Estes pontos representam personagens ou objetos envolvidos no discurso e servem para identificá-los”. As imagens abaixo referem-se ao primeiro verso da primeira estrofe do poema, no tempo: 0.18s a 0.29s:

Figura 1 – Brasil



*“Minha terra tem palmeiras  
Onde canta o sabiá [...]”*

Fonte: TV CES.

Sabe-se que a poesia *Canção do Exílio* retrata uma comparação do local onde o autor estava e da sua cidade natal. Gonçalves então escreve estando em Portugal e com imensa saudade do Brasil, sendo assim quando a tradutora com os braços alongados marca o local, ao lado esquerdo e prossegue na sinalização, ela está demarcando o espaço metafórico que foi estabelecido por ela do lado esquerdo, tudo que posteriormente for sinalizado ali será sobre o Brasil. Essa demarcação é o que se chama de determinante nominal, o surdo irá compreender que aquele espaço é sobre um local que o eu-lírico deseja estar, mas não estava.

A tradutora incorpora o eu-lírico, sendo coautora do poema, ao realizar a sinalização no espaço metafórico do lado esquerdo e um pouco distante do corpo, com uma expressão facial de satisfação, alegria e desejo, faz com que os telespectadores ao assistirem o vídeo compreendam que é o local que ela descreve, era algo bonito e desejável. E isso só é possível perceber pela demarcação que segue durante a sinalização. As imagens abaixo referem-se ao primeiro verso da quarta estrofe do poema. Em 0.36s a 0.42s:

Figura 2 – Brasil



*“Minha terra tem palmeiras [...]”*

Fonte: TV CES.

Aqui pode-se observar que a tradutora continua a direcionar o corpo para o lado esquerdo, ou seja, nesse momento da sinalização está sendo mencionado sobre as terras brasileiras. Na primeira imagem, a intérprete aponta para o lado esquerdo com uma expressão facial de felicidade e rapidamente introduz o sinal de local novamente, chamando atenção para o que será sinalizado a seguir, com a expressão de satisfação.

É importante ressaltar a necessidade de se compreender o texto-fonte e entender o que está sendo passado por ele em nenhum momento a intérprete fez uso do sinal COMPARAR no espaço metafórico, mas pelas direções dos seus ombros, do olhar e as expressões faciais foi possível perceber que se tratava de dois lugares diferentes e que ali estava sendo sinalizado uma comparação, como afirma Ribeiro (2023) “dessa forma é possível diminuir a quantidade de sinais, o que deixa o poema traduzido mais visual e aceitável para a comunidade surda”.

### **Espaço metafórico lado direito**

Ao observar as imagens logo percebemos que a direção dos ombros da tradutora está para o lado direito, já demonstra que não é o mesmo local que antes fora sinalizado, e isso acontece devido a demarcação que antes foi estabelecida por ela. A direção do olhar e os braços mais próximo ao corpo, junto com as expressões faciais de tristeza marcam ainda mais que naquele momento durante a sinalização está sendo traduzido uma situação que deixa o autor do texto fonte com uma profunda tristeza e que agora é um local onde o autor está. Foi necessário passar essa emoção para a sinalização

e no exemplo a seguir percebe-se isso. As imagens abaixo referem-se ao segundo verso da primeira estrofe do poema, no tempo de 0.30s a 0.35s:

Figura 3 – Portugal



*“[...] As aves, que aqui gorjeiam,  
Não gorjeiam como lá.”*

Fonte: TV CES.

Na primeira imagem, a tradutora utiliza um classificador de pessoa que é utilizado o sinal na configuração de mão em D, onde primeiro fora sinalizado ao lado esquerdo que foi usado para marcar o Brasil, de imediato ela usa o classificador de pessoa e traz para perto do corpo, mas agora sendo sinalizado ao lado direito, se tratando já de uma outra localização e em uma situação diferente. Ao realizar a sinalização dessa forma, pode-se considerar o que foi discutido na seção sobre tradução poética, a tradutora optou por fazer uso de um morfismo (Sutton-Spence, 2005), pois utiliza do final de um sinal que é movimentado para perto do corpo (apresentado no parágrafo a seguir), em um movimento rápido e unificando com o próximo sinal e as expressões faciais, deixando o texto visualmente mais interessante e prazeroso. Já na segunda imagem, observe as expressões da tradutora, ela utiliza a direção do olhar e uma expressão triste, pois agora o autor-fonte fala sobre um momento de tristeza para si. As imagens abaixo referem-se ao segundo verso da quarta estrofe, no tempo de: 1.13m a 1.19m:



Figura 4 – Portugal



*“[...] Que tais não encontro eu cá [...]”*

Fonte: TV CES.

Nesse trecho observa-se que na primeira imagem a intérprete retorna com o classificador de PESSOA, significando o eu-lírico do poema, para perto do corpo para o lado direito, ou seja, agora a tradução trata sobre Portugal. Ao virar com os ombros para o lado esquerdo, a direção do olhar e a expressão facial de lamento permanecem mais enfáticas, devido ao uso das sobrelanceiras para baixo e a demarcação do classificador de PESSOA permanece junto ao corpo dela. Entenderemos melhor o porquê no próximo trecho da poesia.

### **Espaço metafórico central**

Neste espaço, foi possível perceber que a tradutora permite através das expressões faciais e a direção do olhar que o eu-lírico estava em luta consigo mesmo, desejando estar no Brasil, mas estando em Portugal. Provavelmente não esteja isso escrito na poesia de Gonçalves Dias, mas durante o processo tradutório utilizar de novos sentidos e estratégias com foco para que o público entenda, foi permitido.

Observa-se abaixo que a intérprete permanece com o classificador de PESSOA junto ao corpo, entretanto agora a direção do olhar dela está para o lado esquerdo, ou seja, agora não está sendo mais tratado sobre Portugal, mas sim sobre o Brasil. Moreira (2007) propõe que esses elementos formam a base da referência pronominal, pois antes esses pontos foram marcados no espaço criando um referencial para eles, logo o ponto central é a transição para chegar ao lado esquerdo que significa o Brasil. A tradutora permanece com o classificador de PESSOA junto ao corpo, mas utiliza do sinal de SONHAR/IMAGINAR e a direção do olhar e as expressões faciais para o lado que foi demarcado antes pelo

determinante nominal, sendo as terras brasileiras. As imagens referem-se ao terceiro verso da quarta estrofe, no tempo de 0.55s a 1.06m:

Figura 5 – Brasil e Portugal



*“[...] Em cismar –sozinho, à noite-  
Mais prazer encontro eu lá;  
Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá”*

Fonte: TV CES.

Aqui neste verso pode-se afirmar que é uma metáfora nas Línguas de Sinais, pois a escolha da tradutora de início pode parecer estranha, mas no decorrer da sinalização, compreende-se todo o sentido da sua escolha, classificado com um determinante nominal, esses elementos podem parecer não tão interessantes, mas ao serem utilizados como estratégias para as traduções transformam elas em um efeito poético mais interessante, chamativo e com mais fácil compreensão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As traduções de poesias para a Libras são uma forma de ampliação no repertório cultural da comunidade surda, visto que a maioria das pessoas surdas possuem contato com essas poesias através das traduções. Dessa forma percebe-se a necessidade de expandir esse conhecimento das traduções para a Libras fazendo uso de estratégias para que fique mais prazeroso para o público-alvo. O determinante nominal como um tipo de estratégia para a tradução permite que o texto mantenha a estética que os textos/sinalizações em poesias têm.

Durante as sinalizações realizadas pela tradutora é possível observar como o espaço metafórico é utilizado de diversas maneiras, sendo realizado várias estratégias no que tange as traduções do par linguístico Língua Portuguesa–Libras, para que durante as

sinalizações seja algo agradável ao público-alvo, ou seja, os surdos e até mesmo os ouvintes sinalizantes da Libras possam compreender sem tanta dificuldade.

As traduções de textos, sejam esses de qualquer gênero e narrativas no geral, necessitam de muita atenção, indo além de uma simples transposição de palavras, mas um processo complexo que faz necessário considerar aspectos próprios de ambas as línguas traduzidas. Dessa forma se faz necessário que consigam traduzir os poemas fazendo uso dos aspectos linguísticos que são próprios da Libras, que trazem sentido nas sinalizações. Elementos como apontação dos dedos ou direção do olhar são exemplos desses aspectos e que deixam o espaço metafórico visualmente mais interessante e não fazendo com o que está sendo sinalizado seja algo enfadonho de compreender com as repetições de sinais que nem sempre devem ser colocados.

Os determinantes nominais quando estudados e usados como estratégia facilita na compreensão do surdo com o que está sendo transmitido, pois é através dos determinantes que os sinais podem ser contextualizados de uma forma mais clara, promovendo a comunicação com o público surdo. Pesquisar sobre as traduções literárias e as estratégias que os tradutores podem utilizar para deixar o texto de chegada satisfatório para o público em questão demanda um tempo e traz novas formas de sinalização.

Dos desafios presentes durante a produção dessa pesquisa, um deles foi em dados momentos em que se assistia o vídeo da tradução do poema, a dificuldade de compreender a escolha de alguns sinais feita pela tradutora, visto que existem variações regionais e sinais que podem ser aplicados a diferentes contextos com significados diversos, mas nada foi impossibilitado de obter a compreensão por completo do que estava sendo traduzido. Não foi realizada uma análise de todo o vídeo, mas feito um recorte de alguns períodos do vídeo em que acontece ao decorrer da tradução a delimitação de determinantes nominais.

Espera-se que com os resultados que foram apresentados aqui neste trabalho possam contribuir aos estudos de Tradução Literária, assim como contribuir para a construção de aprendizados pelos tradutores e a reflexão sobre a necessidade de sempre se pensar em traduzir algo que alcance o público-alvo e seja prazeroso para eles, tendo a

intencionalidade de explorar seus aspectos visuais, culturais e promover um reconhecimento das produções literárias nas línguas de sinais.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, T. P. **Experiência de tradução poética de português/Libras: três poemas de Drummond**. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade de Brasília, Departamento de Línguas Estrangeiras de Tradução. Brasília, DF, 2015.
- BRITO, A. **Os possessivos em Português numa perspectiva de Sintaxe Comparada**. Revista da Faculdade de Letras – ‘Línguas e Literaturas’ XX:495-522, 2003
- CAIRES DO PRADO, Lizandra; LESSA DE OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso. Aspectos gramaticais dos elementos localizadores em Libras. **Colóquio do Museu Pedagógico-ISSN 2175-5493**, v. 10, n. 1, p. 3285-3291, 2014.
- CAMPOS, Haroldo de. **Da transcrição: poética e semiótica da operação tradutora**. Belo Horizonte: Fale/UFMG, p. 160, 2011
- COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.
- DO PRADO, Lizandra Caires; LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso. **Dêixis em elementos constitutivos da modalidade “falada” de línguas de sinais**. 2012.
- FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. Honora, Márcia. **Livro ilustrado de língua brasileira de sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. 2ª edição. ed. rev. e atual. Jandira, SP: Ciranda Cultural, 2021. 352 p. v. 1. ISBN 978-8538093176
- JAKOBSON, R. Aspectos linguísticos da tradução. In: JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. 22ª ed. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010ª.
- LIDDELL, S. K. Real, surrogate, and token space: grammatical consequences in ASL. In: Emmorey, K.; Reilly, J. (Eds.). **Language, gesture and space**. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Spatial representations in discourse: comparing spoken and signed language**. In: Língua. Volume 98, Issues 1–3, March 1996, Pages 145-167.

MOREIRA, Renata. **Uma descrição da dêixis de pessoa na língua de sinais brasileira: pronomes e verbos indicadores**. 2007. 150f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade de São Paulo. 2007.

NERES, José; CAVALCANTE, Dino. **A literatura maranhense**. [recurso eletrônico] – São Luís: EDUFMA, 2021.

PIZZUTO, Elena; ROSSINI, Paolo; SALLANDRE, Marie-Anne; WILKINSON, Erin. Dêixis, anáfora e estruturas altamente icônicas: evidências interlinguísticas nas Línguas de Sinais Americana (ASL), Francesa (LSF) e Italiana (LIS). *In*: QUADROS, Ronice; VASCONCELLOS, Maria Lúcia (Org.). **Questões teóricas das pesquisas em Línguas de Sinais**. Florianópolis: Arara Azul, 2006.

PRADO, Lizandra Caires do. **Sintaxe dos determinantes na língua brasileira de sinais e aspectos de sua aquisição** / Lizandra Caires do Prado. 162f.: il.; algumas color. 2014

PRADO, Lizandra Caires; LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso. **Dêixis em elementos constitutivos da modalidade “falada” de língua de sinais**. *ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012.

RIBEIRO, Arenilson C. **Literatura de cordel contemporânea: Uma tradução prazerosa do par linguístico Português-Libras**. 2020. 187 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Tradução) - Programa de Pós-Graduação em Estudos de Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

RIBEIRO, Arenilson; SUTTON-SPENCE, Rachel. Estudos Descritivos da Tradução: Normas de Tradução de Literatura de Cordel para a Libras. **Linguagem e Ensino**, v. 26, n. 1, 2023.

RODRIGUES, C. H. **Competência em tradução e línguas de sinais: a modalidade gestual-visual e suas implicações para uma possível competência tradutória intermodal**.

STONE, C. **Toward a Deaf translation norm**. Unpublished doctoral dissertation. University of Bristol, UK. 2005.

SUPLEMENTO CULTURAL & LITERÁRIO JP GUESA ERRANTE: **Anuário**. – n. 5 (2007) -. – São Luís: Jornal Pequeno, 2007.

SUTTON-SPENCE, R.; BOYES, BRAEM, P. Comparing the Products and the Processes of Creating Sign Language Poetry and Pantomimic Improvisations. **Journal of Nonverbal Behavior**, San Francisco, n. 37, p. 245–280, 2013.

SUTTON-SPENCE, Rachel. **Literatura em Libras** [livro eletrônico] / Rachel Sutton-Spence; [tradução Gustavo Gusmão]. -- 1. ed. -- Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021.

SUTTON-SPENCE. R. **Analyzing Sign Language Poetry**. London: Macmillan, 2005. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 57, n. 1, p. 287-318. 2018

TV CES. **Tempo de poesia** - Canção do exílio. YouTube, 10 ago. 2016. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=I2C7fOg8Fpg&t=6s&ab\\_channel=TVCES](https://www.youtube.com/watch?v=I2C7fOg8Fpg&t=6s&ab_channel=TVCES)>. Acesso em: 18. nov. 2024.

## Processos de composição dos sinais em Libras dos bairros de São Luís

Elis Maria Barbosa Silva dos Santos<sup>1</sup>

Ricardo Oliveira Barros<sup>2</sup>

Maria Nilza Silva Quixaba<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este trabalho apresenta um estudo sobre a morfologia da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Tem o objetivo de identificar os processos morfológicos de composição dos sinais dos bairros de São Luís. Esta é uma pesquisa descritiva, com abordagem quanti-qualitativa. Para análise foram selecionados 70 sinais na plataforma Maranhão em Sinais. Os sinais extraídos da plataforma foram analisados de acordo com Felipe (2006) e Rodero-Takahira (2020), e agrupados de acordo com os processos de justaposição e aglutinação. Foram encontrados quatro grupos de sinais diferentes, sinais compostos por justaposição, sinais compostos por aglutinação, sinais compostos por justaposição e aglutinação e sinais simples. Os processos morfológicos de composição identificados foram agrupados em três grupos principais: (i) sinais compostos por justaposição, (ii) sinais compostos por aglutinação, e (iii) sinais compostos por justaposição e aglutinação. No primeiro grupo foram observados 42 sinais com processo morfológico de justaposição, sendo 13 com soletração + sinal; 2 com sinal + soletração; 18 com sinal + sinal; 2 com sinal + classificador; 1 com classificador + sinal; 2 com soletração + classificador; e 4 com soletração + soletração. No segundo grupo foram identificados 25 sinais compostos por aglutinação, sendo 1 com sinal + sinal; 10 com soletração + sinal; 5 com soletração + classificador; e 9 com soletração + soletração. No terceiro grupo foram identificados 3 sinais compostos por justaposição e aglutinação, não havendo subgrupo de classificação. Com a análise foi demonstrado que há mais sinais com processos de justaposição, enquanto aqueles com composição por aglutinação são menos frequentes. Além disso, pôde verificar a presença de 03 bairros representados somente com datilologia e a ausência de sinais para 08 bairros de São Luís. Espera-se que esta pesquisa impulse mais pesquisadores a realizar estudos referentes a essas questões e contribuam no processo de disseminação da Libras e inclusão do surdo e de sua língua na sociedade.

**Palavras-chave:** composição; Libras; processos morfológicos; bairros; São Luís.

**ABSTRACT:** This paper presents a study on the morphology of the Brazilian Sign Language – Libras. It aims to identify the morphological compositional processes in the signs of the neighborhoods of São Luís, Maranhão, Brazil. This is a descriptive research, with a quanti-qualitative approach. For

---

<sup>1</sup> Egressa do curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Maranhão. Email: santos.elis@discente.ufma.br.

<sup>2</sup> Professor do Curso de Letras Língua Portuguesa e Libras da Universidade Federal do Maranhão. Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Acessibilidade, Língua de Sinais e suas Interfaces (GEPALSI). Doutor e mestre em Estudos da Tradução. E-mail: ricardo.barros@ufma.br.

<sup>3</sup> Professora do Curso de Letras Língua Portuguesa e Libras da Universidade Federal do Maranhão. Doutora em Informática na Educação, mestra em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa em Acessibilidade, Língua de Sinais e suas Interfaces (GEPALSI). E-mail: maria.nilza@ufma.com.

*analysis, were selected 70 signs from neighborhoods in São Luís – MA present on the Maranhão em Sinais platform. These signs were analyzed using the theory from Felipe (2006) and Rodero-Takahira (2020), grouped according to juxtaposition and agglutination processes. Four different groups of signs were found, the composed of juxtaposition, the composed of agglutination, the composed of juxtaposition and agglutination, and the simple signs. The morphological processes identified were grouped into three main groups: (i) signs composed of juxtaposition, (ii) signs composed of agglutination, and (iii) signs composed of juxtaposition and agglutination. In the first group, 42 signs with a morphological juxtaposition process were observed, including: 13 signs with spelling + sign; 2 signs with sign + spell; 18 signs with sign + sign; 2 signs with sign + classifier; 1 sign with classifier + sign; 2 signs with spelling + classifier; and 4 signs with spelling + spelling. In the second group, 25 signs composed of agglutination were identified, including: 1 sign with sign + sign; 10 signs with spelling + sign; 5 signs with spelling + classifier; and 9 signs with spelling + spelling. In third group, 3 signs composed of juxtaposition and agglutination were identified, and there was no subgroup. The analysis demonstrated that there are more signs with juxtaposition processes, while signs composed by agglutination are less. In addition, it was able to verify the presence of 03 neighborhoods in the plataforma with only spelling, and the absence of signs for 07 neighborhoods of São Luís. We hope that this research will encourage more researchers to carry out studies related to these issues and contribute to the process of disseminating Libras and the inclusion of the deaf and their language in society.*

**Keywords:** *composition; Libras; morphological processes; neighborhoods signs; São Luís.*

## INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um estudo da morfologia da Língua Brasileira de Sinais (Libras), mais especificamente nos processos de composição dos sinais que nomeiam os bairros da cidade de São Luís nessa língua. Para isso faz a análise do banco de dados do projeto Maranhão em Sinais, que coletou os referidos sinais e os disponibilizou em um site na internet de acesso livre. Assim, esses itens foram selecionados, analisados e classificados de acordo com os tipos de composição identificados.

O estudo de sinais de localidades em que há aspectos culturais e regionais muito marcados, apresentando determinada singularidade, podem ser um contributo para a ciência da língua na sua variante regional maranhense. Além disso, esse estudo pode contribuir na criação de material de estudo para as pessoas que se interessem em compreender a morfologia auxiliando o entendimento da linguística da língua viso-espacial como um todo. Pode ainda servir para a compreensão da motivação dos sinais que nomeiam os bairros de São Luis, e estimular mais pesquisa nesse sentido.



Para guiar esse estudo, formulamos a seguinte pergunta: quais são os processos de composição que podem ser identificados nos sinais dos bairros da cidade de São Luís, disponibilizados no site Maranhão em Sinais?

A seguir, apresentamos considerações sobre a morfologia da Libras, seguidos da explanação dos aspectos metodológicos do estudo; e, finalmente, os resultados encontrados com a discussão dos mesmos.

## A MORFOLOGIA DA LIBRAS

A Libras é uma língua de modalidade gestual-visual, percebida pela visão e produzida pelos membros do corpo em movimento no espaço. Os sinais, as palavras da Libras, são compostos por cinco parâmetros, estes são: configuração de mãos (CM), ponto de articulação (PA), movimento (M), orientação da palma da mão (OR), expressões não manuais (ENM) (Quadros, 2019; Felipe; Ferreira, 1997).

Configuração de mãos são as diversas formas que uma ou as duas mãos tomam na realização do sinal. Ponto de articulação são os locais onde os sinais são produzidos, que pode ser o espaço em frente ao corpo ou uma região do próprio corpo. Movimento se refere tanto ao deslocamento da mão no espaço quanto à alteração da configuração da mão por movimentos internos de abrir, fechar, flexionar e estender. Orientação das palmas das mãos é a direção para a qual as palmas das mãos estão voltadas. Expressões não manuais são os movimentos da face, dos olhos, da cabeça, bem como o movimento do corpo.

Um bom exemplo de sinal que representa essa ideia é o sinal de CASA<sup>4</sup>, em que é realizado os cinco parâmetros (CM, P, M, OR, ENM).

