



Linguagens
e Saberes na
Amazônia

nova revista amazônica

REVISTA DO PROGRAMA DE MESTRADO EM
LINGUAGENS E SABERES NA AMAZÔNIA (PPLSA)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ / BRAGANÇA

DOSSIÊ

Tradução, ensino e
aprendizagem de
línguas de sinais:

múltiplas perspectivas

Ensino de Língua Portuguesa para
surdos que não dominam a Libras na EJA

O uso de signos emergentes e as
implicações na aprendizagem escolar

Aprendizagem autogerida
e o design instrucional na
educação de surdos

E mais

dez2023

Volume 12, número 2
ISSN 2318-1346



USE UM LEITOR
DE CÓDIGOS QR E
BAIXE ESTA EDIÇÃO

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGENS E
SABERES NA AMAZÔNIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – CAMPUS BRAGANÇA

VOLUME XI – NÚMERO 02 – DEZEMBRO 2023 – ISSN –
2318-1346 QUALIS B3

Os artigos publicados na Nova Revista Amazônica são indexados por:

Periódicos – CAPES; Diadorim; LivRe – Revistas de Livre Acesso; latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal; ROAD – Directory of Open Access Scholarly Resources; CiteFactor – Academic Scientific Journals

NOVA REVISTA AMAZÔNICA

DOSSIÊ “TRADUÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS DE SINAIS: MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS”

APRESENTAÇÃO

Francisco Edviges

Leila Saraiva Mota

*Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa*_____04

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NÃO FLUENTES EM LIBRAS: ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DE UM SURDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Soraya Cristina Moraes

*José Anchieta de Oliveira Bentes*_____09

GLOSSÁRIO SERGIPANO DE LIBRAS: REGISTRO DE SINAIS REGIONAIS

Valéria Simplício da Silva

Raquel Pereira Lima

Tereza Simone Santos de Carvalho

*Isa Regina Santos dos Anjos*_____25

QUANDO A MATEMÁTICA É UMA MÁ TEMÁTICA PARA O SURDO

Iramí Bila da Silva

Josefa Mônica Almeida Silva Alves

Almir Santana Barbosa dos Santos

*Sandro Marcio Drummond Alves Marengo*_____36

A REPRESENTAÇÃO DO SURDO NO MANGÁ KOE NO KATACHI

Abilio Pachêco de Souza

Leila Saraiva Mota

*Vanessa Taumaturgo-Silva*_____49

LINGUAGEN`S, LÍNGUA`S E GESTO`S

Pâmela do Socorro da Silva Matos

José Anchieta de Oliveira Bentes

*Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva*_____62

O USO DE SIGNOS EMERGENTES E AS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Leila Saraiva Mota

*Arlete Marinho Gonçalves*_____72

THE TEACHING OF THE ENGLISH LANGUAGE TO DEAF STUDENTS IN REMOTE EDUCATION: CHALLENGES AND INCLUSION

Renata Camila Pereira

Leila Saraiva Mota

*Joana d'Arc de Vasconcelos Neves*_____85

FERRAMENTA HANDTALK COMO APOIO AVALIATIVO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS

Leticia Silva dos Santos Melo

*Lana Paula Crivelaro Monteiro de Almeida*_____100

AS CARACTERÍSTICAS DAS NARRATIVAS DE PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS SURDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jerliane de Oliveira Martins

Ivanete Freitas Cerqueira

*Emily Souza Rodrigues*_____110

SEÇÃO LIVRE

A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA COMO PRÁTICA SOCIAL: UM ESTUDO DE CASO COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Letícia Ramos de Carvalho

Gabriele Monteiro Filgueira Corrêa

*Lucian José de Souza Costa e Costa*_____124

APLICAÇÃO DE EXTENSÃO DE NAVEGADOR DE INTERNET NA PLATAFORMA CURRÍCULO LATTES PARA OBTENÇÃO DE DADOS E ANÁLISE DE PONTUAÇÃO DE ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS

Renato Pinheiro da Costa

Paulo Sérgio de Almeida Corrêa

Elaniese do Socorro Lima da Silva _____ 134

ENSAIO ETNOGRÁFICO

OS SABERES TRADICIONAIS DA CARPINTARIA NAVAL, UM ENSAIO ETNOGRÁFICO EM UM ESTALEIRO DE VIGIA DE NAZARÉ-PA

Wagner César Pinheiro Costa

Rogério Andrade Maciel _____ 147

ARTEFATOS ARQUEOLÓGICOS ENCONTRADOS NA EXTRAÇÃO DE ARGILA NA VILA CUERA: MOEDAS E FERRAMENTAS DE PEDRA POLIDA

Samuel Antonio Silva do Rosario

Carlos Aldemir Farias da Silva _____ 154

RESENHA

COMPRIMIDO POÉTICO

Gutemberg Armando Diniz Guerra _____ 162

APRESENTAÇÃO

A atual edição da Nova Revista Amazônica apresenta o Dossiê intitulado **TRADUÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS DE SINAIS: MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS**. Apresentamos um conjunto de estudos que discutem a respeito do ensino; das múltiplas línguas de sinais existentes no país: línguas de sinais indígenas, línguas emergentes caseiras, além de escrituras que dialogam com estudos voltados para área da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais, aprendizagem do ensino para pessoas surdas, possibilitando reflexões que contribuem para o desenvolvimento da pesquisa e da atuação do profissional na área da tradução nas Línguas de Sinais e ensino da pessoa surda. Desta maneira, apresentamos nesse número estudos que refletem e dialogam acerca da aprendizagem da pessoa surda, das experiências e desafios nos campos do ensino da Língua Portuguesa como L2 e Língua de Sinais como Língua Materna.

Deste modo, iniciamos esse número apresentando o artigo **Ensino de Língua Portuguesa para surdos não fluentes em Libras: estudo sobre o desenvolvimento linguístico de um surdo no contexto da educação de jovens e adultos**, dos autores **Soraya Cristina Moraes e José Anchieta de Oliveira Bentes**, o objetivo deste artigo é discutir o ensino de Língua Portuguesa para surdos não fluentes em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Trata-se de uma pesquisa participante realizada com um aluno surdo que não possui fluência sobre a Libras, mas que interage com o mundo. Nos resultados da pesquisa constata-se que o ensino de Língua Portuguesa, por meio de uma Língua de Sinais Emergentes para surdos que não dominam a Libras é possível, desde, é claro, que as metodologias de ensino sejam adaptadas.

Na sequência, tem-se o artigo **Glossário sergipano de Libras: registro de sinais regionais, de Valéria Simplicio da Silva, Raquel Pereira Lima, Tereza Simone Santos de Carvalho e Isa Regina Santos dos Anjos**, o estudo teve como objetivo