---

<sup>4</sup> Neste trabalho, ao nos referirmos a um sinal em Libras utilizaremos versalete, como em SENTAR. Nos casos em que os sinais forem compostos por dois outros sinais justapostos, utilizaremos versalete com separação por acento circunflexo, como em CASA^ESTUDAR. Já nos casos em que um sinal expressa duas palavras, utilizaremos hífen, como em FALAR-MUITO. Nos casos em que a informação adicional é implícita em elementos do sinal, utilizaremos o subscrito com letras minúsculas separadas por hífen para essa informação, como em PEGAR objeto-pequeno- fino. Finalmente, nos casos do uso de um classificador (ou de um descritivo imagético, que não é um sinal próprio- mente dito, mas sim uma construção morfológica icônica de representação de um aspecto do referente), utilizamos CL seguido da descrição imagética em letras minúsculas como em CL-beijo-na-mão.

Figura 1 – Sinal CASA



Fonte: Santos (2024, p. 22).

Este sinal é realizado da seguinte forma, CM: mãos em B; OR: palmas contralaterais; PA: à frente do peito com um toque das pontas dos dedos (exceto o polegar) de uma mão nas pontas dos dedos da outra (exceto o polegar); M: tocar; ENM: depende do contexto da sinalização. Embora formem o sinal CASA, isoladamente, esses sinais não representam parte do conceito do sinal; assim os parâmetros são unidades mínimas análogas aos fonemas.

A morfologia da Libras estuda a estrutura interna e a formação das palavras a partir da combinação de morfemas (Quadros; Karnopp, 2004). Nesse sentido, a unidade máxima da morfologia é a palavra, que é formada por ou é um morfema (Sandaló, 2004). Essas unidades, ao se anexarem a uma base, podem modificar o seu significado e/ou promover alterações em sua classe gramatical ou também trazer elementos gramaticais para a base, tais como caso, número, pessoa, aspectos, intensidade, flexão (Abreu, 2019).

Os parâmetros analisados acima, podem não ser associados a um significado, como ocorre na descrição do sinal de CASA, mas também podem constituir morfemas, nesse caso sendo associados a um significado. Assim, o estudo dos parâmetros da Libras nessa perspectiva se constitui um estudo de morfologia.

Em Libras, as formações de novas palavras, ou sinais acontece por meio de processos não concatenativos e concatenativos (Quadros; Karnopp, 2004). Felipe (2006), define a morfologia da Libras como flexional, isto é, os morfemas da Libras não

necessariamente se juntam em sequência, mas podem ocorrer simultaneamente. A simples alteração de uma configuração de mão ou de um ponto de articulação, a reduplicação ou intensificação de um movimento, ou o acréscimo de um articulador, pode desenrolar processos de flexão e derivação de sinais, criando novas unidades do léxico.

Mas processos concatenativos também compõem sinais. Rodero-Takahira (2020) traz contribuições em seu trabalho sobre a estrutura morfológica dos compostos em Libras descrevendo os elementos que participam na composição de novos sinais (sinais simples, sinais classificadores e sinais boca) e explora as possibilidades de formação de compostos nessa língua, sequencial ou simultaneamente.

### **Sinais simples e sinais compostos**

Os sinais simples são aqueles sinais que possuem organização cujo processo de formação não depende de outros sinais já existentes em sua composição, assim os sinais simples apresentam componentes fonológicos, que abrangem cinco parâmetros (Felipe, 2006). O sinal de CASA apresentado na seção anterior é um exemplo de sinal simples.

Apesar de um grande número de sinais simples, um recurso muito usado na Libras na criação de novos sinais é o processo denominado composição, em que dois sinais simples se combinam, dando origem a um novo sinal (Felipe, 2006). A exemplo de sinais compostos, temos o sinal para açougue composto por CASA^CARNE (Figura 2).

Figura 2 – Sinal CASA^CARNE (açougue)



Fonte: Santos (2024, p. 28).

Como se nota, a composição se vale dos valores semânticos dos sinais que formam o novo item, CASA e CARNE se juntam para significar “açougue”, a “casa da carne” ou “a casa onde se vende carne”. Na seção a seguir, recorreremos a Rodero-Takahira (2012) ao estudar a composição por justaposição e aglutinação de sinais em Libras.

### Justaposição e aglutinação

Felipe (2006) relata em seu estudo, que na justaposição utilizam-se itens lexicais que são morfemas livres, que se justapõem ou se concatenam para formar um novo item lexical. E ainda destaca três tipologias para essa composição: (1) justaposição de dois itens lexicais, ou seja, dois sinais que formam uma terceira forma livre; (2) justaposição de um classificador com um item lexical; (3) justaposição da datilologia da palavra em português, com o sinal que representa a ação realizada pelo substantivo.

No processo de justaposição dois itens lexicais, ou seja, dois sinais, formam um terceiro item, o exemplo apresentado acima CASA^CARNE é uma demonstração. Quanto à justaposição de um classificador com um item lexical trazemos o exemplo de ÁGUA^CL<sup>5</sup>-caminho, que significa rio (Figura 3):

Figura 3 – Sinal ÁGUA^CL-caminho (rio)



Fonte: Santos (2024, p. 29).

<sup>5</sup> CL se refere à classificador, sinais polimorfêmicos da Libras que definem a forma de um referente, expressos por meio de uma configuração de mão específica associada a um movimento característico daquilo a que se refere (Quadros, 2019). Nesse trabalho, após CL, escrevemos uma palavra que acreditamos transmitir a imagem criada pelo classificador.

No caso das composições que justapõem datilologia e sinal, o que acontece é o uso de letras do alfabeto manual justapostas a sinais ou movimentos que caracterizam o referente. Na análise, apresentaremos exemplos desse tipo de composição. Todos esses processos são justaposições, visto que os sinais são somente concatenados um ao outro em sequência para que se forme um novo conceito. Não há uma alteração nos parâmetros dos sinais que se juntam, eles permanecem como sempre foram.

Na aglutinação isso ocorre de outra forma. Para Ferreira (2014) os sinais compostos por aglutinação, ocorrem caso algum dos cinco parâmetros seja modificado, ou diminuído, no momento da execução do sinal composto, ou seja, se pelo menos parte de um dos parâmetros deixa de ser realizado em um dos sinais que compõe o novo item lexical, tem-se um composto por aglutinação.

Felipe (2006) ainda ratifica em seu estudo o conceito de composto por aglutinação, em que aponta que na Libras essa composição ocorre quando é utilizado mais de um sinal para a criação de um terceiro, mas um dos parâmetros é suprimido na realização do composto. Abaixo um exemplo de sinal composto analisado por Rodero-Takahira (2012).

Figura 4 – Sinais CASA, ESTUDAR e CASA^ESTUDAR (escola)



Fonte: Santos (2024, p. 30).

Rodero-Takahira (2012) destaca que há surdos que sinalizam ESCOLA com um número de repetições do sinal ESTUDAR menor do que na sinalização para ESTUDAR como um termo isolado, sem ser parte de uma composição. Então, ESTUDAR com dois contatos ou toques das mãos, porém no composto ESCOLA, indica CASA^ESTUDAR e, nessa

circunstância, ESTUDAR tem um único contato entre as mãos. Assim, a alteração de um fonema, a recorrência do movimento de contato com a outra mão, configuram o processo de aglutinação.

Com esses conceitos em tela, este estudo buscará identificar esses processos de composição em sinais da Libras que se referem aos bairros de São Luís, conforme apresentados no site Maranhão em Sinais. A seguir, apresentamos o método do estudo.

## METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa descritiva, com abordagem quanti-qualitativa, com base na análise dos sinais dos bairros de São Luís, listados na plataforma Maranhão em Sinais<sup>6</sup>. O site disponibiliza os sinais dos bairros da Grande São Luís, que abrange os municípios de São José de Ribamar, Paço do Lumiar, Raposa, e São Luís. No banco de dados contam 117 bairros com sinais, para análise foram analisados 70 bairros, visto que o foco desta pesquisa está em estudar somente os bairros de São Luís.

Além dos bairros analisados que estão listados nos grupos, identificamos a presença dos bairros, Apicum, Canto da Fabril, Diamante, Upaon-Açú, Alto da Esperança, Radional, Maiobão (variante 2), Maracanã (variante 2), que não foram analisados porque não constam no site, embora existam lá as entretadas. Os bairros Anil, Ipase, Ipem não foram analisados porque eles não possuem um sinal, mas utilizam empréstimo linguístico do português por meio de datilologia. Os sinais de Bairro de Fátima, Cidade Operária, Cohab (variante 1) e Filipinho também foram analisados, mas por utilizarem somente a soletração de iniciais justapostas (B<sup>^</sup>F, C<sup>^</sup>O, C<sup>^</sup>B e F<sup>^</sup>P, respectivamente) não serão apresentados neste artigo.

A classificação dos sinais foi realizada conforme seus processos de formação e composição elencados por Felipe (2006) para processos de justaposição, aplicando isso

---

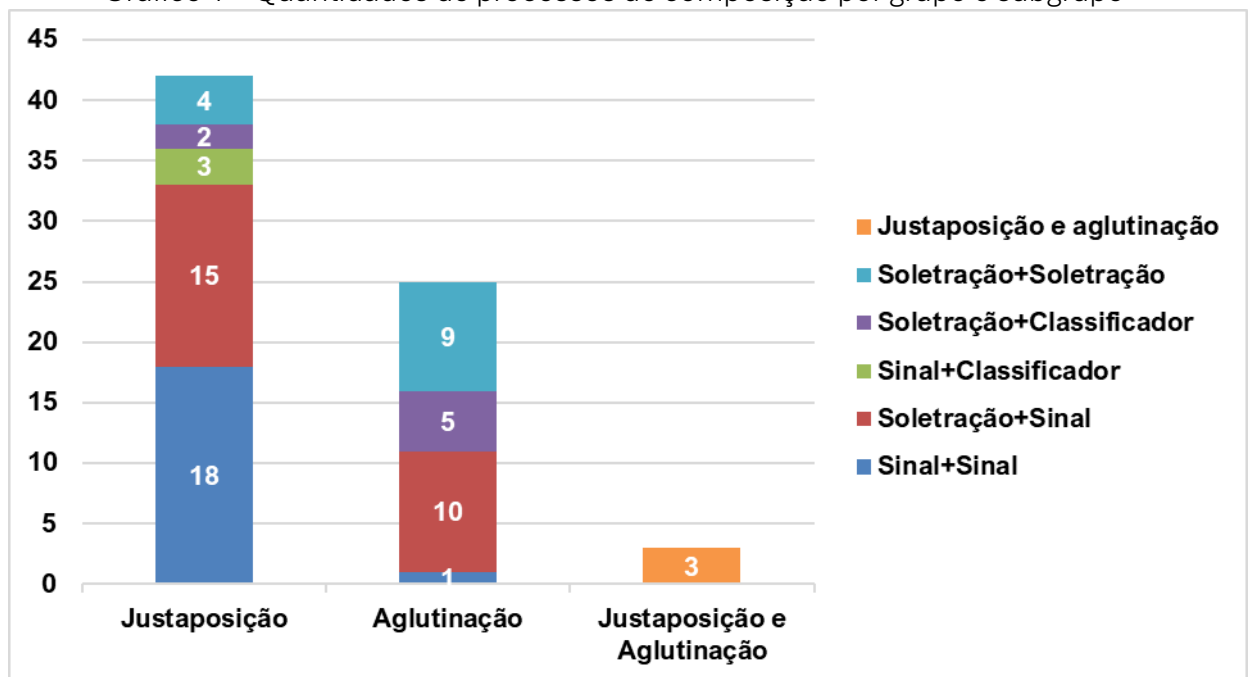
<sup>6</sup> Disponível em <https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros>.

também à aglutinação, e ainda acrescentando categorias encontradas e não listadas pela autora. Com isso, resultaram os seguintes grupos e sub-grupos:

- 1) composição por justaposição com os sub-grupos: (a) sinal + sinal; (b) sinal + soletração; (c) sinal + classificador; (d) soletração + classificador;
- (2) composto por aglutinação com os sub-grupos: (a) sinal + sinal; (b) sinal + soletração; (c) soletração + classificador; (d) soletração + soletração; e
- (3) composto por justaposição e aglutinação, a qual não houve sub-grupo de classificação.

No gráfico abaixo, os quantitativos em cada sub-grupo:

Gráfico 1 – Quantidades de processos de composição por grupo e subgrupo



Fonte: Elaborado pelos autores.

### Compostos por Justaposição de Sinal + Sinal

Os sinais apresentados na categoria sinal + sinal são realizados com dois sinais que se complementam em sentido para fazer referência ao bairro. Para representar visualmente esse grupo na análise, escolhemos o sinal do bairro Coroadinho.

Figura 5 – Sinal COROA^PEQUEN@ (Coroadinho)



Fonte: Maranhão em Sinais (2024).

O sinal para o bairro do Coroadinho destaca bem a característica desse subgrupo, pois é realizado o sinal COROA, e em seguida é feito o sinal PEQUEN@<sup>7</sup>. Assim temos dois sinais simples compondo um novo, dois morfemas livres (Farias-Nascimento, 2013), visto que nem COROA e nem PEQUEN@ precisam um do outro para existir, mas aqui se unem para nomear o bairro (Felipe, 2006). É curioso notar que nesse caso o nome do bairro em língua portuguesa é composto de uma única palavra, mas na tradução para a Libras o sufixo -inho, que representa o diminutivo, é traduzido com um sinal separado.

Os demais bairros listados nesse grupo passam pelo mesmo processo, como demonstrado abaixo:

Quadro 1 – Demonstrativos dos elementos dos compostos por justaposição sinal e sinal

Sinal	Elementos da composição	Link
Bom Milagre	BOM^MILAGRE	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/bom-milagre/">https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/bom-milagre/</a>
Maranhão Novo	MARANHÃO^NOVO	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/maranhao-novo/">https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/maranhao-novo/</a>
Pão de Açúcar	PÃO^AÇUCAR	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/pao-de-acucar/">https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/pao-de-acucar/</a>
Pão de Açúcar (variante 1)	VILA-PALMEIRA^DOCE	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/pao-de-acucar-variante-1/">https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/pao-de-acucar-variante-1/</a>
Pedrinhas	PEDRA^PRES@	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/pedrinhas/">https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/pedrinhas/</a>
Santa Bárbara	SANT@^BARBA	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/santa-">https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/santa-</a>

<sup>7</sup> A arroba (@) no final da palavra da glosa é utilizado para não definir o gênero da palavra, que não existe no sinal.



		<a href="#">barbara/</a>
Santa Cruz	SANT@^CRUZ	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acesibilidad e/maranhao-em-sinais/bairros/santa-cruz/">https://portalpadrao.ufma.br/acesibilidad e/maranhao-em-sinais/bairros/santa-cruz/</a>
Santo Antônio (variante 1)	SANT@^PÃO	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acesibilidad e/maranhao-em-sinais/bairros/santo-antonio-variante-1/">https://portalpadrao.ufma.br/acesibilidad e/maranhao-em-sinais/bairros/santo-antonio-variante-1/</a>
São Raimundo	SANT@^SUJ@	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acesibilidad e/maranhao-em-sinais/bairros/sao-cristovao/">https://portalpadrao.ufma.br/acesibilidad e/maranhao-em-sinais/bairros/sao-cristovao/</a>
Vila Brasil	VILA^BRASIL	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acesibilidad e/maranhao-em-sinais/bairros/vila-brasil/">https://portalpadrao.ufma.br/acesibilidad e/maranhao-em-sinais/bairros/vila-brasil/</a>
Vila Cascavel	VILA^COBRA	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acesibilidad e/maranhao-em-sinais/bairros/vila-cascavel/">https://portalpadrao.ufma.br/acesibilidad e/maranhao-em-sinais/bairros/vila-cascavel/</a>
Vila Embratel	VILA^TELEFONE	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acesibilidad e/maranhao-em-sinais/bairros/vila-embratel/">https://portalpadrao.ufma.br/acesibilidad e/maranhao-em-sinais/bairros/vila-embratel/</a>
Vila Lobão	VILA^CACHORRO	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acesibilidad e/maranhao-em-sinais/bairros/vila-lobao/">https://portalpadrao.ufma.br/acesibilidad e/maranhao-em-sinais/bairros/vila-lobao/</a>
Vila Maranhão	VILA^MARANHÃO	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acesibilidad e/maranhao-em-sinais/bairros/vila-maranhao/">https://portalpadrao.ufma.br/acesibilidad e/maranhao-em-sinais/bairros/vila-maranhao/</a>
Vila Nova	VILA^NOV@	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acesibilidad e/maranhao-em-sinais/bairros/vila-nova/">https://portalpadrao.ufma.br/acesibilidad e/maranhao-em-sinais/bairros/vila-nova/</a>
Vila Riód (variante 1)	VILA^DIVINEIA	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acesibilidad e/maranhao-em-sinais/bairros/vila-riod-variante-1/">https://portalpadrao.ufma.br/acesibilidad e/maranhao-em-sinais/bairros/vila-riod-variante-1/</a>
Vila Vitória	VILA^PARQUE-VITORIA	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acesibilidad e/maranhao-em-sinais/bairros/vila-vitoria/">https://portalpadrao.ufma.br/acesibilidad e/maranhao-em-sinais/bairros/vila-vitoria/</a>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os sinais em Libras são criados a partir de uma motivação. A motivação de um sinal tem relação com algo que o caracteriza, como mostram os componentes do quadro supracitado, os sinais dos bairros trazem uma carga semântica que tem relação direta com objetos, animais, pessoas, alimentos, cidade, país . É importante destacar a recorrência do sinal VILA, que parece ser um sinal que só existe em São Luís, visto que não aparece em dicionários e glossários de outros lugares, mas na cidade é amplamente conhecido.

### Compostos por Justaposição de Soletração + Sinal

Os sinais apresentados nessa categoria foram classificados pela composição por justaposição com a soletração da inicial do nome do bairro e consecutivamente um

senal relacionado com ele de alguma forma (Farias-Nascimento, 2013). O sinal dado como exemplo desse grupo é o sinal para o bairro João de Deus.

Figura 6 – Sinal J^DEUS (João de Deus)



Fonte: Maranhão em Sinais (2024).

O sinal para o bairro João de Deus é realizado com a sinalização da letra J, inicial do nome João, seguida do sinal DEUS. Assim é uma composição de soletração e sinal, embora não envolva a soletração completa do nome João, ou mesmo uma soletração ritmada, que seria composta da letra J, do acento til, e da letra O. Mas é clara a relação da letra escolhida e o nome do bairro em língua portuguesa. No quadro abaixo, os sinais em que a datilologia da composição aparece antes do sinal que a acompanha:

Quadro 2 – Demonstrativos dos elementos dos compostos por justaposição soletração e sinal

Sinal	Elementos da composição	Link
Apeadouro	A^OURO	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/apeadouro/">https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/apeadouro/</a>
Cohafuma	C^FUMAR	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/cohafuma/">https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/cohafuma/</a>
Cohama	C^AMOR	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/cohama/">https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/cohama/</a>
Cohatrac 1	C^1	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/cohatrac-1/">https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/cohatrac-1/</a>
Cohatrac 2	C^2	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/cohatrac-2/">https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/cohatrac-2/</a>
Cohatrac 3	C^3	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/cohatrac-3/">https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/cohatrac-3/</a>
Cohatrac 4	C^4	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/cohatrac-4/">https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/cohatrac-4/</a>

João de Deus (variante 1)	J^JESUS	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/joao-de-deus/">https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/joao-de-deus/</a>
Renascença 1	R^1	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/renascenca/">https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/renascenca/</a>
Renascença 2	R^2	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/renascenca-variante-1/">https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/renascenca-variante-1/</a>
Residencial Paraíso	R^PARAISO	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/residencial-paraíso/">https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/residencial-paraíso/</a>
Vera Cruz	V^CRUZ	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/vera-cruz/">https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/vera-cruz/</a>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os únicos dois sinais em que a datilologia aparece depois do sinal que forma a composição são os de Vila Bacanga e Vila Riod, ambos iniciam com o sinal VILA, e seguem com as datilologias de B, e R D respectivamente. Estes são classificados como compostos por justaposição, uma vez que apresentam um sinal já determinado, VILA, que é um morfema livre – como já citado – seguido da soletração das letras R e D (Felipe, 2006). O uso das letras novamente demonstra a relação das línguas em contato, nesse caso a influência da língua portuguesa na formação do sinal (Quadros; Karnopp, 2004).

#### **Compostos por Justaposição de Sinal + Classificador**

Os sinais compostos por justaposição no subgrupo sinal + classificador estão representados pelos sinais do bairro Vila Passos, que possui dois sinais. Os sinais para esses bairros são realizados com um sinal VILA, logo após é realizado o classificador. Quadros (2019) descreve o classificador como um sinal polimorfêmico complexo que utiliza a forma das mãos para classificar o sujeito da ação sinalizada. Abaixo, uma das variantes do sinal.

Figura 7 – Sinal VILA^CL-passos (Vila Passos)



Fonte: Maranhão em Sinais (2024).

O classificador do sinal é um movimento de passos com as mãos espalmadas lado a lado para baixo simulando pessoa andando. A sua variante modifica a configuração da mão na segunda parte é substituído pelos dedos polegar esticado e apontado para baixo, também representando passos. A segunda parte do sinal representa uma pessoa andando, ou, iconicamente, se referem aos pés, nas duas versões do sinal, o que configura o uso de classificador (Quadros, 2019; Felipe, 2006).

Na contramão desse, encontramos um sinal que inicia com um classificador, seguido de um sinal, o do bairro Outeiro da Cruz, que apresentamos abaixo:

Figura 8 – Sinal CL-elevação^CRUZ (Outeiro da Cruz)



Fonte: Maranhão em Sinais (2024).

O sinal é composto por um classificador que descreve a forma de uma elevação, e depois é seguido do sinal CRUZ. O classificador em questão não seria um do tipo semântico, o que para Felipe (2006) não configura um classificador, mas descrições assim são frequentemente elencadas entre classificadores (Quadros; Pizzio, 2008). Alguns pesquisadores preferem se referir a descrições de formas que não classificam os sujeitos de uma frase como descritivos visuais, descritivos imagéticos ou transferências (Quadros, 2019).

Visualmente, esse sinal é motivado pelo local que representa, bairro que teve início com a fixação de uma cruz no local onde os portugueses se reuniram para a expulsão dos holandeses da cidade de São Luís, mesmo ponto onde permanece até os dias atuais.

### Compostos por Justaposição de Soletração + Classificador

Os sinais compostos por justaposição no subgrupo soletração + classificador estão representados pelos sinais do bairro Liberdade e o segundo variante do bairro Fumacê. Os sinais para esses bairros são realizados com a indicação da letra inicial do nome bairro seguida da representação de algum elemento que está relacionado a esse bairro. Tem-se como exemplo principal o sinal para o bairro da Liberdade (Figura 9).

Figura 9 – Sinal L<sup>CL</sup>-facada-no-pescoço (Liberdade)



Fonte: Maranhão em Sinais (2024).

O sinal para o bairro Liberdade é realizado com a letra L, representando a inicial da palavra do bairro, e em seguida é realizada com a mesma mão a formação da letra B, posicionada para baixo indo em direção ao pescoço e tocando-o com as pontas dos dedos, que simboliza uma facada no pescoço, que aqui é um classificador, uma vez que demonstra como acontece (ou acontecia) a ação referente ao abatimento de animais para o consumo de carne. No bairro, antigamente, funcionava um matadouro municipal.

O segundo sinal nesta categoria é o de Fumacê, a segunda variante, apresentado na figura abaixo:

Figura 10 – Sinal F<sup>CL</sup>-fumaça (Fumacê)



Fonte: Maranhão em Sinais (2024).

Embora não envolva uma sequência de sinais, esse sinal de Fumacê usa uma soletração

– a letra F – e um classificador que especifica a fumaça, descrevendo visualmente o elemento se movendo para cima (Quadros, 2019). As duas partes não sofrem alterações, seja suprimindo algum parâmetro, seja acrescentando algum aspecto. Podemos perceber claramente, e separar cada parte do sinal. Por isso, consideramos que seja uma justaposição de soletração e classificador. A motivação do classificador, que faz referência à fumaça é a mesma que nomeia o bairro, que fica próximo à zona industrial da cidade.

### Compostos por Aglutinação de Sinal + Sinal

O sinal do bairro Sol e Mar foi o único classificado na subcategoria sinal+sinal, na composição por aglutinação, em que é realizado o sinal de SOL fluindo com a mesma mão para o sinal de MAR, conforme a figura abaixo:

Figura 11 – Sinal SOL<sup>MAR</sup> (Sol e Mar)



Fonte: Maranhão em Sinais (2024).

diagonal para baixo até a altura do rosto, abrindo os dedos polegar e indicador em L, e alterando a orientação da palma pra contralateral. Já o sinal MAR é uma justaposição que começa com o sinal ÁGUA (CM em L, somente uma mão, PA no queixo, OR no sentido contralateral, M de toque do polegar no queixo e repetido de flexão da articulação proximal do dedo indicador). Em seguida o classificador de ondas (CM aberta com dedos separados, as duas mãos, PA em espaço neutro à frente do tronco, orientação da palma para baixo; M ondulatórios simulando as ondas do centro para os lados) (Capovilla; Raphael, 2001).

Durante a realização do sinal Sol e Mar, observa-se que há perda de morfemas. Uma das mãos do classificador para as ondas é suprimida, assim como o sinal ÁGUA. O M de SOL é alongado terminando em espaço neutro à frente do tronco, o mesmo ponto em que inicia o movimento do classificador de ondas. Dadas essas perdas, podemos considerar esse sinal uma aglutinação (Ferreira, 2014).

### **Compostos por Aglutinação de Sinal + Soletração**

Os sinais apresentados nessa categoria foram classificados pela composição por aglutinação com a soletração da inicial do nome do bairro, sendo realizado concomitantemente com um sinal que identifica o denominado bairro. Um exemplo que representa esse grupo é o sinal para o bairro Ponta D´areia (variante 1), conforme a Figura 12.

Figura 12 – Sinal P^AREIA (Ponta D'areia)



Fonte: Maranhão em Sinais (2024).

Para realização do sinal de Ponta D'areia é realizado um M com uma mão simulando a areia caindo, representando o sinal para areia, junto com a letra P, a qual é feita com a outra mão simulando a praia. O sinal AREIA é normalmente realizado com as duas mãos simulando a areia caindo por entre os dedos, porém quando é realizado o sinal Ponta D'areia, utiliza somente uma das mãos, indicando uma aglutinação (Ferreira, 2014). O quadro abaixo apresenta os demais sinais desse grupo, com a especificação que justifica a sua classificação de aglutinados de sinal e soletração.

Quadro 3 – Sinais compostos por aglutinação de sinal e soletração

Sinal	Elementos da composição	Link
Areinha	A^AREIA	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/areinha/">https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/areinha/</a>
Estiva	E^LONGE	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/estiva/">https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/estiva/</a>
Fumacê	F^FUMAR	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/fumace/">https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/fumace/</a>
Ilha da Paz	I^P^ILHA	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/ilha-da-paz/">https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/ilha-da-paz/</a>
Janaina	J^INDÍGENA	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/janaina/">https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/janaina/</a>
João Paulo	J^SÃO-PAULO	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/joao-paulo/">https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/joao-paulo/</a>
Quebra Pote	Q^P^QUEBRAR	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/quebra-pote/">https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/quebra-pote/</a>
Radional	R^RADIO	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/radional/">https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/radional/</a>
Vila isabel	V^PERIGO	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/vila-isabel/">https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/vila-isabel/</a>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os sinais citados no quadro apresentam claramente as características em relação a criação de cada um deles que em Libras, chamamos de motivação do sinal. Como mostram os exemplos, o sinal para Areinha, tem relação com areia de praia; Estiva, relação com distância (é um bairro afastado do centro); Fumacê, relação com a ação de fumar; Ilha da Paz, faz referência a uma ilha; Janaína, relação com indígenas (conta a história que Janaína era uma indígena); João Paulo, relação com o estado brasileiro de São



Paulo; Quebra Pote, relação com o sinal de quebrar; Radional, relação com meio de comunicação; Vila Isabel, relação com lugar perigoso.

A motivação do sinal tem influência direta das formas das palavras em língua portuguesa, em alguns casos, como em Fumacê e João Paulo, cujos sinais parecem uma tradução que não levou em conta os aspectos semânticos envolvidos na nomeação dos bairros na língua original; esse processo acontece em outros sinais já apresentados em outras categorias, como Cohama, Cohafuma e Santa Bárbara. O que parece ter ocorrido é uma tentativa de tradução das palavras repartindo-as em partes, sem lógica semântica, mas cujas partes remetem à escrita de outras palavras que possuem sinal, e são esses sinais aproveitados. FUMACÊ, por exemplo, envolve o sinal de FUMAR, por conta das primeiras quatro letras do nome em português.

Por outro lado, outros sinais continuam preservando suas motivações, como é o caso de Ilha da Paz, Areinha e Janaína, apresentados acima. Ainda outros ganham motivações lógicas independentes da língua portuguesa, e que se distanciam dos motivos originais de nomeação, são exemplos: Estiva, que remete à distância do bairro do centro da cidade; e Vila Isabel, que agrega o significado de perigo por um conceito comum sobre a localidade.

### **Compostos por Aglutinação de Soletização + Classificador**

Este grupo inclui sinais compostos por pelo menos uma letra, que é utilizada para compor um classificador, que se relaciona de alguma forma com o bairro que representa. Os classificadores podem se referir a alguma aspecto geográfico, topográfico da região do bairro. Também pode descrever construções que são referência conhecida pelos moradores da cidade, e que a associem à localidade. E ainda descrever características físicas de pessoas cujos nomes próprios foram escolhidos para nomear um bairro. Como representante para a descrição, o sinal de Forquilha foi escolhido, apresentado na figura abaixo:

Figura 13 – Sinal F<sup>CL</sup>-rotatória (Forquilha)



Fonte: Maranhão em Sinais (2024).

O sinal para o bairro da FORQUILHA é realizado com a letra F, com M circulatório dando alusão a uma rotatória, remetendo ao retorno que esteve presente por muitos anos na avenida principal do bairro e que hoje já não existe mais. A aglutinação ocorre porque o sinal para rotatória a CM em círculo é diferente modificando assim a formação do sinal (Ferreira, 2014). O quadro abaixo apresenta os demais sinais desse grupo, com a especificação que justifica a sua classificação de aglutinados de soletração e classificador.

Quadro 4 – Sinais compostos por aglutinação de soletração e classificador

Sinal	Elementos da composição	Link
Calhau	C <sup>CL</sup> -ondas	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/calhau/">https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/calhau/</a>
Camboa	C <sup>B</sup> <sup>CL</sup> -ladeira	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/camboa/">https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/camboa/</a>
Ivar Saldanha	I <sup>CL</sup> -bigode	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/ivar-saldanha/">https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/ivar-saldanha/</a>
Itaqui-Bacanga	I <sup>B</sup> <sup>CL</sup> -barco-atraca-no-porto	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/itaqui-bacanga/">https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/bairros/itaqui-bacanga/</a>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os componentes dos sinais do quadro merecem ser destacados por serem descrições imagéticas interessante que se relacionam com os bairros que os sinais representam. Calhau é um bairro à beira mar, por isso o sinal incorpora o sentido de ondas. Camboa é um bairro cujo acesso à partir do centro é a descida de uma ladeira, o classificador utilizado alude a isso. Ivar Saldanha é um bairro cujo nome homenageia Ivar

Figueiredo Saldanha, político que foi prefeito da cidade três vezes, e que usava um bigode proeminente, por isso o sinal faz referência ao bigode. Itaqui-Bacanga é uma área da cidade de São Luís que inicia na margem esquerda do Rio Bacanga e termina no Porto do Itaqui, o sinal também utiliza o classificador de um barco atracando em um porto.

### Composto por Aglutinação de Soletração + Soletração

Neste grupo, os sinais são compostos por soletrações, ou letras, mas diferente daqueles formados por justaposição de soletração, esses passaram por um processo de acréscimo de aspectos na execução dos sinais que nos permitem a classificação de aglutinação. Como exemplo para demonstrar o funcionamento desse tipo de composição, escolhemos o sinal do bairro Santa Clara, abaixo:

Figura 14 – Sinal C^S (Santa Clara)



Fonte: Maranhão em Sinais (2024).

O sinal é composto pelas configurações das mãos relativas às letras C e S, cada uma sinalizada com uma das mãos. O PA é o espaço neutro à frente do tronco, e a mão configurada em S se movimenta para frente e para traz seguindo a rotação do antebraço, passando pelo espaço interno da mão em C, que é sinalizado mais aberto que o normal. Convencionalmente, as letras são sinalizadas com a palma da mão para frente – exceto em alguns casos, como M, N, P, Q e X – mas aqui a orientação das palmas das mãos é contralateral. As letras não aparecem uma de cada vez, mas sim simultâneas, e com M s

não convencionais. Essas alterações nos levam à conclusão de que são uma aglutinação (Ferreira, 2014).

O quadro abaixo apresenta os demais sinais desse grupo, com a especificação que justifica a sua classificação de aglutinados de soletração e classificador.

Quadro 5 – Sinais compostos por aglutinação de soletração e soletração

Sinal	Elementos da composição	Link
Coheb-Filipinho	C^F	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acesibilidad e/maranhao-em-sinais/bairros/coheb-filipinho/">https://portalpadrao.ufma.br/acesibilidad e/maranhao-em-sinais/bairros/coheb-filipinho/</a>
Coheb-Filipinho (variante 1)	C^F	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acesibilidad e/maranhao-em-sinais/bairros/coheb-filipinho-variante-1/">https://portalpadrao.ufma.br/acesibilidad e/maranhao-em-sinais/bairros/coheb-filipinho-variante-1/</a>
Ipem Turu	I^T	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acesibilidad e/maranhao-em-sinais/bairros/ipem-turu/">https://portalpadrao.ufma.br/acesibilidad e/maranhao-em-sinais/bairros/ipem-turu/</a>
Parque Timbiras	P^T	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acesibilidad e/maranhao-em-sinais/bairros/parque-timbiras/">https://portalpadrao.ufma.br/acesibilidad e/maranhao-em-sinais/bairros/parque-timbiras/</a>
Recanto Vinhais	R^V	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acesibilidad e/maranhao-em-sinais/bairros/recanto-dos-vinhais/">https://portalpadrao.ufma.br/acesibilidad e/maranhao-em-sinais/bairros/recanto-dos-vinhais/</a>
Recanto Fialho	R^F	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acesibilidad e/maranhao-em-sinais/bairros/recanto-fialho/">https://portalpadrao.ufma.br/acesibilidad e/maranhao-em-sinais/bairros/recanto-fialho/</a>
Vicente Fialho	V^F	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acesibilidad e/maranhao-em-sinais/bairros/vicente-fialho/">https://portalpadrao.ufma.br/acesibilidad e/maranhao-em-sinais/bairros/vicente-fialho/</a>
Vila Esperança	V^E	<a href="https://portalpadrao.ufma.br/acesibilidad e/maranhao-em-sinais/bairros/vila-esperanca/">https://portalpadrao.ufma.br/acesibilidad e/maranhao-em-sinais/bairros/vila-esperanca/</a>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Todos os sinais dessa categoria são formados por letras, a maioria dos casos com configurações de mão facilmente identificáveis, feitas com as duas mãos. É diferente no caso do sinal de Ipem Turu, no qual a mesma mão aglutina as duas configurações, a letra T, como feita na língua de sinais americana — polegar entre os dedos médio e indicador fechados —, e a letra I, juntos. No caso de Parque Timbiras as mãos se tocam, uma configurada em P, a qual toca a palma do dedo indicador na ponta o dedo indicador esticado da outra mão, esta segunda não está configurada em T, mas é a junção das duas mãos que cria a imagem da letra.

## Compostos por Justaposição e Aglutinação

Nesta análise também foram encontrados sinais com os dois processos de composição (justaposição e aglutinação) formando o sinal de um só bairro. Os sinais que compõem esse grupo são: uma variante de São Raimundo, Vila Luizão e uma variante de Fumacê. Mas os processos variam. São Raimundo é uma justaposição e uma aglutinação de um sinal e uma soletração:

Figura 15 – Sinal SANT@^SUJ@^R (São Raimundo)

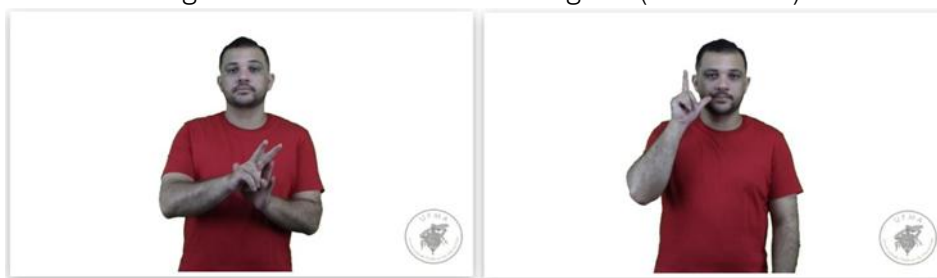


Fonte: Maranhão em Sinais (2024).

Essa variante é composta do sinal SANT@, seguida de um outro sinal, o que configura a justaposição. O sinal que completa a sequência é formado pela mão configurada em R, que toca a lateral do pescoço logo abaixo da mandíbula, e realiza um M de rotação do antebraço. Essa é uma aglutinação da letra R, referente a inicial de Raimundo, que realiza o mesmo M, na mesma locação de SUJ@, alterando somente a configuração da mão (Felipe, 2006).

Já os sinais de Vila Luizão e Fumacê são justaposições de um sinal com uma aglutinação de uma soletração e um classificador. O sinal Vila Luizão é apresentado abaixo:

Figura 16 – Sinal VILA^L^CL-bigode (Vila Luizão)



Fonte: Maranhão em Sinais (2024).

O sinal é composto pelo sinal de Vila, seguido pela aglutinação de uma soletração, a letra L, que faz referência ao nome Luizão, e o classificador que se refere ao bigode. O classificador de bigode seria realizado com outra CM, que representasse a forma ou espessura do referente; mas aqui é realizado com a letra L, que carrega o significado por ser inicial do nome do bairro, por isso a consideramos uma aglutinação que é sequência da justaposição. Processo semelhante acontece em uma das variações de Fumacê com a composição de duas soletrações aglutinadas a classificadores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa pôde-se evidenciar que os nomes dos bairros de São Luís apresentam processos morfológicos de composição como justaposição, aglutinação, justaposição e aglutinação e também de sinais simples. Com a análise foi demonstrado que há mais sinais com processos de justaposição, sendo realizados com sinal seguido de outro sinal.

Também foi possível observar que sinais com composição por aglutinação são menos realizados, havendo menos subgrupos quando comparados aos compostos por justaposição. Além disso, pôde verificar a presença de 03 sinais com datilologia e a ausência de sinais para 08 bairros de São Luís, citados no site Maranhão em Sinais.

A priori, ressalta-se que a pesquisa causou questionamentos partindo da dificuldade de conhecer e identificar o processo de composição dos sinais. Compreende-se que a razão disto se dá em função da falta de dicionários, glossários em Libras. Houve alguns sinais difíceis de identificar o tipo de composição porque não se sabia de onde o

sinal surgiu, a história e motivação. Por isso, é de fundamental importância um estudo mais profundo e a necessidade de um registro de cunho científico sobre a motivação dos sinais dos bairros de São Luís. Os processos de composição dos sinais em Libras precisam ser mais bem explorados.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Walber Gonçalves. **Processos de formação de sinais: um estudo sobre derivação e incorporação nominal na Língua Brasileira de Sinais**. 2019. 177 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte (Ed.). **Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngüe da língua de sinais brasileira: sinais de M a Z**. EdUSP, 2001.

FELIPE, Tanya Amara. Os processos de formação de palavra na Libras. **ETD Educação Temática Digital**, v. 7, n. 02, p. 200-212, 2006.

FERREIRA, Fláncien Aline R. A morfologia em Libras. *In*: XVIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2014, Rio de Janeiro. **Cadernos do CNLF**, vol XVIII, n.º 07 – Fonética, Fonologia, Ortografia. Rio de Janeiro: CIEFIL, 2014.

MARANHÃO EM SINAIS. **Os sinais do Maranhão**. São Luís, 2024. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/acessibilidade/maranhao-em-sinais/> Acesso em: 13 nov 2023.

QUADROS, Ronice Muller. **Linguística para o ensino superior**. Editores Científicos Tommaso Raso, Celso Ferrarezi Jr. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, Ronice Müller; KARNOPP, Lodenir. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre, ArtMe, 2004.

RODERO-TAKAHIRA, A.G. Questões sobre compostos e morfologia da LIBRAS. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 41, n. 1, 2012.

RODERO-TAKAHIRA, Aline Garcia; SCHER, Ana Paula. Classificando os Compostos da Libras. **Porto Das Letras**, v. 6, n. 6, p. 152-180, 2020.

SANDALO, Maria Filomena S. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2004.

**Ensino de português para surdos em salas de aula inclusivas: formação docente e possíveis reflexos metodológicos**

Elton César Soeiro Maramaldo Junior<sup>1</sup>

Mônica Fontenelle Carneiro<sup>2</sup>

Walquiria Pereira da Silva Dias<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo teve por objetivo problematizar a formação inicial e continuada em língua de sinais brasileira (Libras) dos docentes de língua portuguesa que atuam em escolas inclusivas da rede estadual de São Luís do Maranhão. Para tanto, articulamos discussões sobre o perfil formativo dos docentes com cenas de suas metodologias empregadas no ensino do português aos estudantes surdos. A fundamentação teórica ancora-se em Lodi e Lacerda (2015), Gomes (2020), Faria-Nascimento *et al.*, (2021), Silva e Seabra (2022), Paz e Ribeiro (2024), entre outros que contribuem para o debate e abordam aspectos da formação docente em relação à educação de surdos. A metodologia foi baseada em Paiva (2019), focando em uma abordagem qualitativa de natureza exploratória. Os participantes da pesquisa foram dez professores regentes do componente curricular Língua Portuguesa, os quais atuam em diferentes escolas. A geração dos dados aconteceu por meio da aplicação de questionários digitais, enviados via link de acesso ao WhatsApp dos professores participantes. As análises ocorreram por meio de abordagem mista, as quais indicam que (i) os professores de português não receberam uma formação inicial adequada em Libras durante o ensino superior; (ii) a maioria dos professores não buscou formação continuada em Libras, embora lecionem para estudantes surdos; (iii) a maioria dos professores empregam métodos que não compreendem o ensino de português como segunda língua (L2) aos surdos. Diante das análises, percebemos que as escolas inclusivas, como reconhecidos campos da pesquisa, precisam reestruturar sua proposta educacional para surdos, de modo a possibilitar capacitações como foco em uma mudança social na concepção diante dos discentes surdos e da língua de sinais. Nessa linha, a colaboração entre os profissionais envolvidos na educação de surdos e escolas inclusivas é vital para o ensino de português significativo às experiências visuais e culturais das pessoas surdas.

**Palavras-chave:** escolas inclusivas; surdos; ensino de português; formação docente.

**ABSTRACT:** This article aimed to problematize the initial and continuing education in Brazilian Sign Language (Libras) of Portuguese language teachers who work in inclusive schools in the state network of São Luís do Maranhão. To this end, we articulated discussions about the training profile

<sup>1</sup> Mestre em Letras pela Universidade Federal do Maranhão, graduado em Letras pela Faculdade IDESP/SANTA FÉ, pesquisador na área de educação de surdos, ensino do português como L2 para estudantes surdos.

<sup>2</sup> Doutora e mestre pela Universidade Federal do Ceará, graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão, professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMA, pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Linguagem e Pensamento (GELP-COLIN/UFC) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA/UFC).

<sup>3</sup> Doutora em Educação Especial (UFSCar). Mestre em Letras (UFMA). Professora-intérprete de Libras (SEMED-São José de Ribamar). Tradutora Intérprete de Libras (UFMA). Membro do Grupo de Pesquisa em Surdez e Abordagem Bilingue e compõe a equipe do projeto de pesquisa do NarVal (Instrumento de Avaliação de Narrativas em Língua de Sinais).



*of teachers with scenes of their methodologies used in teaching Portuguese to deaf students. The theoretical basis is anchored in Lodi and Lacerda (2015), Gomes (2020), Faria-Nascimento et al., (2021), Silva and Seabra (2022), Paz and Ribeiro (2024), among others who contribute to the debate and address aspects of teacher training in relation to the education of the deaf. The methodology was based on Paiva (2019), focusing on a qualitative approach of an exploratory nature. The research participants were ten teachers of the Portuguese Language curricular component, who work in different schools. Data were generated by means of the application of digital questionnaires, sent via access link to the participating teachers' WhatsApp. The analyses were carried out using a mixed approach, which indicate that (i) Portuguese teachers did not receive adequate initial training in Libras during higher education; (ii) most teachers did not seek continued training in Libras, even though they teach deaf students; (iii) most teachers use methods that do not understand the teaching of Portuguese as a second language (L2) to deaf people. Based on the analyses, we realized that inclusive schools, as recognized fields of research, need to restructure their educational proposal for deaf people, so as to enable training focused on a social change in the conception of deaf students and sign language. Along this line, collaboration between professionals involved in deaf education and inclusive schools is vital for teaching Portuguese which is meaningful to the visual and cultural experiences of deaf people.*

**Keywords:** *inclusive schools; deaf people; portuguese teaching; teacher training.*

## INTRODUÇÃO

A formação dos professores de português para atuar na educação de surdos tem sido tema de amplos debates entre educadores, pesquisadores e linguistas. Os estudos de Lodi e Lacerda (2015), Costa e Lacerda (2015), Kendrick e Cruz (2020), Gomes (2020) e Paz e Ribeiro (2024) indicam que a oferta da Língua Brasileira de Sinais (Libras), nos cursos de licenciatura de diferentes instituições de ensino superior, tem sido insuficiente, com vista na atuação em espaços educacionais que atendam efetivamente as peculiaridades socioculturais e cognitivas dos discentes surdos.

Pinheiro (2020) amplia a discussão e argumenta que a inserção dos tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (TILSP) nas salas de aula, conforme Decreto n.º 5.625/2005, no contexto da educação inclusiva, e a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) resultaram numa série de incertezas, ou, nas palavras da autora “indefinições”, sobre o papel de cada um dos agentes envolvidos no processo educacional dos surdos. Essa assertiva reflete práticas educativas diversificadas, considerando as variadas vivências situadas nas escolas inclusivas brasileiras.

Diante dessas questões, tendo em vista o contexto das escolas inclusivas estaduais maranhenses, refletimos: qual perfil formativo dos professores de português e os possíveis efeitos metodológicos diante de discentes surdos? Nosso objetivo centra-se, assim, em problematizar a formação inicial e continuada dos docentes de língua portuguesa atuantes em escolas inclusivas estaduais de São Luís do Maranhão, tecendo relações com cenas de suas abordagens educacionais no ensino do português para surdos.

Os dados compõem uma pesquisa macro cujo foco foi a escrita, especificamente uma análise de concordância verbal de textos produzidos por surdos. Para tanto, foram aplicados questionários com professores de português, entrevista com TILSP<sup>4</sup> e surdos, bem como realizada uma atividade de produção textual. Diante das informações colhidas, outras temáticas e discussões mostraram-se profícuas, permitindo um recorte, para este estudo, dos dados colhidos com os professores.

Nessa linha, organizamos o texto em tela da seguinte maneira: a) apresentamos apontamentos teóricos em torno da educação inclusiva e da educação bilíngue para/com surdos, com foco na formação de professores e outros profissionais que atuam diretamente com discentes surdos; b) Descrevemos com mais detalhes nossos caminhos metodológicos; c) desenvolvemos análises em torno dos dados, correlacionando com as leituras teóricas e com o objetivo central da pesquisa; e d) fechamos o texto com considerações que podem ampliar o olhar para outras leituras e estudos.

Esta pesquisa pretende, portanto, contribuir com os conhecimentos sobre a formação dos professores e os caminhos para estruturação de uma política educacional adequada para a educação de surdos nas escolas inclusivas.

## A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

---

<sup>4</sup> Na rede estadual, o cargo é denominado professor intérprete de Libras. No entanto, optamos pela nomenclatura mais comumente utilizada, ou seja, tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa. Considerando que, a maior parte da atuação nas instituições pesquisadas é com a interpretação, há momentos, na escrita deste artigo, que também denominamos apenas intérpretes de Libras.

Nesta seção, discutimos, primeiramente, a educação de surdos e aspectos de sua oferta no contexto da educação inclusiva. Em seguida, abordamos a formação docente em relação à educação de surdos e características sobre como vem ocorrendo esse processo, bem como possíveis efeitos no ensino de português para surdos em salas regulares de escolas inclusivas.

### **(Im)possibilidades educacionais, linguísticas e culturais**

Nas últimas décadas são crescentes os estudos sobre as especificidades linguísticas, visuais, educacionais e culturais dos surdos, que, por conseguinte, levam a discussões sobre a necessidade de ofertar uma educação alinhada a essas singularidades.

No que diz respeito à educação inclusiva, apesar dos avanços legais, uma série de entraves são encontrados. Moura, Freire e Felix, (2017) destacam que um dos principais empecilhos é proveniente da pouca ou nenhuma fluência em Libras por parte dos professores e demais ouvintes integrantes da comunidade escolar. Por conseguinte, a sinalização, em geral, restringe-se aos estudantes surdos e aos TILSP.

Dessa maneira, a comunidade ouvinte escolar precisa desenvolver conhecimentos da língua de sinais e modificar a concepção do sujeito surdo pautada no capacitismo, no assistencialismo, a fim de que os estudantes surdos sintam-se pertencentes ao espaço educativo e, conseqüentemente, possam participar ativamente (sem a constante intermediação do TILSP) das aulas e demais atividades escolares.

De acordo com Faria-Nascimento *et al* (2021), a educação de surdos deve ofertar ensino de duas línguas, a Libras e o português escrito. Contudo, o processo de ensino deve ocorrer em Libras, tendo-a como língua de instrução, ensino, comunicação e interação dos surdos:

**Língua de instrução:** é a língua apresentada para os estudantes no material instrucional, em formato impresso ou digital, em videoLibras, escrita de sinais ou em português escrito. **Língua de ensino:** é a língua com a qual o professor ensina, escolariza, transmite o conhecimento linguístico e de

mundo aos estudantes. **Língua de comunicação:** é a língua com a qual, no ambiente escolar, o estudante, o professor e os demais profissionais da comunidade escolar transmitem uma mensagem e eventualmente recebem uma resposta [...] **Língua de interação:** é a língua com a qual o estudante estabelece contato com os outros, interage, dialoga, se expressa; é a língua constituidora da relação entre os sujeitos que convivem entre si (Faria-Nascimento *et al.*, 2021 p. 38, grifos nossos).

Diante das conceituações apresentadas no trecho mencionado, podemos afirmar que o cenário atual da escola inclusiva, em geral, põe a Libras como língua de instrução, sendo que a comunicação e a interação com os demais agentes escolares são realizadas com intermediação do TILSP. Dessa maneira, Faria-Nascimento *et al* (2021) ampliam a perspectiva sobre a Libras no processo educacional dos surdos, a qual deve ser entendida como língua de mediação, tanto no ensino e aprendizagem, quanto nos momentos de interação com os demais integrantes da comunidade escolar, nos momentos de conversas informais, descontração, partilha de conhecimentos, experiências etc., isto é, deve circundar todas as vivências dos surdos, tanto em sala de aula, quanto fora dela.

Tais reflexões evidenciam a necessidade de repensar a oferta de educação de surdos para além da fluência em duas línguas, abordando também aspectos históricos, sociais, políticos, ideológicos e culturais que fazem parte da produção/compreensão da linguagem e da constituição identitária dos sujeitos. Esse entendimento norteia a proposta de uma educação bilíngue, com vistas ao desenvolvimento dos surdos para interagirem nos diferentes contextos comunicacionais. Tostes e Lacerda (2020) ampliam essas discussões:

O sujeito surdo, ao se envolver com duas línguas de modalidades diferentes, não está simplesmente ligado a dois sistemas linguísticos diferentes, mas sim a dois contextos sociolinguísticos, culturais e emocionais diferentes [...] à medida que se adquire uma língua, o que implica necessariamente contato com outros, se aprofunda o ser humano e social. Portanto, o surdo, no contato com duas línguas, a língua de sinais e a língua majoritária, está rodeado de ações, discursos, relações bem distintas e diversas (Tostes; Lacerda, 2020, p. 553).

Como podemos observar, trata-se de uma educação bilíngue e bicultural, tendo a Libras como L1 em todo processo de ensino e aprendizagem, bem como nas

interações sociais com toda comunidade escolar. Faria-Nascimento *et al.* (2021) defendem a necessidade de uma abordagem educacional que destaque, adequadamente, as especificidades de cada língua, haja vista a diferença de modalidade entre a Libras (visuoespacial) e o português (oral/vocal).

Além das diferenças entre os sistemas linguísticos, cabe ressaltar as relações de poder que atravessam o emprego das línguas no contexto social e escolar. Nas escolas bilíngues, esse cenário não configura uma realidade, uma vez que o lugar da língua de sinais é sólido, em um ambiente sociocultural construído por e para pessoas surdas. Tal situação, porém, difere do contexto das escolas inclusivas, em que temos classes mistas, formadas por estudantes surdos e ouvintes, com diferentes níveis de relação e afetividade com o português e com a Libras, assim como diferentes níveis de conhecimento e fluência.

Apesar dessas especificidades e das relações de poder que as permeiam, Faria-Nascimento *et al.* (2021, p. 25) argumentam que “[...] a Libras e o português escrito não devem concorrer entre si, pois fazem parte de todo o processo”. Vemos que os pesquisadores defendem uma abordagem que envolva e compreenda o valor social das duas línguas no desenvolvimento sociocognitivo e cultural dos discentes surdos. Além das relações de poder mencionadas, a formação docente é um aspecto que merece atenção.

### **Ensino de português para surdos como L2: a formação docente em questão**

Após pontuar elementos linguísticos e culturais que atravessam o processo educacional das pessoas surdas, vejamos de que forma impactam na formação dos professores de português e os efeitos dessa formação nas práticas educativas. Para isso, vamos moldando nossa discussão para o aprendizado de português pelos surdos.

Nesse sentido, Silva e Seabra (2022) observam que os ouvintes, quando iniciam a escolarização, já possuem a linguagem falada, que serve de base para aprendizagem da escrita. Os surdos, por sua vez, chegam à escola, em geral, com conhecimentos linguísticos ínfimos e fragmentados sobre a Libras e, menos ainda, sobre o português. Essas diferentes situações exigem diferentes abordagens no ensino do português escrito.

Diante disso, estudos (Lebedeff, 2010; Silva e Seabra, 2022) defendem a necessidade de transcender a alfabetização, a partir de um ensino pautado no letramento.

Alfabetização e letramento são terminologias de uso atrelado ao contexto do ensino e da apropriação da língua escrita, mesmo que lhes sejam atribuídos vários significados, às vezes discordantes, mas relacionados entre si. Atualmente, a palavra letramento é utilizada também em outros contextos [...] adota-se como pressuposto que o letramento é um conjunto de práticas sociais relacionadas ao que as pessoas fazem e como usam a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais, culturais e históricos, levando em conta como essas habilidades se relacionam com valores e necessidades em uma multiplicidade de práticas letradas (Silva; Seabra, 2022; p. 5).

Pensar na alfabetização e no letramento com ancoragem nas práticas sociais situadas permite-nos ratificar a relevância da leitura e da escrita para além da articulação gramatical, mas como produções culturais. Essas discussões ganham contornos ainda mais específicos ao considerarmos os distintos contextos e sujeitos que se encontram no processo de letramento. O letramento de pessoas cujo português consiste em uma segunda língua mobiliza conhecimentos e estratégias educacionais diferentes daquelas empregadas para falantes que possuem o português como L1<sup>5</sup>.

Nesse sentido, nas últimas décadas, consolidou-se o letramento visual na condição de abordagem interdisciplinar que visa a:

Estudar os processos físicos envolvidos na percepção visual; usar a tecnologia para representar a imagem visual; desenvolver estratégias para interpretar e entender o que é visto. Nesse sentido, o letramento visual para os surdos precisa ser compreendido, também, a partir de práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens. Por exemplo, não basta ser surdo para “ler” uma imagem, assim como não basta ser ouvinte para apreciar um sarau de poesias (Lebedeff, 2010, p. 179).

---

<sup>5</sup> Neste estudo, trazemos o conceito da Libras como L1 dos surdos, baseados nas discussões de Faria-Nascimento *et al.*, (2021), não apenas no sentido de ser a primeira língua com a qual tiveram contato (como ocorre nos casos de crianças surdas filhas de pais surdos) posto que, a maioria deles é filho de pais ouvintes e tem acesso primeiro à língua oral, por meio das interações no núcleo familiar. Consideramos que, ao terem contato com a língua de sinais, muitos deles se identificam e a desenvolvem como principal língua de instrução, interação e constituição cultural, traduzindo o que classificamos como L1 dos surdos. Nesse contexto, a língua majoritária, neste caso, o português, figura para os surdos como L2.

O letramento visual intenciona oferecer um contexto alinhado às especificidades e experiências visuais do surdo, assim como favorece a modalidade visuoespacial da Libras. Nessa abordagem, são desenvolvidos conhecimentos e habilidades sobre como descrever e interpretar o(s) signo(s), sejam da língua ou de outras linguagens simbólicas, na produção/compreensão de um dado enunciado. Dessa maneira, devem ser destacadas as especificidades sobre como os surdos e ouvintes mobilizam diferentes conhecimentos sociohistóricos e culturais na produção/compreensão de enunciados.

Essa abordagem ainda desponta de forma tímida nas escolas, sobretudo nas inclusivas. Com efeito, a formação docente, em geral, não desenvolve conhecimentos sobre como empreender o letramento visual com os estudantes surdos no processo educacional. Lebedeff (2010) destaca que seu emprego ocorre de forma mais enfática nos primeiros anos da escolarização, quando são trabalhadas, junto às crianças, imagens, ilustrações, pinturas, animações etc., ou seja, no início do processo educacional, é dada ênfase às experiências visuais para a aprendizagem. Ao longo da escolarização, as imagens vão sendo, gradualmente, menos utilizadas. Além disso, a pesquisadora destaca que isso ocorre, em grande parte, diante do status que a escrita possui no contexto educacional frente às imagens (Lebedeff, 2010).

No tocante ao ensino da escrita aos surdos, Faria-Nascimento *et al.* (2021) defendem, enfaticamente, o emprego de diferentes textos no desenvolvimento da leitura e escrita do português. No entanto, advertem que, por um lado, devem ser evitados textos artificiais (sem a necessária naturalidade para as aulas) e devem ser elaborados ou selecionados textos “[...] autênticos, multimodais, interculturais e de acordo com a realidade e o interesse dos estudantes, quiçá escolhidos pelos próprios estudantes, a depender do nível em que se encontram” (Faria-Nascimento *et al.*, 2021. p. 27).

É essencial trabalhar textos que coloquem os estudantes surdos em contato com situações reais de comunicação, similares àquelas que encontrarão na interlocução, por meio da leitura e escrita, com os ouvintes. Deve-se também destacar os contextos sociodiscursivos em que cada texto é produzido, assim como diferenciar as possibilidades

de usos atreladas a práticas sociais diversas: formais, informais, interações por meio das redes sociais etc. Dessa forma, faz-se necessária uma formação inicial e continuada adequada sobre língua e culturas surdas, além de uma formação didático-pedagógica favorável ao ensino de português como L2 aos surdos.

Antes de abordarmos a formação dos professores de língua portuguesa para atuarem na educação de surdos, consideramos importante apontar, mesmo que brevemente, a função de três sujeitos ativos na escola inclusiva, no que se refere à educação de surdos: professores regentes, TILSP e do professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) que compõe o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa explanação é vital, porque há um certo conflito nas atribuições desses agentes no processo educacional de surdos, ainda que estejam definidas legalmente (Brasil, 2005; 2008). Conforme Pinheiro (2020), na prática, surgem dúvidas e incertezas sobre quem deve ser o principal responsável pelo ensino do português aos surdos.

Os TILSP, conforme a Lei 14.704/2023, têm por atribuição: “I - intermediar a comunicação entre surdos e ouvintes por meio da Libras para a língua oral e vice-versa” (Brasil, 2023, art. 6º, parágrafo-único). No que concerne ao momento em sala de aula ou outras práticas pedagógicas junto com o professor regente, o TILSP tem por principal atribuição intermediar a comunicação, enquanto o professor regente é o principal agente no ensino. Apesar de suas atribuições, ambos podem atuar de forma colaborativa. Nas últimas décadas, são crescentes as discussões sobre a chamada codocência ou coensino, definidas como: “[...] uma forma de ensinar em que há uma participação de dois profissionais nas atividades pedagógicas” (Kelman; Castro, 2023, p. 176).

Nesse sentido, entendemos que o TILSP pode, e deve atuar em parceria com os professores regentes e demais profissionais que atuam direta ou indiretamente na educação de surdos, por meio do diálogo e da partilha de conhecimentos sobre como desenvolver uma oferta de ensino satisfatória aos surdos.

O AEE, por sua vez, é um serviço oferecido pelas escolas inclusivas, regulamentado por diversos dispositivos legais, entre eles o Decreto n.º 5.626/2005, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, a



Resolução n.º 4/2009 do Conselho Nacional de Educação e a Lei Brasileira da Inclusão (LBI), n.º 13.146/2015. Nessa direção, o professor que atua na SRM com AEE deve trabalhar de forma complementar e colaborativa com professores regentes na construção das metodologias e recursos didáticos empregados nas avaliações, atividades, etc. Conforme a legislação, o acompanhamento deve ocorrer no contraturno ou turno contrário ao das aulas. Além disso, o deve ocorrer de forma complementar e não substitutiva à atuação do professor regente nas aulas regulares. É importante salientar que o AEE para surdos na SRM deve focar no ensino de língua portuguesa, de Libras e em Libras.

O professor regente é aquele que atua em sala de aula, sendo o principal responsável pelo processo de mediação na construção de conhecimento de acordo com cada componente curricular. A denominação “professor regente” visa a diferenciar sua atuação dos demais profissionais que atuam na escola inclusiva: professores da educação especial/AEE e TILSP — considerados professores no âmbito educacional, quando estão inseridos no plano de cargos e carreiras docentes e/ou por práticas discursivas que emergem na comunidade escolar com base na posição de educador<sup>6</sup>.

Feitos esses esclarecimentos, sigamos com as discussões acerca da formação de professores de português para atuação com discentes surdos. De acordo com o Decreto n.º 5.626, a Libras é disciplina obrigatória nas licenciaturas e nos cursos de fonoaudiologia (Brasil, 2005). Para além da obrigação legal, Lodi e Lacerda (2015) chamam a atenção para as concepções acerca da Libras. As autoras mencionam as distorções entre o Decreto que aborda a Libras como L1, evidenciando sua importância na interação entre professor e estudantes surdos, e a PNEEPEI (Brasil, 2008), que desloca a Libras para um lugar instrucional, via TILSP em salas de aulas regulares e práticas na SRM.

Vemos que esses documentos legais apresentam diferentes concepções sobre a Libras no processo educacional dos surdos, com impactos na formação e na caracterização das atribuições profissionais dos docentes. É interessante fazer a relação

---

<sup>6</sup> Isso não se dá em todas as realidades educacionais, mas também não é uma prerrogativa das escolas estaduais maranhenses.

entre os estudos de Lodi e Lacerda (2015) e Pinheiro (2021), os quais nos permitem refletir sobre a compreensão de muitos professores que acreditam, equivocadamente, que os principais responsáveis pelo ensino e interação (em Libras) com os surdos são os TILSP e os profissionais do AEE.

Paz e Ribeiro (2024) argumentam que não é necessário apenas aumentar a carga horária sobre o ensino de Libras nos cursos de licenciatura, mas ressignificar as concepções sobre a formação docente, numa perspectiva de formação linguística ampliada. Nessa perspectiva, a formação docente deveria ampliar as perspectivas sobre emprego da linguagem, para além dos objetivos escolares de “interpretação de texto e redação”, pois a produção/compreensão da linguagem ocorre ao longo da vida, em diferentes contextos sociais, para diferentes finalidades, com diferentes interlocutores<sup>7</sup>.

## METODOLOGIA

Para realizar esta pesquisa, baseamo-nos nos estudos de Paiva (2019), que apresenta relevantes considerações sobre como empreender pesquisas em linguística, sobretudo, na área da linguística aplicada, na qual se encontra a área do ensino de línguas. Dessa forma, realizamos uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, que consiste em um estudo “[...] voltado a familiarizar o pesquisador com o fenômeno sob investigação” (Paiva, 2019. p. 13).

Para realização da pesquisa, submetemos a proposta ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), obtendo a necessária autorização. Em seguida, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), alguns em formato impresso, outros em

---

<sup>7</sup> Destacamos a sanção da Lei 14.191/2021, pela qual pode ser ofertada, de forma opcional, educação especificamente para surdos, surdos-cegos, deficientes auditivos sinalizantes, surdos com altas habilidades e superdotação e a pessoas com diagnósticos associados. Esse documento coaduna com o oferecimento de ambientes educacionais de imersão na língua, considerando a diversidade de sujeitos e culturas surdas.

formato digital<sup>8</sup>, foi entregue aos participantes, com os necessários esclarecimentos sobre os objetivos do estudo.

Foram convidados a participar deste estudo, informantes que apresentavam os seguintes critérios: formação superior em Letras (independente da habilitação) e atuação profissional em escolas inclusivas. Dentre os convidados, dez professores regentes de português aceitaram participar, sendo cinco deles professores de uma escola A, dois de uma escola B e três de uma escola C. Por serem escolas da rede estadual, ofertam ensino apenas no nível médio da educação básica.

Em observância aos critérios éticos, não identificamos as escolas e os participantes. A geração de dados ocorreu por meio de questionários estruturados, produzidos por Maramaldo Júnior (2023), no período da pesquisa de mestrado e, aqui, adaptados de acordo com o enfoque deste estudo.

Os questionários apresentam questões objetivas e subjetivas e foram aplicados de forma remota, por meio de um link enviado aos participantes pelo whatsapp, visando a levantar dados sobre os seguintes aspectos (i) a formação inicial e continuada dos professores de português em Libras e (ii) análise de quesitos pontuais metodológicos empregados no ensino do português aos surdos.

O período de aplicação dos questionários ocorreu, inicialmente, em abril de 2023, com cinco professores de uma mesma instituição educacional. Posteriormente, foram aplicados com os demais professores das outras instituições, em julho de 2024. As análises dos dados ocorreram de forma mista, “[...] geralmente denominada quali-quanti, se utiliza de métodos qualitativos e quantitativos, de forma a oferecer melhor compreensão do fenômeno estudado” (Paiva, 2019, p. 13).

Nesse sentido, o questionário aplicado foi dividido em duas partes. Na primeira, visamos um panorama acerca da formação inicial e continuada, assim como a presença da Libras nesse percurso formativo.

---

<sup>8</sup> A diferença de modalidade (presencial e virtual) de entrega do TCLE explica-se pelos efeitos do período pandêmico, que não permitiu a uniformidade nas coletas de assinatura em três instituições com organizações das rotinas de forma distinta.

Quadro 1 – A língua de sinais e a formação dos professores

<b>1 Sua formação no ensino superior foi em qual área?</b>
<b>2 Em que ano você concluiu o ensino superior?</b>
<b>3 Além da graduação, você possui:</b>  ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Pós-doutorado ( ) Nenhuma das alternativas
<b>4 Foi oferecido Libras em sua graduação?</b>
<b>5 Você já fez algum curso de Libras na sua formação continuada?</b>
<b>6 Na sua avaliação, qual é o seu nível de proficiência em Libras?</b>  ( ) Sem proficiência ( ) Elementar ( ) Básica ( ) Intermediária ( ) Avançada ( ) Superior

Fonte: Adaptado de Maramaldo Júnior (2023).

Na segunda parte, realizamos recortes no questionário, selecionando apenas as questões que nos permitem analisar cenas<sup>9</sup> de abordagens educacionais do professor diante dos discentes surdos nas aulas de português.

Quadro 2 – Interação e atuação dos professores no ensino de português para surdos

<b>1 Em que língua(s) ou de que forma(s), você conversa com os seus alunos surdos:</b>  ( ) Por meio da Libras ( ) Por meio da escrita ( ) Por meio dos gestos ( ) Por meio da mímica ( ) Por meio da oralização ( ) Por meio do intérprete de Libras
--

<sup>9</sup> Não temos dados avançados que nos permitam chegar a conclusões mais contundentes e relação à prática didático-pedagógica dos professores. Por isso, afirmamos que apresentamos *cenas* dos contextos pesquisados.

**2 Na aula de português, você utiliza:**

- ( ) textos impressos
- ( ) textos sinalizados
- ( ) textos oralizados e sinalizados
- ( ) fragmentos de textos extraídos da internet
- ( ) textos postados em redes sociais
- ( ) textos impressos que são sinalizados pelos intérpretes
- ( ) textos exibidos em slides ou vídeos com legendas em português, que também são sinalizados

**3 Na sua opinião, o que pode melhorar na oferta da EBS na escola em que você atua.**

Fonte: Adaptado de Maramaldo Júnior (2023).

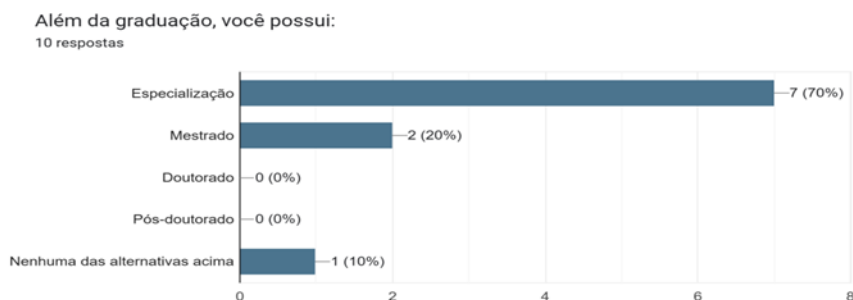
Organizamos as respostas em gráficos e quadros que são apresentados no tópico seguinte para fins de uma análise mais específica de cada item.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

### O que dizem os perfis formativos?

A primeira parte do questionário permite-nos delinear um perfil formativo dos docentes participantes da pesquisa, os quais são graduados em Letras (com habilitação variando entre português, inglês ou espanhol), entre os anos 1998 a 2018. Vale destacar que um participante, no período da pesquisa, ainda não havia se formado. No que diz respeito à formação continuada, mais de 50% apresentam uma pós-graduação, conforme observamos a seguir:

Gráfico 1 – Nível de Pós-graduação dos docentes participantes



Fonte: os autores (2024).

Conforme exposto no gráfico, 90% dos participantes possuem pós-graduação em nível de especialização, enquanto 10% não. Embora os dados não permitam especificar em que áreas ocorreram essas especializações, consideramos um dado positivo perceber que maioria deles buscou formação continuada para aprimorar as habilidades docentes. Quando questionados sobre o oferecimento da disciplina Libras na graduação, 60% afirmaram negativamente, enquanto 40% tiveram o contato com a língua de sinais.

Gráfico 2 – Disciplina de Libras na graduação



Fonte: os autores (2024).

Nesse quesito, um ponto é interessante: o ano de formação não tem correlação com a presença da Libras no período da graduação. Em um primeiro momento, considerando a Lei n.º 10.436/2002 e, principalmente, o Decreto n.º 5.626/2005, poderíamos inferir que, após a promulgação desses documentos, a inserção da Libras nas grades curriculares das graduações seria um movimento natural. Ocorre que essa não é a realidade, tendo em vista os dados da pesquisa.

Entre os dez professores participantes, há um sujeito com formação em 1998, anterior aos referidos documentos, que afirma ter tido contato com a Libras na graduação, assim como, formados em 2016, posterior à Lei e ao Decreto, não tiveram acesso à Libras na graduação. Esse panorama aponta uma instabilidade no cumprimento legal no que se refere à Libras como componente curricular nas licenciaturas.

Os dados acerca do oferecimento da Libras na graduação vão ao encontro dos estudos de Costa e Lacerda (2015), Kendrick e Cruz (2020) e Gomes (2020), os quais evidenciam que as instituições de ensino superior de nosso país não têm oferecido uma formação inicial adequada aos professores para atuarem na educação de surdos. Cabe ressaltar que, quando a disciplina é ofertada, muitas vezes, o enfoque restringe-se ao ensino do léxico, negligenciando aspectos semânticos, semióticos, discursivos e culturais que permeiam a produção/compreensão da língua de sinais.

Costa e Lacerda (2015), Kendrick e Cruz (2020) e Gomes (2020) chamam atenção para um ponto primordial: argumentam que a carga horária destinada ao ensino de Libras nos cursos de licenciatura varia de acordo com a matriz curricular de cada instituição de ensino superior. No entanto, em geral, elas tendem a ser “[...] inegavelmente baixas [...] se configurando conforme o curso, instituição, enfim, conforme o contexto de sua implementação” (Costa; Lacerda, 2015, p. 770).

Paz e Ribeiro (2024) defendem que não basta apenas ampliar a oferta da disciplina Libras ou aumentar sua carga horária nos cursos de licenciatura, mas uma urgente mudança na educação linguística que desconstrua a supremacia da língua e da cultura majoritária. Lodi e Lacerda (2015) e Pinheiro (2021) defendem ser fundamental a revisão e atualização das políticas educacionais, visando embasar uma formação tanto linguística, quanto didático-pedagógica adequadas para o ensino do português na modalidade escrita, na perspectiva de ensino de segunda língua para os surdos.

No que se refere à Libras no contexto de uma formação continuada, 80% dos professores regentes afirmaram não ter buscado um curso de Libras e 20% acenaram positivamente. Entre os que buscaram o conhecimento em língua de sinais, foi identificado apenas um participante, dentre aqueles que não tiveram acesso à Libras na graduação. Esse quadro mostra-se preocupante, uma vez que o contato com discentes surdos tem sido uma realidade constante nas escolas inclusivas e a necessidade de interagir e adequar as aulas metodologicamente é primordial no processo de ensino e aprendizagem dos discentes surdos.

Nessa perspectiva, caberia aos professores buscarem conhecimentos sobre a língua de sinais na formação continuada. Mediante os dados, vemos um certo descuido por parte dos professores, pois, como mencionado, 80% deles não buscou ampliar os conhecimentos sobre a língua de sinais após a graduação, o que pode resultar em abordagens incipientes no ensino de português como L2 para surdos.

Encerrando o levantamento inicial quanto à formação e contato com a língua de sinais, indagamos os professores sobre a fluência (ou não) em Libras. Vejamos no gráfico a seguir as respostas.

Gráfico 3 – Nível<sup>10</sup> de proficiência em Libras dos docentes de português



Fonte: Os autores (2024).

Como podemos notar, haja vista que a maioria não possui formação inicial e continuada, 60% não possuem nenhum domínio para se comunicar em língua de sinais, assim como os demais possuem apenas um nível básico ou elementar. É importante frisar que, embora seja fundamental a fluência em Libras pelos professores de português, ela consiste no primeiro passo. Toste e Lacerda (2020) e Faria-Nascimento *et al.*, (2021) argumentam que, para atuar na educação de surdos, o ideal é que os professores

<sup>10</sup> Os níveis elementar ou básico e avançado e superior, por vezes, são compreendidos como equivalentes, ou na mesma categoria. Neste estudo, diferenciamos conforme as descrições a seguir: no nível elementar, o aprendiz consegue sinalizar e compreender sinais “isolados”; no nível básico, consegue articular sinais e produzir frases ou sentenças curtas; no nível intermediário, demonstra maior domínio da Libras, evoluindo na comunicação; no nível avançado, demonstra clareza e confiança na comunicação, mas, às vezes, ainda precisa de esclarecimentos; no nível superior, consegue, por exemplo, participar de um evento inteiramente em Libras e ter máxima compreensão (Faria-Nascimento *et al.*, 2021).



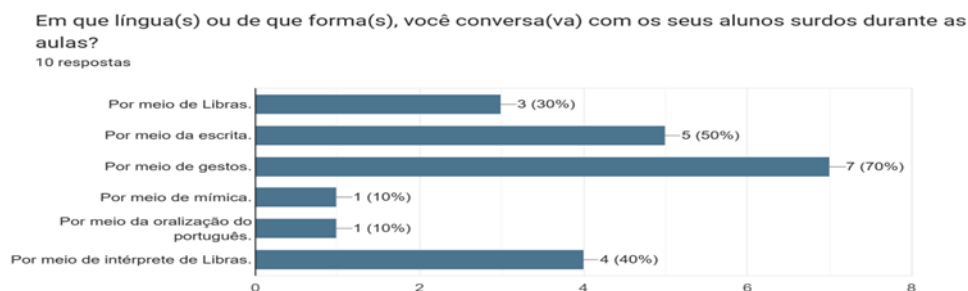
desenvolvam conhecimentos também sobre as especificidades visuais, educacionais, comunitárias e culturais dos surdos, a fim de ofertar um contexto educacional significativo.

Em vista dos dados sobre pouca (20% básica e 20% elementar) ou nenhuma (60%) fluência em Libras por parte dos professores, podemos inferir que não há uma compreensão do “universo dos surdos”, de singularidades que impactam o processo educacional, o que tende a resultar em abordagens pouco satisfatórias.

### Cenas metodológicas de aulas de português para surdos como L2

No intuito de obter um panorama acerca de aspectos metodológicos, buscamos averiguar a forma como os docentes interagem/conversam com os discentes surdos. Vale destacar que os dados acerca da fluência em Libras já nos permitem antecipar ponderações: aqueles com nível básico ou elementar arriscam um contato sinalizado e/ou por meio da intermediação do TILSP, enquanto a maioria é estritamente dependente da intervenção desse profissional. Esse cenário traduz um panorama desfavorável na qualidade da interação (direta) entre os professores e os surdos durante as aulas. O gráfico 4 apresenta o desenho dessa interação

Gráfico 4 – Forma de interação entre professores regentes e discentes surdos



Fonte: Os autores (2024).

De acordo com o gráfico 4, 70% dos professores afirmam conversar por meio de gestos, 50% por meio da escrita e 40% por meio dos TILSP. Somente 30% conversam por meio da Libras. Esses dados vão ao encontro da questão seis do quadro 1, em que 60%

dos participantes afirmaram não possuir nenhum domínio em Libras. Vemos que a maioria dos professores empregam outros recursos para conversar com seus alunos surdos. É preocupante constatar que 70% deles empregam gestos na comunicação.

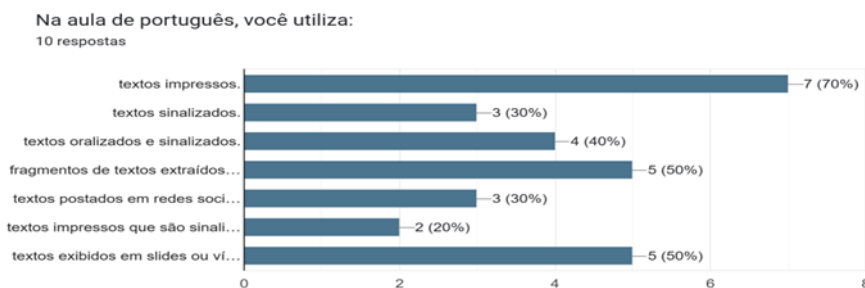
O professor regente, enquanto principal agente no ensino do português aos surdos, não pode restringir sua atuação docente a apenas transmitir conteúdos, mas precisa desenvolver abordagens que incentivem os surdos a participarem ativamente das aulas, numa perspectiva dialética entre professor e estudantes surdos na construção do conhecimento. Tal abordagem exige interação por meio da Libras, conforme Faria-Nascimento *et al.*, (2021). Consoante Tostes e Lacerda (2020) e Gadelha e Fernandes (2024), é essencial uma oferta de ensino que busque conhecer o estudante surdo, seu contexto social, seu nível de desenvoltura em Libras e português, as relações que desenvolve com essas línguas, suas concepções de mundo, etc. Esse conhecimento ocorre também por meio do contato, interação e conversas com os surdos.

Ao estabelecermos a relação entre esses estudos com os dados obtidos, destacamos que os professores participantes desenvolvem poucos (ou nenhum) conhecimentos sobre a situação sociocultural de seus alunos surdos, na medida que interagem pouco com eles por meio da Libras durante as aulas. Por outro lado, contribuem para um desenvolvimento linguístico, cognitivo, sociocultural e subjetivo precarizado dos surdos.

A partir disso, podemos deduzir que a figura do TILSP acaba ocupando o centro dessa relação, tal como afirmam 40% dos participantes, os quais conversam com os surdos por meio dos intérpretes. Com efeito, o fato de a maioria dos professores regentes não terem fluência na Libras faz com que a interação durante as aulas ocorra, majoritariamente, por meio do tradutor e intérprete de Libras. Segundo Pinheiro (2020), essa situação tende a confundir o estudante surdo sobre a quem dirigir-se durante as aulas, pois, mesmo quando se dirige ao professor, a interação é mediada pelo TILSP. Além disso, a pouca conversa por meio da Libras durante as aulas pode desencorajar os estudantes surdos na participação e interação com os demais agentes.

O distanciamento entre docentes e discentes surdos durante as aulas pode contribuir para escolhas metodológicas alheias às singularidades educacionais das pessoas surdas, concebendo contextos de ensino pouco estimulantes, como apontado a seguir:

Gráfico 5 – Modalidades textuais utilizadas nas aulas de português



Fonte: Os autores (2024).

Como observamos no gráfico 5, há uma predominância do ensino da língua portuguesa (L2 para surdos) a partir da escrita — com textos impressos (70%), oralizados (40%), recortes de fragmentos de textos (50%), textos de redes sociais (30%), exibidos em tecnologias digitais (50%) — em detrimento de textos sinalizados (30%). Vale salientar que 50% afirmam utilizar tanto textos oralizados quanto sinalizados. Ocorre que o questionário estruturado não nos possibilitou compreender melhor de que maneira ocorre o uso de textos sinalizados, assim como leva à compreensão de que, mesmo que haja uma sinalização, possui como base um texto fonte em língua portuguesa, portanto não parte da língua de sinais como matriz.

Nesse sentido, as estratégias metodológicas tendem a alcançar os discentes como um todo, sem buscar considerar as peculiaridades linguístico-culturais dos discentes surdos. A língua de sinais ocupa, assim, status secundário. Essa posição em segundo plano ocupa, muitas vezes, uma relação TILSP-surdos-TILSP, não sendo, portanto, preocupação no âmbito das políticas educacionais nas instituições pesquisadas. Esse cenário fornece subsídios para a propagação da ideia de que o principal responsável pela educação de surdos na escola inclusiva é o TILSP.

Para encerrar, indagamos sobre melhorias na educação de surdos, a fim de que seja efetivada uma educação bilíngue e resumimos as respostas em quatro frentes: a) necessidade de letramento em português e Libras; b) oferta de formação para os professores; c) melhoria no suporte do AEE; e d) diálogo entre os professores e a equipe de educação especial, partindo de um planejamento conjunto.

No item a, é interessante a percepção da necessidade do desenvolvimento linguístico das duas línguas, ainda que não esteja explícito o maior valor à língua de sinais como ponto de partida para um possível letramento. No item b, a necessidade de formação é declarada, é reconhecida, mas não como algo que seja ativo por parte do docente, deixando subentender que a formação deve chegar como iniciativa de outrem (setor ou pessoa). Os itens c e d apontam para fissuras na parceria entre os profissionais que atuam com a educação de surdos, porém, o reconhecimento por parte dos docentes de que esse aspecto é relevante apresenta-se como avanço.

## CONCLUINDO A ESCRITA EM TELA

Por meio da análise dos dados, a pesquisa constatou: (i) os professores de português não receberam uma formação inicial adequada em Libras; (ii) a maioria dos professores não buscou formação continuada em Libras, embora lecionem para estudantes surdos; (iii) a maioria dos professores emprega métodos inadequados no ensino do português aos surdos. Com isso, notamos que as escolas inclusivas que serviram de campo para a pesquisa precisam de uma reestruturação da proposta educacional para surdos que seja mais promissora na aprendizagem de português como L2 para surdos.

Reconhecemos, todavia, que a geração de dados por meio da aplicação de questionários digitais não possibilitou uma descrição detalhada da oferta de ensino do português aos surdos, no contexto da educação inclusiva, sendo essencial darmos continuidade à pesquisa, buscando compreender mais detalhadamente as respostas dos questionários. Outro ponto é que, durante a pesquisa macro, colhemos informações

juntos aos surdos e TILSP, dados vitais para termos um panorama mais completo, mas que não foram o mote deste estudo.

Diante disso, conseguimos alcançar cenas, indícios e/ou amostras das realidades pesquisadas, as quais se revelam promissoras para estudos futuros. Vale salientar também que, embora nosso *locus* seja situado, o que inviabiliza generalizações, podemos inferir que esta situação ocorra/possa ocorrer em outras escolas inclusivas brasileiras. Nossa pretensão, com essa afirmativa, direciona-se tão somente a instigar pesquisadores da área a olharem para outros contextos do chão da escola, fazendo da pesquisa instrumento para refletir e promover mudanças sociais. Nessa direção, recomendamos replicações deste estudo ou similares que visem a analisar a formação docente e aspectos da atuação no ensino do português aos surdos.

É importante ressaltar que não visamos a culpabilizar os professores regentes de português pelas contradições que identificamos no processo de ensino aos surdos, tendo em vista a proposta das escolas inclusivas. Frisamos que, somando-se a um processo formativo deficitário, ainda há outros fatores a considerar: uma carga horária de trabalho no limite, a responsabilidade com outros discentes (ouvintes e/ou com outras deficiências), planejamento, pressão dos sistemas de avaliação da educação básica, interferência de elementos socioeconômicos e familiares dos discentes (surdos e ouvintes), entre outros aspectos que atravessam a prática pedagógica e desafiam cotidianamente os professores da educação básica.

Nessa perspectiva, as escolas que servirão de campo da pesquisa podem promover capacitações voltadas para uma mudança social na perspectiva dos alunos surdos e da língua de sinais. Neste contexto, a parceria entre os profissionais que trabalham com a educação de surdos e as escolas inclusivas é fundamental para o ensino de português relevante para as vivências visuais e culturais dos indivíduos surdos.

Como indica o título deste tópico, chegamos à conclusão em termos da produção textual neste espaço, mas a continuidade das discussões é indispensável como alicerce na construção de políticas educacionais e linguísticas para a comunidade surda em toda diversidade que a compõem.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n.º 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Lei n.º. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Resolução N.º 4**, de 2 de Outubro de 2009, Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Operacionais Para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial. Brasília, 2 out. 2009. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-inclusiva-resolucao-no-04-de-2009-diretrizes-operacionais-para-o-atendimento-educacional-especializado-aee/>. Acesso em: 19 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPI**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

COSTA, Otavio Santos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. A implementação da disciplina de Libras no contexto dos cursos de licenciatura. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.10, n.5, p. 759-772, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7923> Acesso em: 16 out. 202.

FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia de *et al.* **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior: caderno introdutório**. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021.

GOMES, Marise Porto. **Formação de Professores Bilíngues para a educação de surdos: fazeres, saberes e aprendizagens**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

KENDRICK, Danielli; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Libras e Formação Docente: da Constatação à Superação de Hierarquias. São Paulo: **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/q4YtCpbt9bmYH6GdsbbpnHc/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2024.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Aprendendo a ler "com outros olhos": relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 5, n. 36, p. 175-195, maio/ago. 2010.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Formação de professores de Língua Brasileira de Sinais: reflexões sobre o impacto desta ação para a educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.29, nesp., p. 279-299, 2015. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29983/18249> Acesso em: 26 out. 2024.

MARAMALDO JÚNIOR, Elton César Soeiro. **Aspectos da aprendizagem e produção escrita do português pelos surdos: um enfoque na concordância verbal**. 2023. 157 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Letras, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

MOURA, Anaisa Alves de; FREIRE, Edileuza Lima; FELIX, Neudiane Moreira. Escolas bilíngues para surdos no Brasil: uma luta a ser conquistada. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. esp. 2, p. 1283-1295, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10172>. Acesso em 18 jul. 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PAZ, Liliane Lima; RIBEIRO, Gilmara dos Reis. Ensino de Português para surdos na formação docente: uma discussão em favor de uma educação linguística ampliada. **Migulim - Revista Eletrônica do Netlli**, [S.L.], v. 13, n. 2, p. 415-441, 3 set. 2024. Disponível em: <http://revistas.urca.br/index.php/MigREN/article/view/1478>. Acesso em 12 out. 2024.

PINHEIRO, Lucineide Machado. A (in) definição do papel do professor regente e do intérprete educacional na escola 'inclusiva': entre zonas de conflito e possibilidades de colaboração. **Revista E-Curriculum**, [S.L.], v. 18, n. 4, p. 2029-2051, 16 dez. 2020. Pontifical Catholic University of Sao Paulo (PUC-SP). Disponível em : <https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2799>. Acesso em 10 out. 2024.

SILVA, Rosane Aparecida Favoreto da; SEABRA, Alessandra Gotuzo. Crianças surdas e experiências com a palavra escrita. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. 1-19, abr. 2022.

TOSTES, Raíssa Siqueira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Surdo bilíngue: para além de um sujeito usuário de duas línguas. **Interfaces Científicas: Educação**, v.8 n.3, 541-553. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/6152>. Acesso em 08 out. 2024.

## Educação bilíngue para surdos: desafios e perspectivas no contexto pedagógico

Silvia Helena Muniz da Cunha<sup>1</sup>

Raquel Pereira dos Santos<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo demonstrar as implicações pedagógicas da educação bilíngue para surdos no Brasil, destacando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e o ensino do português escrito como segunda língua. O problema estudado reside nos desafios encontrados na implementação de práticas bilíngues em algumas escolas que incluem alunos surdos, impactando diretamente o desenvolvimento linguístico e acadêmico desses estudantes. Para fundamentar a discussão, foram utilizados os estudos de Quadros e Karnopp (2004), que analisam a estrutura linguística da Libras e sua importância no desenvolvimento dos surdos; Skliar (1997), que enfatiza a identidade cultural surda e os desafios da inclusão educacional; e Lodi e Lacerda (2019), que abordam os desafios na formação docente e no ensino do português como segunda língua. Além disso, Strobel (2009) contribui para o entendimento da cultura surda e da valorização da Libras como elemento essencial para a construção da identidade dos estudantes. Os objetivos específicos da pesquisa incluem analisar a efetividade da educação bilíngue para surdos no Brasil, identificar os principais desafios enfrentados e propor estratégias para sua melhoria. A metodologia adotada baseou-se em uma revisão bibliográfica e na análise documental de legislações como o Decreto 5.626/2005 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que regulamentam o ensino bilíngue. Os resultados indicaram que a valorização da identidade cultural surda e a formação de professores qualificados são fundamentais para avanços significativos nessa área. Além disso, identificou-se que a falta de materiais didáticos adaptados, a escassez de professores capacitados e as limitações estruturais comprometem a efetividade do modelo bilíngue. Portanto, concluiu-se que é imprescindível investir em políticas públicas que fortaleçam a educação bilíngue para surdos, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

**Palavras-chave:** educação bilíngue; estudantes surdos; Libras; inclusão; políticas educacionais.

**ABSTRACT:** This article aims to demonstrate the pedagogical implications of bilingual education for deaf students in Brazil, highlighting the Brazilian Sign Language (Libras) as the first language and the teaching of written Portuguese as the second language. The studied problem lies in the challenges encountered in the implementation of bilingual practices in some schools that include deaf students, directly impacting their linguistic and academic development. To support the discussion, the studies of Quadros and Karnopp (2004) were used, analyzing the linguistic structure of Libras and its importance in the development of deaf individuals; Skliar (1997), emphasizing the cultural identity of the deaf and the challenges of educational inclusion; and Lodi and Lacerda (2019), addressing the difficulties in teacher training and teaching Portuguese as a second language.

<sup>1</sup> Professora do Curso de Letras Língua Portuguesa e Libras da UFMA. Doutora em Letras e Mestra em Letras, Leitura e Cognição. Email: [silvia.muniz@ufma.br](mailto:silvia.muniz@ufma.br).

<sup>2</sup> Mestra em Letras e especialista em Libras. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em estudos literários e midiáticos, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, literatura infantil, língua portuguesa, livro e literatura.



*Additionally, Strobel (2009) contributes to understanding deaf culture and the appreciation of Libras as an essential element in the construction of students' identity. The research aimed to analyze the effectiveness of bilingual education for deaf students in Brazil, identify the main challenges faced, and propose strategies for its improvement. The adopted methodology was based on a bibliographic review and documentary analysis of legislations such as Decree 5.626/2005 and the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), which regulate bilingual education. The results indicated that valuing deaf cultural identity and training qualified teachers are fundamental to significant advancements in this field. Furthermore, the lack of adapted teaching materials, the shortage of trained teachers, and structural limitations were identified as factors compromising the effectiveness of the bilingual model. Therefore, it was concluded that it is essential to invest in public policies that strengthen bilingual education for deaf students, promoting a truly inclusive and equitable education.*

**Keywords:** *bilingual education; deaf students; Libras; inclusion; educational policies.*

## INTRODUÇÃO

A educação bilíngue para surdos constitui uma abordagem pedagógica essencial para garantir o desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural de estudantes surdos. Nem sempre no Brasil, há essa prática regular a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a língua primária dos surdos e o português escrito como segunda língua, pois alguns surdos têm a Língua Portuguesa como língua primária e alguns nem sabem Libras, porém deve-se respeitar as especificidades linguísticas e culturais dessa comunidade. Esse modelo educativo busca não apenas garantir o direito à educação inclusiva, mas também promover a igualdade de oportunidades acadêmicas e sociais.

Historicamente, a educação de surdos no Brasil representou vários desafios, desde a negligência das especificidades linguísticas até a predominância de metodologias centradas na oralidade, que ignoravam a relevância da língua de sinais como principal meio de comunicação e aprendizagem. A lei 10.436/2002 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão dos surdos no Brasil e o Decreto 5626/2005, regulamentou a referida Lei. Assim, a Libras foi reconhecida como a primeira língua dos surdos, estabelecendo as bases legais para a implementação de uma educação bilíngue eficaz. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não inclua atualmente a Língua Brasileira de Sinais como componente curricular obrigatório, diversos projetos de lei buscam alterar essa realidade. Por exemplo, o Projeto de Lei n.º 3.986/20 propõe a

inclusão do ensino de Libras como disciplina obrigatória no currículo do ensino fundamental. Além disso, o Projeto de Lei n.º 2.403/22 sugere a inserção de conteúdos relacionados à Libras nos currículos da educação básica, abrangendo desde a educação infantil até o ensino médio. Essas iniciativas legislativas visam promover a inclusão e a acessibilidade para estudantes surdos no ambiente escolar.

No entanto, a implementação da educação bilíngue para surdos no Brasil enfrenta diversos desafios que comprometem a eficácia desse modelo educacional. A falta de professores qualificados, o papel político do professor e os métodos aplicados por eles, a ausência de materiais didáticos adaptados para Libras, a precariedade da infraestrutura escolar, as dificuldades na aplicação da legislação vigente, as barreiras no ensino do português como segunda língua, a escassez de políticas públicas e investimentos adequados, além dos desafios relacionados à socialização e identidade cultural dos alunos surdos, são fatores que dificultam a consolidação da educação bilíngue no país.

Um dos principais entraves refere-se à escassez de professores capacitados para o ensino bilíngue. Embora existam formações específicas, como a licenciatura em Letras-Libras, o número de profissionais com fluência em Libras e preparados para atuar na educação de surdos ainda é insuficiente. Além disso, muitos docentes que lecionam em escolas regulares não possuem conhecimento sobre práticas inclusivas. Vale ressaltar que o papel político do professor na educação bilíngue para surdos é amplamente discutido na literatura acadêmica. Segundo Fernandes e Moreira (2014), esses educadores atuam como agentes transformadores, defendendo os direitos linguísticos e culturais da comunidade surda e promovendo práticas inclusivas que valorizam a Libras como língua de instrução. Além disso, Lacerda, Albres e Drago (2013) destacam que os professores bilíngues influenciam diretamente na formulação e implementação de políticas públicas educacionais, participando ativamente de debates e pesquisas que visam aprimorar a formação docente e a estrutura das escolas bilíngues.

A formação adequada desses profissionais é fundamental para o sucesso da educação bilíngue. Cicilino, Giroto e Vitta (2018) apontam que, embora haja avanços nas políticas educacionais, ainda existem lacunas significativas na preparação de professores

para atuar efetivamente em contextos bilíngues, o que reforça a necessidade de investimentos contínuos em programas de formação específicos. Nesse sentido, a atuação política do professor bilíngue também se manifesta na luta por melhores condições de trabalho e na promoção de uma educação que respeite e valorize a identidade surda.

Outro fator importante, a escassez de materiais didáticos bilíngues que representa um obstáculo significativo na educação de estudantes surdos no Brasil. Conforme destacado por Galasso *et al.* (2018), há uma notável falta de recursos pedagógicos que integrem a Língua Brasileira de Sinais e o português, o que compromete a qualidade do ensino oferecido a essa população. Além disso, a maioria dos livros e apostilas disponíveis são desenvolvidos para ouvintes, desconsiderando a Libras como primeira língua dos surdos. Essa inadequação dos materiais pedagógicos é evidenciada por Campos, Costa e Costa (2022), que apontam a ausência de recursos adaptados como um fator que dificulta a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos surdos.

A carência de vídeos educativos, legendas apropriadas e tecnologias assistivas agrava ainda mais esse cenário, limitando o acesso dos estudantes a conteúdos adaptados às suas necessidades específicas. Galasso *et al.* (2018) enfatizam que, diante dessa escassez, é fundamental estabelecer parâmetros de qualidade para a produção de materiais didáticos bilíngues, visando suprir as demandas educacionais da comunidade surda. Portanto, a criação e a disponibilização de recursos pedagógicos adequados são essenciais para promover uma educação inclusiva e eficaz para os alunos surdos no país.

A infraestrutura escolar no Brasil ainda apresenta grandes desafios para garantir a inclusão de alunos surdos. Um dos principais problemas enfrentados é a escassez de intérpretes de Libras em muitas instituições de ensino, o que prejudica a comunicação entre professores e estudantes surdos, impactando diretamente o processo de ensino-aprendizagem (Lacerda, 2019). Estudos apontam que, em diversas escolas estaduais, a ausência desses profissionais tem comprometido não apenas o desempenho acadêmico dos alunos surdos, mas também sua integração social, podendo resultar no abandono escolar (Quadros & Karnopp, 2004).

No que se refere à legislação, o Decreto 5.626/2005 estabelece diretrizes para a educação bilíngue, mas sua aplicação ainda é deficiente. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância da Libras, porém não determina sua obrigatoriedade como disciplina em todas as escolas, o que resulta em uma implementação desigual entre as diferentes redes de ensino. Além disso, há uma carência de incentivos para a formação de professores e para a produção de materiais didáticos acessíveis.

Outro desafio relevante é a metodologia inadequada no ensino do português como segunda língua. Muitos alunos surdos enfrentam dificuldades na alfabetização e no letramento, pois os métodos utilizados frequentemente não consideram a Libras como base para a aprendizagem do português escrito. Esse problema pode comprometer a formação acadêmica dos estudantes e sua inclusão na sociedade.

A falta de investimentos e políticas públicas voltadas para a educação bilíngue é outro fator limitante. A ausência de financiamento adequado para a formação de docentes, o desenvolvimento de materiais didáticos e a adaptação das escolas compromete a efetividade desse modelo educacional. Poucos estados brasileiros contam com escolas especializadas em educação bilíngue, e a oferta de vagas para alunos surdos ainda é insuficiente para atender à demanda.

Por fim, a socialização e a construção da identidade cultural dos estudantes surdos são aspectos muitas vezes negligenciados. Em escolas regulares, a comunicação limitada entre alunos surdos e ouvintes pode gerar isolamento e dificultar a integração. Além disso, a falta de valorização da Libras em algumas instituições de ensino desconsidera a importância da língua de sinais como elemento fundamental da identidade surda.

Nesse viés, torna-se essencial a implementação de políticas públicas eficazes que garantam a formação adequada de professores, o desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis, a melhoria da infraestrutura das escolas e a valorização da Libras como língua de instrução. Apenas com um compromisso real do Estado e da sociedade

será possível assegurar uma educação bilíngue de qualidade para a população surda no Brasil, promovendo inclusão e equidade no sistema educacional.

Diante do exposto, a motivação para a realização desta pesquisa surgiu da necessidade de compreender e enfrentar os desafios da educação bilíngue para surdos no Brasil. A inclusão de estudantes surdos no ambiente escolar tem sido um tema amplamente debatido, especialmente devido às barreiras linguísticas e estruturais que ainda persistem. A falta de professores qualificados, materiais didáticos bilíngues, intérpretes de Libras e infraestrutura adaptada são fatores que comprometem a efetividade desse modelo educacional e limitam as oportunidades de aprendizagem dos alunos surdos.

O cenário da problemática apresentada está diretamente relacionado à forma como as políticas públicas são implementadas para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva. Embora a legislação brasileira reconheça a Libras como a primeira língua dos surdos e o português escrito como a segunda língua, a prática educacional ainda apresenta lacunas significativas. A ausência de estratégias pedagógicas eficazes e o despreparo de muitas instituições escolares para atender às especificidades linguísticas e culturais dos surdos reforçam a necessidade de um estudo aprofundado sobre esse tema.

Nesse contexto, a pergunta central que esta pesquisa se propõe a responder é:  
**Quais são os principais desafios enfrentados na implementação da educação bilíngue para surdos no Brasil e quais estratégias podem ser adotadas para melhorar sua efetividade?**

A relevância desta pesquisa reside em sua contribuição acadêmica, social e científica. No âmbito acadêmico, busca ampliar o conhecimento sobre os desafios da educação bilíngue para surdos, fornecendo subsídios teóricos para futuras investigações na área da educação inclusiva. No campo social, pretende contribuir para a promoção da equidade educacional, auxiliando na formulação de estratégias para melhorar o acesso e a permanência dos alunos surdos no ensino. No aspecto científico, a pesquisa visa fomentar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e políticas públicas mais

eficazes, garantindo que a educação bilíngue seja implementada de forma mais eficiente e alinhada às necessidades da comunidade surda.

Para compreender os desafios da educação bilíngue para surdos, é essencial recorrer a um embasamento teórico que aborda aspectos linguísticos, educacionais e políticos dessa modalidade de ensino. O referencial teórico desta pesquisa fundamenta-se em autores que discutem o bilinguismo na educação de surdos, a relevância da Libras como primeira língua e o português como segunda língua, além da análise das políticas educacionais voltadas para essa população. O aprofundamento nesse referencial possibilita a construção de um panorama crítico sobre efetividade das práticas educacionais para surdos, proporcionando uma base sólida para a análise dos resultados desta pesquisa.

## REVISÃO TEÓRICA

A educação bilíngue para surdos é ancorada no reconhecimento de que a Libras é a primeira língua dos surdos, enquanto o português, na modalidade escrita, é considerado sua segunda língua. Esse modelo visa não apenas garantir a comunicação e o aprendizado, mas também respeitar a identidade linguística e cultural da comunidade surda. Tal abordagem encontra respaldo em diversos estudos que investigam o bilinguismo e sua aplicação em contextos educacionais.

### O Bilinguismo e suas Abordagens

As abordagens contemporâneas sobre o bilinguismo têm evoluído significativamente, refletindo uma compreensão mais complexa e dinâmica da competência bilíngue. Inicialmente, o bilinguismo era frequentemente definido como a proficiência equivalente em duas línguas, conhecida como "bilinguismo equilibrado". No entanto, estudiosos como Grosjean (1982) e Romaine (1989) questionaram essa perspectiva, argumentando que é raro indivíduos apresentarem igual competência em

ambas as línguas em todos os contextos. Em vez disso, sugerem que os bilíngues possuem habilidades variadas em cada língua, dependendo do domínio de uso e das necessidades comunicativas específicas.

Além disso, a visão tradicional que separa rigidamente as línguas no cérebro do bilíngue tem sido desafiada. Pesquisadores como García e Wei (2014) propõem uma perspectiva heteroglóssica, na qual as línguas de um bilíngue interagem e se influenciam mutuamente, formando um repertório linguístico integrado. Essa abordagem reconhece que os bilíngues não compartimentalizam suas línguas, mas as utilizam de maneira flexível e dinâmica conforme o contexto comunicativo.

No contexto educacional, Thomas e Collier (1997) destacam os benefícios acadêmicos e sociais da educação bilíngue de qualidade. Eles argumentam que programas bilíngues bem-estruturados não apenas promovem a proficiência em duas línguas, mas também enriquecem o desenvolvimento cognitivo e cultural dos alunos. Essas descobertas reforçam a importância de políticas educacionais que apoiem e valorizem o bilinguismo como recurso pedagógico e social.

Enfim, as abordagens mais recentes do bilinguismo enfatizam a natureza dinâmica e interativa das línguas no indivíduo bilíngue, reconhecendo a variabilidade de proficiência e a integração dos repertórios linguísticos. Essas perspectivas oferecem uma compreensão mais abrangente e realista do bilinguismo, informando práticas educacionais e políticas linguísticas mais inclusivas e eficazes.

O bilinguismo, entendido como o uso funcional de duas línguas, é definido por Hamers e Blanc (2000, p. 6) da seguinte forma: “O bilinguismo pode ser definido como o domínio de duas línguas de maneira que ambas sejam utilizadas em contextos específicos e culturais”. Essa definição sugere que o bilinguismo não se limita apenas à fluência equivalente em duas línguas, mas sim à capacidade de utilizá-las de forma eficaz conforme as demandas sociais, acadêmicas ou profissionais do indivíduo. Os autores explicam que o bilíngue pode empregar cada idioma para diferentes propósitos, como falar uma língua em casa e outra no ambiente de trabalho ou estudo, dependendo da função, além disso eles também mostram o bilíngue em contextos específicos quando o uso das línguas

ocorre em ambientes distintos, como interações familiares, profissionais ou educacionais. Por exemplo, um indivíduo pode usar sua língua materna para conversas informais e outra língua para situações formais. Eles também afirmam que há uma dimensão cultural, pois cada língua carrega referências culturais próprias, e o bilíngue transita entre diferentes sistemas culturais conforme a necessidade.

Essa perspectiva se alinha à visão contemporânea do bilinguismo, que reconhece a variabilidade de proficiência e o caráter dinâmico do uso das línguas. Assim, ser bilíngue não significa necessariamente ter igual competência em ambas as línguas, mas sim saber empregá-las conforme as situações comunicativas e culturais requerem.

### **Educação Bilíngue e Identidade Surda**

A educação bilíngue para surdos transcende a mera questão do aprendizado linguístico, pois está profundamente ligada à construção e valorização da identidade surda. Nesse modelo, a Libras não é apenas um meio de comunicação, mas o alicerce sobre o qual a identidade cultural e social dos surdos é construída. Segundo Skliar (1997, p. 35), “A língua de sinais é mais do que um sistema de comunicação; é o principal meio de expressão cultural e social dos surdos”. Este reconhecimento vai além do campo pedagógico, assumindo implicações políticas e sociais que reforçam a luta por direitos e a inclusão plena dessa comunidade.

De acordo com Skliar (1997/2004), a Língua de Sinais deve ser reconhecida como a primeira língua (L1) dos surdos, pois desempenha um papel fundamental na construção de sua identidade cultural. Esse reconhecimento não se baseia apenas na funcionalidade da língua de sinais como meio de comunicação, mas também na sua relevância para a formação social e emocional dos indivíduos surdos. Ainda conforme Skliar (1997), a língua de sinais não é simplesmente uma ferramenta para a comunicação de pessoas surdas, mas sim um elemento constitutivo de sua cultura. Esse pensamento é reforçado por Quadros e Karnopp (2004), que afirmam que a aquisição da língua de sinais segue processos semelhantes ao da aquisição da língua oral por crianças ouvintes.



Crianças surdas que nascem em famílias surdas aprendem a língua de sinais de maneira espontânea e natural, assim como crianças ouvintes aprendem sua língua materna por meio da interação social.

A língua de sinais representa mais do que um código linguístico, sendo um símbolo de pertencimento à comunidade surda. Segundo Strobel (2009), a cultura surda é constituída por experiências compartilhadas e valores que se refletem na língua e na interação social dos surdos. Ainda conforme Strobel (2009), ao longo da história, a imposição da oralização comprometeu a identidade cultural dos surdos, restringindo sua autonomia linguística e social.

Nesse sentido, pesquisadores como Lodi e Lacerda (2019) destacam que o desenvolvimento linguístico de crianças surdas é mais eficiente quando a língua de sinais é introduzida precocemente. Quando privadas desse acesso, essas crianças podem enfrentar dificuldades cognitivas e acadêmicas, pois a aquisição tardia da língua pode comprometer o desenvolvimento do pensamento abstrato e das habilidades comunicativas.

Em relação à identidade surda, esta enfrenta desafios que vão além do ambiente escolar. Para muitas crianças surdas, especialmente aquelas nascidas em famílias de ouvintes, o contato com a língua de sinais pode ser tardio ou limitado. Conforme Pereira (2000), a ausência de pais surdos ou de familiares que utilizam a Libras pode restringir significativamente o desenvolvimento inicial da comunicação e da identidade cultural.

Nesse sentido, o papel da escola é ainda mais importante, pois ela deve funcionar como um espaço de socialização linguística e cultural, onde a criança poderá se apropriar de sua primeira língua e explorar plenamente sua identidade. A interação com professores surdos e ouvintes fluentes em Libras é essencial para criar um ambiente que valorize e promova a cultura surda.

A educação bilíngue para surdos não se limita ao desenvolvimento de competências linguísticas, mas também integra aspectos biculturais. Como Skliar (1997) aponta, essa abordagem promove a convivência de duas culturas – a surda e a ouvinte –

em um espaço educacional que respeita e valoriza ambas. O objetivo é que o estudante surdo desenvolva habilidades que lhe permitem navegar entre esses dois mundos, sem que sua identidade seja enfraquecida ou desconsiderada.

Além disso, a valorização da literatura surda e de elementos culturais próprios da comunidade surda nas práticas pedagógicas fortalece a autoimagem e o senso de pertencimento dos estudantes, como por exemplo o uso de narrativas visuais, poesias sinalizadas por poetas surdos como é o caso de Nelson Pimenta e a literatura apresentada por Cláudio Mourão em sua tese *Mãos Literárias*, além de histórias em Libras e produções culturais da comunidade surda são que ferramentas pedagógicas poderosas para enriquecer o processo de aprendizagem e a construção da identidade.

Portanto a educação bilíngue desempenha um papel transformador na vida dos estudantes surdos, oferecendo a eles ferramentas não apenas para a comunicação e o aprendizado, mas também para a reivindicação de seus direitos e para sua participação ativa na sociedade. Ao respeitar a identidade surda, a escola bilíngue contribui para a formação de indivíduos independentes, críticos e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais inclusiva.

### **Legislação e Políticas da Educação de Surdos no Brasil**

A trajetória da educação bilíngue para surdos no Brasil está intrinsecamente ligada ao fortalecimento dos direitos das pessoas com deficiência e ao reconhecimento da Libras como parte essencial da identidade e da inclusão social da comunidade surda. Essa conquista é fruto de décadas de luta pelo reconhecimento linguístico e educacional, que culminou em importantes avanços legais e normativos.

A Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão no Brasil. O Artigo 1º da referida lei estabelece:

"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."

Além disso, o parágrafo único do mesmo artigo define a Libras como:

"Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil."

Essa legislação autoriza a Libras como a língua natural das comunidades surdas brasileiras e estabelece diretrizes para sua regulamentação em contextos educacionais e sociais. A lei representou um marco para garantir que a Libras fosse tratada não apenas como ferramenta de comunicação, mas também como elemento central da identidade cultural dos surdos.

O regulamento da Lei n.º 10.436 vigorou pelo Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que detalha as diretrizes para a implementação da educação bilíngue no Brasil. Esse decreto estipula que a Libras deve ser a primeira língua dos surdos e o português escrito, sua segunda língua, garantindo o direito à educação bilíngue desde a educação infantil até os níveis mais avançados de ensino. "O Decreto n.º 5.626/2005 reforça a importância de considerar a Libras como a primeira língua dos surdos, garantindo o acesso à educação em um ambiente bilíngue" (Brasil, 2005, p. 2)

O Decreto n.º 5.626/2005 estabelece obrigações e orientações específicas para o sistema educacional, incluindo:

- A inclusão da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos;
- A formação de educadores e intérpretes capacitados para atender às necessidades dos alunos surdos;
- O direito dos estudantes surdos aprenderem em ambientes bilíngues, onde a Libras seja utilizada como principal meio de instrução e o português escrito seja ensinado como segunda língua;
- A promoção de condições para o acesso de surdos ao ensino superior e técnico.

Além disso, o decreto define que a modalidade oral do português, embora possa ser ensinada, não deve ser o foco principal do processo educacional, evitando práticas que possam comprometer o desenvolvimento linguístico em Libras.

Outro marco importante para a educação de surdos é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017. A BNCC estabelece a Libras como componente curricular obrigatório e reforça a importância de práticas pedagógicas que consideram as especificidades linguísticas dos surdos. A BNCC também destaca que o ensino do português como segunda língua deve respeitar o desenvolvimento natural das habilidades em Libras, promovendo uma transição linguística gradual e inclusiva.

A BNCC vai além da recomendação do uso de recursos visuais, tecnologias adaptativas e materiais didáticos acessíveis que promovem o aprendizado e a interação dos estudantes surdos. Isso demonstra um avanço em relação à inclusão de práticas pedagógicas modernas e eficazes.

A Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, consolida os direitos dessas pessoas, incluindo as surdas, em diferentes esferas da sociedade. No campo educacional, o estatuto estabelece as obrigações do poder público de garantir a oferta de uma educação inclusiva, acessível e de qualidade para todos. A lei reforça a necessidade de adaptação de materiais, formação de professores e disponibilização de serviços especializados para atender às necessidades dos alunos com deficiência.

Além dos marcos legislativos, o governo brasileiro implementou programas específicos para apoiar a educação de surdos. Entre eles, destacam-se:

- Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos (ProLibras): Visa a capacitação de profissionais da educação para o ensino de Libras e a inclusão de estudantes surdos.
- Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS): Oferecem formação continuada para educadores e serviços especializados para os estudantes surdos.

- Proposta Curricular de Ensino de Português como Segunda Língua para Surdos: Lançada pelo Ministério da Educação em 2021, essa proposta orienta o ensino do português escrito como segunda língua, destacando a necessidade de práticas bilíngues e interculturais.

Além disso, é necessário fomentar uma cultura educacional que valorize a diversidade linguística e cultural dos surdos, registrando a Libras como parte integrante do patrimônio cultural brasileiro. O fortalecimento da educação bilíngue é um passo fundamental para garantir que os estudantes surdos tenham acesso pleno a seus direitos educacionais e oportunidades de participação na sociedade.

### **Implicações Pedagógicas e Desafios**

A aplicação prática da educação bilíngue enfrenta desafios significativos, que incluem a formação insuficiente de professores, a falta de materiais didáticos específicos e a escassez de recursos tecnológicos adaptados. De acordo com Quadros (1997), a utilização da língua de conteúdos como meio de instrução requer a presença de educadores surdos e ouvintes fluentes em Libras, bem como a elaboração de conteúdos que respeitem as especificidades linguísticas dessa comunidade.

Skliar (1997) enfatiza que o ensino da língua majoritária deve ocorrer de forma estruturada e gradual, levando em conta as habilidades linguísticas já adquiridas pelos alunos em Libras. “A transição da Libras para o português escrito deve ser gradual e respeitar os processos linguísticos naturais dos alunos surdos” (Fernandes, 2019, p. 118). Essa abordagem é essencial para evitar que a aprendizagem do português se torne uma barreira ao invés de uma ponte para o acesso ao conhecimento e à integração social.

A educação bilíngue para surdos exige uma transformação profunda nas práticas pedagógicas, indo além da simples adaptação de conteúdos à Língua Brasileira de Sinais e ao português escrito. Este modelo educacional requer o reconhecimento das especificidades linguísticas, cognitivas e culturais dos estudantes surdos, promovendo uma abordagem que os respeite em sua singularidade e garanta um aprendizado efetivo e inclusivo. No Brasil, embora existam avanços, a implementação da educação bilíngue

ainda enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e sociais que precisam ser superados para que os direitos educacionais dessa população sejam plenamente atendidos.

No cerne desse modelo está a Libras, que deve ser a língua principal de instrução nas salas de aula bilíngues. Isso significa que todos os conteúdos escolares, independentemente da disciplina, devem ser ministrados nessa língua, assegurando que os estudantes tenham pleno acesso ao conhecimento. Além de seu papel como meio de comunicação, a Libras é um instrumento essencial para o desenvolvimento cognitivo e sociocultural dos surdos, permitindo que eles se apropriem do processo educativo de maneira integral.

Por outro lado, o ensino do português como segunda língua deve ser realizado de forma planejada e sistemática, respeitando o ritmo de aprendizado dos estudantes. Nesse contexto, é fundamental que as metodologias pedagógicas aproveitem as habilidades adquiridas em Libras para facilitar o desenvolvimento da leitura e da escrita em português. Essa abordagem evita que o ensino da segunda língua se torne um obstáculo e o transforma em um recurso para promover a inclusão e ampliar as possibilidades de comunicação.

Outro aspecto essencial da educação bilíngue para surdos é o desenvolvimento de materiais didáticos que contemplem as necessidades dessa comunidade. Esses materiais devem combinar a Libras e o português escrito de maneira harmônica, utilizando recursos visuais, como vídeos, imagens e gráficos, que tornem os conceitos mais claros e acessíveis. Além disso, os professores que atuam, criam e planejam esse material precisam ser fluentes em Libras e possuir formação específica para atender às demandas dos estudantes surdos. É imprescindível que esses profissionais estejam preparados para implementar estratégias pedagógicas que valorizem a cultura surda e garantam uma transição linguística eficiente e respeitosa.

Vale mencionar as tecnologias assistivas, pois são recursos, equipamentos, dispositivos, produtos e estratégias que têm como objetivo promover a acessibilidade e melhorar a qualidade de vida de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Esses recursos ajudam a ampliar a autonomia, a inclusão social e a participação ativa dessas

peessoas em diferentes contextos, como na educação, no trabalho e na vida cotidiana. No ambiente escolar, as tecnologias assistivas desempenham um papel fundamental para garantir que estudantes com deficiência tenham acesso igualitário ao aprendizado. De acordo com Mantoan (2003), o uso de recursos assistivos na educação especial possibilita o rompimento de barreiras na comunicação e no acesso ao conhecimento, promovendo uma verdadeira inclusão educacional.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015) reforça a importância do uso de tecnologias assistivas, garantindo o direito à acessibilidade e à participação plena de pessoas com deficiência em todos os setores da sociedade.

No que tange a Educação de surdos, ferramentas como aplicativos de tradução em Libras, vídeos educativos em língua de sinais e plataformas multimídia interativas ampliam as possibilidades de ensino e tornam o aprendizado mais dinâmico e acessível. A integração dessas tecnologias no ambiente escolar é uma estratégia que poderá enriquecer o processo educativo e fomentar a autonomia dos estudantes surdos.

Assim, a educação bilíngue para surdos deve ser compreendida como uma prática que demanda mudanças estruturais e um compromisso coletivo. Apenas com políticas públicas sólidas, a formação adequada de profissionais e a produção de materiais inclusivos será possível assegurar o direito à educação plena e promover a valorização da identidade e cultura surda no Brasil. A educação bilíngue é um modelo que, para além de questões práticas, deve ser compreendida como uma abordagem que valoriza a diversidade linguística e cultural, promovendo uma inclusão verdadeira e significativa.

Um aspecto fundamental, destacado por Strobel (2009), é a importância do protagonismo surdo na formulação de políticas públicas e no desenvolvimento pedagógico. Conforme o autor, “a construção de práticas educativas para surdos deve ser fundamentada no conhecimento e nas experiências da própria comunidade surda, sob pena de perpetuar uma educação alheia às suas reais necessidades” (Strobel 2009, p. 113). Esse protagonismo pode ser promovido por meio de uma maior inserção de profissionais surdos na educação, bem como pela elaboração de materiais didáticos que reflitam a cultura visual e gestual dessa comunidade.

Outro ponto crítico é a necessidade de explorar o potencial das tecnologias educacionais no contexto bilíngue. Conforme Moura (2010), às ferramentas digitais têm o poder de transformar o ensino bilíngue, desde que estejam alinhadas a estratégias pedagógicas que respeitem as especificidades da língua de sinais. A autora argumenta que “a combinação de recursos visuais, interativos e linguísticos pode ampliar significativamente as possibilidades de aprendizado dos estudantes surdos” (Moura, 2010, p. 67). No entanto, a falta de investimentos nessa área limita o alcance dessas inovações, deixando muitas escolas sem acesso às tecnologias necessárias.

No campo das políticas públicas, é necessário destacar que, embora o Brasil possua um arcabouço legal que garante o direito à educação bilíngue, sua implementação prática ainda enfrenta entraves significativos. Skliar (1999) observa que “as políticas educacionais para surdos muitas vezes carecem de coerência e continuidade, resultando em práticas fragmentadas que não atendem plenamente às demandas dessa comunidade” (Skliar, 1999, p. 42). Isso evidencia a necessidade de um alinhamento entre os diferentes níveis de gestão educacional e de um compromisso efetivo com o financiamento de escolas bilíngues e formação docente.

Por fim, ao analisar o impacto da educação bilíngue para surdos, é essencial compreender que esse modelo não se restringe à sala de aula. Ele representa um movimento mais amplo de reconhecimento da diversidade e de promoção da equidade educacional, como enfatizam Quadros e Karnopp (2004). Apenas a partir de uma abordagem que integre teoria e prática, respeitando as singularidades linguísticas e culturais dos surdos, será possível avançar em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Ao articular teorias do bilinguismo com a prática pedagógica, é possível observar que a educação bilíngue para surdos se configura como uma abordagem indispensável para a inclusão educacional e social dessa comunidade. Os autores pesquisados fornecem uma base teórica robusta para a formulação de políticas públicas e estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade linguística e promovam a equidade educacional. Só após a equidade concretizada, podemos pensar em igualdade para todos.



## METODOLOGIA

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com ênfase na análise documental e revisão bibliográfica, buscando compreender as implicações pedagógicas da educação bilíngue para surdos no Brasil. O estudo fundamenta-se em referenciais teóricos que abordam o bilinguismo e a identidade cultural surda, como já apresentado no corpo do artigo, além de legislações e diretrizes educacionais relevantes para a temática.

A revisão bibliográfica foi conduzida com o intuito de identificar os principais desafios e avanços na implementação do ensino bilíngue, considerando estudos sobre a interdependência linguística, o impacto do bilinguismo no desenvolvimento cognitivo e as políticas públicas voltadas à inclusão de alunos surdos. Para isso, foram analisadas fontes acadêmicas, artigos científicos, livros e documentos institucionais que tratam da educação bilíngue e suas práticas no contexto brasileiro.

Além disso, realizou-se uma análise documental de legislações como o Decreto 5.626/2005, que regulamenta o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e estabelece diretrizes para a formação de profissionais da área, e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta a inclusão linguística dos surdos no sistema educacional. Essa análise permitiu compreender as políticas públicas existentes e avaliar sua efetividade na prática escolar.

### **Análise e discussão dos resultados: desafios e estratégias para a educação bilíngue de surdos no Brasil**

A implementação da educação bilíngue para surdos no Brasil tem sido um desafio constante, pois exige um alinhamento entre políticas públicas, formação docente e infraestrutura educacional adequada. Embora avanços tenham sido observados nas últimas décadas, especialmente após a regulamentação da Libras como meio de comunicação oficial por meio da Lei n.º 10.436/2002 e do Decreto 5.626/2005, ainda existem lacunas significativas que comprometem a efetividade desse modelo educacional.

A educação bilíngue para surdos precisa ser compreendida em sua complexidade, levando em consideração tanto os aspectos linguísticos e pedagógicos quanto as barreiras estruturais e institucionais que dificultam sua implementação.

Diante desse cenário, esta pesquisa buscou responder à seguinte questão: **quais são os principais desafios enfrentados na implementação da educação bilíngue para surdos no Brasil e quais estratégias podem ser adotadas para melhorar sua efetividade?** A partir da análise realizada, foi possível constatar que os desafios enfrentados podem ser categorizados em três eixos principais: formação docente, infraestrutura e acessibilidade, e materiais didáticos bilíngues.

Assim, o primeiro grande desafio identificado é a formação de professores e profissionais da educação. A ausência de professores fluentes em Libras e capacitados para atuar no ensino bilíngue compromete a qualidade da aprendizagem dos alunos surdos. Embora existam cursos como a Licenciatura em Letras-Libras, como já mencionado anteriormente, a oferta ainda é insuficiente, e muitos docentes que atuam na educação de surdos não possuem formação específica. Além disso, há uma escassez de intérpretes qualificados dentro das escolas, o que dificulta a comunicação entre professores ouvintes e alunos surdos (Quadros & Karnopp, 2004). Para que a educação bilíngue seja efetiva, é essencial que a formação docente inclua não apenas o ensino da Libras, mas também metodologias específicas para a alfabetização de surdos no português como segunda língua.

Outro obstáculo fundamental é a infraestrutura escolar inadequada e a falta de acessibilidade. Muitas escolas não contam com intérpretes de Libras, materiais adaptados ou recursos tecnológicos que facilitem a comunicação e a aprendizagem dos estudantes surdos. Além disso, a ausência de sinalização visual e de espaços apropriados para o ensino em Libras reforça a exclusão dos alunos surdos no ambiente escolar (Skliar, 1997). Sem um ambiente acessível, a aprendizagem desses estudantes se torna fragmentada e desmotivadora, o que pode resultar em evasão escolar e dificuldades no desenvolvimento acadêmico e social.

A escassez de materiais didáticos bilíngues também se apresenta como uma barreira significativa para a efetivação da educação bilíngue. Os materiais utilizados nas escolas são, em sua maioria, desenvolvidos para ouvintes, sem adaptações necessárias para alunos surdos. O ensino do português como segunda língua ainda é realizado com base em metodologias tradicionais que não consideram as especificidades linguísticas dos surdos. Como apontam Lodi e Lacerda (2019), o acesso a livros, vídeos e plataformas digitais que contemplem simultaneamente a Libras e o português escrito é essencial para que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e escrita de forma eficaz.

Diante do exposto sugere-se para tentar minimizar os desafios mencionados, algumas estratégias fundamentais que poderão ser adotadas para garantir a efetividade do ensino bilíngue:

- a) Expansão dos cursos de Licenciatura em Letras-Libras e criação de programas de formação continuada para professores da educação bilíngue.
- b) Inclusão de professores surdos na educação básica, garantindo modelos linguísticos eficientes e valorização da identidade surda.
- c) Ampliação da oferta de intérpretes de Libras em sala de aula para garantir comunicação eficaz entre professores ouvintes e alunos surdos.
- d) Melhoria da Infraestrutura Escolar e Acessibilidade
- e) Implementação de tecnologias assistivas e recursos visuais para facilitar a aprendizagem dos alunos surdos, como legendagem em vídeos, sinalização visual e uso de softwares acessíveis.
- f) Criação e expansão de escolas bilíngues especializadas e garantia de acessibilidade física e comunicacional em todas as instituições de ensino.
- g) Produção de livros didáticos, vídeos e plataformas digitais que utilizem Libras e português escrito, adaptando os conteúdos curriculares às necessidades dos alunos surdos.
- h) Implementação de metodologias pedagógicas que considerem a Libras como L1 e o português escrito como L2, promovendo a alfabetização bilíngue de maneira eficaz.

Assim, a resposta à questão central desta pesquisa evidencia que o sucesso da educação bilíngue para surdos depende diretamente de investimentos em políticas públicas efetivas, formação qualificada de profissionais e adaptação do ambiente educacional às necessidades da comunidade surda. Somente por meio da articulação entre governo, instituições de ensino e a própria comunidade surda será possível garantir um ensino verdadeiramente acessível e inclusivo para essa população.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver um estudo sobre a educação bilíngue para surdos no Brasil é, antes de tudo, um chamado à reflexão sobre o significado de inclusão e justiça social em nosso sistema educacional. Esse modelo, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua dos surdos e o português escrito como segunda língua, transcende uma prática pedagógica e se consolida como um símbolo de respeito à identidade, à cultura e à singularidade de uma comunidade historicamente marginalizada.

Entretanto, como toda pesquisa acadêmica, este estudo enfrentou limitações que devem ser reconhecidas. A dificuldade de acesso a dados sistematizados sobre a implementação da educação bilíngue no Brasil limitou uma análise mais aprofundada sobre o impacto de políticas públicas específicas. Além disso, a escassez de estudos empíricos recentes sobre a eficácia das metodologias de ensino bilíngue para surdos dificultou a obtenção de um panorama mais completo sobre os avanços e desafios enfrentados no cotidiano escolar. Outra limitação importante foi a ausência de entrevistas com professores e alunos surdos, o que poderia trazer uma perspectiva mais subjetiva e vivencial ao estudo.

Apesar dessas limitações, a pesquisa apresenta contribuições relevantes para o campo da educação inclusiva. Ao abordar os desafios enfrentados pela educação bilíngue para surdos, este estudo fornece um panorama crítico que pode servir como base para futuras investigações acadêmicas. Pesquisadores interessados na área podem aprofundar a análise sobre a eficácia das práticas bilíngues em diferentes contextos

escolares, bem como explorar estratégias inovadoras para a formação de professores e a produção de materiais didáticos bilíngues. Além disso, espera-se que este estudo contribua para ampliar o debate sobre a importância da participação ativa da comunidade surda na formulação de políticas educacionais, garantindo que sua voz seja protagonista na construção de um modelo educacional mais inclusivo.

A educação bilíngue não se resume apenas ao ensino de duas línguas, mas à criação de espaços onde as diferenças sejam respeitadas, onde as vozes surdas sejam ouvidas e suas histórias, vivências e lutas sejam valorizadas. Trata-se de promover um ambiente em que a Libras seja mais do que um instrumento de comunicação, seja a base para que os estudantes surdos se sintam pertencentes, reconhecidos e capazes de contribuir com a sociedade. Esse processo, no entanto, requer um comprometimento coletivo: políticas públicas precisam ser traduzidas em ações concretas, professores devem ser formados com excelência, e recursos pedagógicos devem ser elaborados com criatividade e sensibilidade. Além disso, a comunidade surda deve estar no centro dessa transformação, como protagonista de suas narrativas e parceira indispensável na construção de práticas verdadeiramente inclusivas.

Portanto, ao encerrarmos este artigo, reafirmamos que a educação bilíngue para surdos não é apenas um direito constitucional, mas um caminho essencial para a construção de uma sociedade mais diversa, justa e equitativa. A inclusão não deve ser vista como um favor, mas como um dever; não se trata de encaixar os surdos em um sistema preexistente, mas de transformar esse sistema para que todos tenham espaço de igualdade e respeito. Que possamos seguir construindo uma educação onde a diferença não seja um obstáculo, mas uma riqueza. Afinal, é na diversidade que a humanidade encontra sua maior força e beleza.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 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**, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

CAMPOS, F. C.; COSTA, M. G.; COSTA, W. D. A importância dos materiais adaptados no ensino do aluno surdo e deficiente intelectual. **Revista Arqueiro**, v. 42, p. 54-65, 2022. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1812/1744>. Acesso em: [data de acesso].

CICILINO, J. E. M.; GIROTO, C. R. M.; VITTA, F. C. F. Formação de professores para a educação bilíngue de surdos na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, esp. 2, p. 794-809, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11913>. Acesso em: [data de acesso].

FERNANDES, E. C. A inclusão de surdos na educação bilíngue e as políticas públicas brasileiras: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 1, p. 115-128, 2019.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 2, p. 421-442, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/R8nwGtrSrb3LdF9BvbxNZLt/>. Acesso em: [data de acesso].

GALASSO, B. J. B.; LOPEZ, M. R. S.; SEVERINO, R. M.; LIMA, R. G.; TEIXEIRA, D. E. Processo de produção de materiais didáticos bilíngues do Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 3, p. 371-386, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/R8nwGtrSrb3LdF9BvbxNZLt/>. Acesso em: [data de acesso].

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. Palgrave Macmillan, 2014.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** Parábola Editorial, 2009.

GROSJEAN, F. **Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism**. Harvard University Press, 1982.

HAMERS, J. F.; BLANC, M. H. A. **Bilinguality and Bilingualism**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

KARNOPP, L.; QUADROS, R. M. **Educação de surdos: aspectos linguísticos e educacionais**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LADD, P. **Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

LACERDA, C. B. F. **Inclusão escolar de surdos: políticas públicas e práticas pedagógicas**. Editora Mediação, 2019.

LACERDA, C. B. F.; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 65-80, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29825618005>. Acesso em: [data de acesso].

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. Escola inclusiva para surdos: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 3, p. 371-386, 2019.

MOURA, M. C. C. **Tecnologias educacionais e o ensino bilíngue para surdos: potencialidades e desafios**. São Paulo: Editora Acadêmica, 2010.

PEREIRA, M. C. A educação bilíngue para surdos no Brasil: avanços e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 128-142, 2010.

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

QUADROS, R. M. **Educação bilíngue para surdos: aspectos pedagógicos e culturais**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1997.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROMAINE, S. **Bilingualism**. Blackwell, 1989.

SKLIAR, C. **A educação dos surdos: uma perspectiva cultural**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, C. Educação bilíngue para surdos no Brasil: política educacional, formação de professores e avaliação. In: SKLIAR, C. (org.). **Educação & exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 21-50.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

THOMAS, W. P.; COLLIER, V. P. **A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement**. Center for Research on Education, Diversity & Excellence, 1997.



## ENTREVISTA

### O limiar de uma década de Letras-Libras no Maranhão: entrevista com Maria Nilza Oliveira Quixaba

Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira<sup>3</sup>

Silvia Helena Muniz da Cunha<sup>4</sup>

O primeiro curso de Letras Língua de Sinais Brasileira (Libras) no Brasil. Foi criado no ano de 2006, tendo como premissa o número de pessoas surdas em termos populacionais, como dispõem Quadros e Stumpf (2009). Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 5% da população brasileira é composta por pessoas surdas. Este percentual corresponde a mais de 10 milhões de cidadãos. Destes, 2,7 milhões possuem surdez profunda, não conseguindo escutar de forma alguma.

No Maranhão, o quantitativo de surdos equivale, em termos percentuais, a 9% da população do estado. A despeito desses dados, muitos são os desafios enfrentados pela comunidade surda que historicamente sempre esteve às margens de várias políticas públicas, entre estas, a educação, embora venha se observando um incremento em relação a dispositivos legais que amparam a pessoa surda.

Assim, tanto no cenário nacional quanto estadual observa-se que nas últimas décadas, políticas públicas e iniciativas da sociedade civil organizada vêm buscando a redução de discrepâncias entre surdos e ouvintes, especialmente no âmbito educacional, como por exemplo, criação de cursos de graduação na área de Libras.

Cabe destacar a articulação entre a Libras e a criação de cursos de graduação na área. Segundo Ferreira-Brito (1997) as línguas sinalizadas possuem as mesmas características linguísticas de qualquer outra língua, com propriedades que lhes conferem o status de língua natural. O fato de a Libras ser uma língua gestual-visual cuja enunciação se dá a partir das mãos e do corpo a difere da Língua Portuguesa, uma língua vocal-auditiva, língua oficial do Brasil que se enuncia por meio da expressão oral.

No afã de se discorrer sobre a oferta dos cursos de Letras Libras no Brasil, destacamos que o primeiro curso de Letras foi criado no País, quatro anos após a chamada Lei da Libras, Lei n.º 10.436 de 2002, ter sido sancionada, sendo mais tarde ratificada pelo Decreto n.º 5.626 de 2005. No que tange ao estado do Maranhão, os dados supramencionados que ensejaram a oferta de Libras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) criaram, no ano de 2015, o Curso de Letras Libras, no intuito de formar

---

<sup>3</sup> Professora do Curso de Letras Língua Portuguesa e Libras da UFMA. Líder do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Culturas e Identidades. Doutora em Informática da Educação e Mestra em Saúde e Ambiente, e em Letras. Email: [hjgp.ferreira@ufma.br](mailto:hjgp.ferreira@ufma.br).

<sup>4</sup> Professora do Curso de Letras Língua Portuguesa e Libras da UFMA. Doutora em Letras e Mestra em Letras, Leitura e Cognição. Email: [silvia.muniz@ufma.br](mailto:silvia.muniz@ufma.br).

professores de língua de sinais, em consonância com exigências legais que tornaram obrigatório o ensino de Libras nos cursos de licenciaturas e de fonoaudiologia, e que embasam a necessidade de difusão dessa língua na sociedade brasileira, como preceitua Brasil (2005).

Inicialmente, a UFMA celebrou convênio com a Universidade Federal de Santa Catarina, e funcionou como polo do curso de graduação em Letras Libras na modalidade de Educação à Distância (EaD) daquela instituição, com duas turmas simultâneas, uma de bacharelado e outra de licenciatura; ambas com início no segundo semestre de 2014. No semestre seguinte, a UFMA propôs o Curso de Graduação em Letras - Licenciatura em Língua Brasileira de Sinais na modalidade presencial, na tentativa de reparar uma lacuna de formação profissional existente na área de ensino da Libras, em todo o estado do Maranhão. Alguns anos depois, passou a ofertar o Curso de Letras Língua Portuguesa e Libras EaD por meio do sistema da Universidade Aberta do Brasil.

Se por um lado, os cursos ofertados pela UFMA vêm suprir uma lacuna histórica em relação à demanda educacional da comunidade surda, por outro lado, no estado do Maranhão ainda há dificuldades para a formação efetiva de profissionais, que precisam ser superadas continuamente. Um exemplo disso é a não inclusão da Libras no currículo da rede básica de ensino do estado do Maranhão, o que impacta especificadamente a comunidade surda e os futuros professores, a serem formados pela instituição. O fato de não termos escolas onde a disciplina Libras faça parte do currículo, pode se constituir um problema por conta da necessidade de campos de estágio. Exceção a isso é a Escola Municipal Integral Bilíngue de São Luís, que ainda não se mostrou disponível para o estágio obrigatório, não tem ofertas de turmas suficientes, para este fim; e as escolas estaduais de tempo integral que podem ofertar a Libras como uma disciplina optativa, mas que dependem da iniciativa individual de docentes nas suas unidades.

Diante dessa realidade, docentes dessa Instituição de Ensino Superior (IES) juntamente com membros da sociedade civil organizada fizeram uma campanha e projeto apresentado à Assembleia Legislativa do Estado, resultando na Lei Estadual n.º 12.146, de 2023, que institui diretrizes para a criação de escolas bilíngues, na rede pública de educação do estado. A proposta de inserção da Libras como disciplina na rede municipal foi apresentada por essa campanha ao Conselho Municipal de Educação, que levou o projeto à Câmara de Vereadores de São Luís, tendo sido aprovado, e dependendo atualmente da sanção. Por iniciativa da Secretaria do Estado de Educação (SEDUC), comissões com representação das IES do estado, bem como da SEDUC e da Secretaria Municipal de Educação foram criadas visando operacionalizar a implantação da disciplina Libras, mas os trabalhos da comissão estão ainda em fase de planejamento. As ações acima citadas impactam especificadamente a comunidade surda e os futuros professores formados pela instituição.

Chamamos a atenção para outra problemática que se evidenciou desde a criação do Curso de Letras Libras (2015 a 2023), o fato deste ter apenas uma habilitação o que dificultava, inclusive, o ingresso no mundo do trabalho, pois, os concursos quando especificavam a formação requerida para profissionais graduados em Libras, não raro evidenciavam a dupla habilitação, Língua Portuguesa e Libras.

Assim, na tentativa de suprir a essas necessidades, optou-se por modificar o Projeto Pedagógico do referido curso, no ano de 2023, passando de ter apenas uma habilitação, para duas, a exemplo dos outros cursos dos outros cursos de letras da IES, os quais, além da oferta específica, habilitam também, em Língua Portuguesa. Desse modo, o curso que habilitava somente em Libras, passou a habilitar também para o ensino da Língua Portuguesa. Ainda em 2023, a UFMA passou a ofertar o Curso de Letras Português - Libras na modalidade EaD, por meio do sistema da Universidade Aberta do Brasil.

O começo da história do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Libras da UFMA não seria possível sem o empenho pessoal de vários profissionais da instituição, que se dedicaram à causa como reflexo de sua atuação profissional pregressa ou foram se interessando a partir do incentivo de quem já atuava na área, destacando-se a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Nilza Oliveira Quixaba, docente do Departamento de Letras do Centro de Ciências Humanas e o então reitor da IES, Prof. Dr. Natalino Salgado, figuras importantes para a concretização do curso.

Este texto discorre, pois, à constituição do Curso de Letras Libras da UFMA, doravante Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Libras, a partir do relato daquela que foi a primeira coordenadora do curso, na IES.

**PERGUNTA – Como se deu o seu envolvimento com a comunidade surda, e como essa relação se desenvolveu?**

**NILZA –** Meu envolvimento com a comunidade surda iniciou quando fui convocada para tomar posse no Concurso Público para Professor efetivo das séries iniciais da Rede Estadual de Ensino, na cidade de Imperatriz, 650 km de São Luís, onde eu residia. Eu havia concluído o Curso de Magistério nível médio com uma amiga que tinha uma sobrinha surda. Acredito que eu fui recomendada por essa amiga. Porque na fila da lotação para escolher a escola para a qual eu desenvolveria o trabalho, a mãe da sobrinha surda da minha amiga me convidou para trabalhar como o ensino de surdos, em 26 de maio de 1994, na Escola Governador Archer.

Eu não conhecia a sobrinha surda da minha amiga e nem a mãe dela, aceitei o convite por conveniência, porque a escola ficava há três quadras da minha casa. Por muito tempo pensei que todo esse ocorrido era obra do acaso, mas, como disse Richard Bach, nada acontece por acaso. Não existe a sorte. Há um significado por detrás de cada pequeno ato. Talvez não possa ser visto com clareza imediatamente, mas sê-lo-á antes que se passe muito tempo. Os significados foram sendo clarificados e notados ao longo dos meus 31 anos de docência, percebo que a história da educação de surdos do Maranhão faz parte da minha. Lembro Clarice Lispector, que disse na obra *A Descoberta do Mundo*, que a vida me fez de vez em quando pertencer, como se fosse para me dar a medida do que eu perco não pertencendo. E então eu soube: pertencer é viver. Então vivi todos esses anos constantemente em contato com a comunidade surda de Imperatriz, de outros municípios e principalmente, a de São Luís. Fui professora de estudantes surdos e com deficiência auditiva em diferentes níveis e constantemente sou convidada para eventos e ministração de palestras para Escola Bilingue, Associação de Surdos do Maranhão (ASMA), e outros na

área. Com o passar dos anos desenvolvi uma boa relação com a comunidade surda e da minha parte, uma sensação de pertencimento.

**PERGUNTA – Como surgiu a ideia da criação do curso de Letras Libras na UFMA?**

**NILZA** – Sempre foi um anseio da Comunidade Surda de São Luís, dos profissionais da área e familiares de surdos. Chegamos a fazer reunião com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ronice Muller de Quadros da UFSC, que após alguns anos foi coordenadora do projeto que expandiu a formação em nível superior de Libras. Essa reunião ocorreu no auditório da Escola Liceu Maranhense com representantes da Supervisão de Educação Especial (SUEESP/SEDUC), Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Maranhão e Universidade Estadual do Maranhão. Não obtivemos êxito nessa reunião, mas, com a expansão dos polos de formação da UFSC, um surdo da ASMA, enviou centenas de e-mails para a coordenadora do projeto, a Prof.<sup>a</sup> Ronice, e ela por sua vez pediu o contato de um professor da UFMA, foi aí que ele indicou meu nome e e-mail. Eu fui contactada pela Prof.<sup>a</sup> Ronice, que pediu para o mencionado surdo não enviar mais e-mails para ela que a caixa de e-mails dela já estava lotada, e que não precisaria mais se preocupar que o Maranhão ia ser contemplado com um polo da UFSC para a oferta de duas turmas de curso de graduação em Libras, uma de Licenciatura, para formar professores de Libras e outra de Bacharelado para formar tradutores intérpretes de Libras, restava então aguardar. Em 2014, fomos contactados e informados que deveria ser celebrado um convênio entre as duas universidades para que o polo da UFSC para a oferta dos cursos fosse possível. Foi aí que agendei uma reunião com o então reitor Dr. Natalino Salgado Filho para contar sobre o curso Letras Libras da UFSC e a necessidade da realização de celebração de convênio. Para a minha surpresa ele disse “*porque não criamos o Curso de Letras Libras da UFMA*”, ainda brincou, “*só assino o convênio se você organizar o projeto de criação do curso da UFMA*”. E assim, aconteceu o convênio n.º 12 003.005.033/2014 e oficializado na estrutura da UFMA as duas turmas do polo por meio da Resolução n.º 1.101 – CONSEPE, de 12 de março de 2014. A surpresa foi muito grande, pensava-se em uma relevante ação e com o apoio do reitor foi possível a concretização de duas fundamentais para a área.

A ideia da criação do Curso Letras Libras foi apresentada por mim em Assembleia do Departamento de Letras (DELER) e foi aprovada com unanimidade pelos participantes, foi criada uma comissão com professores do DELER e seguiu a tramitação pelos setores Conselho de Centro de Ciências Humanas, Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e pelo Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão (CONSEPE) até chegar à implantação do curso. Com isso foi possível realizar concursos para professores e para tradutores intérpretes de Libras para o curso.

**PERGUNTA – Quais foram as maiores dificuldades para a implementação do curso, e como foi superada?**

**NILZA** – As maiores dificuldades foram convencer as comissões de avaliação do projeto em diferentes instâncias sobre as especificidades do curso, tempo atenuado da coordenação do curso no processo de implantação. Dificuldade de composição das bancas de concursos com profissionais fluentes em Libras. As dificuldades no processo de

implantação foram enfrentadas com o apoio da PROEN e com esclarecimentos contínuos das comissões.

**PERGUNTA – Quais as bases para a organização do primeiro Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Letras Libras?**

**NILZA** – A construção do PPC foi ancorada nas orientações legais e pedagógicas nacionais e locais. O projeto foi dividido em três grandes áreas Habilidades Práticas, Pedagógica e Estudos Linguísticos e Literários, seguindo os modelos formativos nacionais da área. A ideia era formar profissionais para o ensino de Libras no Maranhão, com vistas a atender a uma grande demanda. Profissionais com competências e habilidades para o exercício prático da profissão. O PPC é um documento orientador do curso e pode ser alterado de acordo com a realidade e entendimento de cada época. O curso obteve nota 5 na primeira avaliação do Ministério da Educação (MEC), o que significa que o projeto se enquadrou nas exigências desse órgão que regula e acompanha os cursos. O Letras Libras foi o primeiro curso de graduação do Estado e é considerado uma referência, o que mostra a sua grande responsabilidade social.

**PERGUNTA – Recentemente o PPC do curso foi atualizado, depois de 9 anos de funcionamento. Que avanços você enxerga nesse processo?**

**NILZA** – A atualização do PPC é uma necessidade e uma exigência. Necessidade porque ele precisa acompanhar as mudanças e demandas sociais. Pesquisas, estudos, metodologias estão em constante evolução e o curso precisa atender a essa realidade. Exigência porque em nível nacional se discute sobre a obrigatoriedade da curricularização da extensão entre outros aspectos como tipos de trabalhos de conclusão de curso. Entendo que avança no sentido que precisa atender a necessidade formativa da área de forma atualizada. Com as duas habilitações Português e Libras os egressos do curso vão ter acesso a mais conhecimento e possibilidades de atuação no campo profissional aumentada.

**PERGUNTA – Na sua perspectiva, que impactos o curso de Letras Libras da UFMA exerceu sobre a área de Educação de Surdos e da inclusão social dos surdos no estado?**

**NILZA** – Primeiro impacto percebo no aumento de professores no Departamento de Letras, isso significa empregabilidade, e geração de renda. Segundo, aumento de profissionais qualificados e o grande número de estudantes do curso que obtiveram êxito nos concursos públicos da área nas diferentes esferas, municipal, estadual e federal. Número crescente de aprovação de egressos nos programas de mestrado e doutorado. Terceiro, contribuição para a formação intelectual no Estado do Maranhão. E quarto, considerado fundamental, a contribuição para a inclusão e acessibilidade de pessoas surdas e com deficiência auditiva. Profissionais qualificados e com fluência em Libras tendem a ser cruciais no processo formativo dos surdos sinalizantes.

**PERGUNTA – Que quadro você enxerga quanto ao futuro do curso e da área de estudos da Libras e da Educação de Surdos na instituição?**

**NILZA** – Tenho uma visão otimista para o futuro do curso, porém penso que precisa-se ter um diálogo maior com a educação básica para suporte aos surdos, com o oferecimento de curso de extensão de Libras de Língua Portuguesa entre outros, além de se pensar estratégias de acesso deles a universidade. O número de surdo no curso tem diminuído, importante refletir sobre isso. Cabe uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso. Com a oferta do curso, a UFMA faz parte da rede de formação na área e se projeta como instituição inclusiva e acessível. Com a criação do Grupo de Pesquisa Acessibilidade, Língua de Sinais e suas Interfaces (GPALSI), abriu a possibilidade do desenvolvimento de diferentes pesquisas, o Projeto Caderno de Cultura Maranhense em Libras e Características de Textos Diferidos em Libras representam essas possibilidades. Estudantes e egressos do Curso Letras Libras já estão atuando em instituições que atendem surdos, penso que já estão colocando os conhecimentos em prática. A Educação de Surdos do Estado e da UFMA tende a se fortalecer e mais espaços de apoio certamente irão ser criados, e com isso os surdos estarão sendo beneficiados. Gradativamente o curso promove mais visibilidade da Libras e dos estudantes, muitos atuam como intérpretes nos eventos da UFMA, trabalhos acadêmicos estão sendo produzidos sobre a temática educação de surdos, ensino de Libras, atendimentos de pacientes surdos pelo médico entre outros. Por isso considero promissores os estudos de Libras e Educação de Surdos na UFMA.

## CONSIDERAÇÕES

As políticas públicas de inclusão, fruto dos anseios e lutas da sociedade civil organizada, vêm sendo responsáveis por importantes mudanças que impactam positivamente a vida de pessoas surdas e/ou com deficiência auditiva, em diferentes áreas, entre estas, a educação, tratada nesta entrevista que versa sobre o Curso de Letras Língua Portuguesa e Libras, ofertado pela Universidade Federal do Maranhão, com vistas à formação de mão de obra qualificada, destinada ao trabalho na área.

A iniciativa da UFMA torna-se então, bastante importante por colocar o estado do Maranhão no cenário nacional, preparando mão de obra qualificada para este fim. Observa-se, porém, que mesmo que ainda se observe tais conquistas, muito ainda se tem a trilhar na perspectiva de assegurar aos estudantes surdos e/ou com deficiência auditiva, os direitos educacionais previstos na Constituição Federal (1998) e nos diferentes documentos e textos normativos.

Nessa perspectiva, a IES vem congregando esforços para a qualificação de seus professores, cuja formação extrapola em 90% entre mestres e doutores, dados de 2024, além do fortalecimento do tripé ensino, pesquisa e extensão, a partir do apoio da gestão superior. Assim, diferentes profissionais da educação, tais como nossa entrevistada, ainda têm muito que lutar por uma educação de fato, inclusiva e que alcance a todos indistintamente.

## REFERÊNCIAS

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**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm). Acesso em: 26 out. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de abril de 2002.

QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne Rossi. O primeiro curso de graduação em letras língua brasileira de sinais: educação a distância. **ETD - Educação Temática Digital, Campinas**, SP, v. 10, n. 2, p. 169–185, 2009. DOI: 10.20396/etd.v10i2.984. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/984>. Acesso em: 14 nov. 2024.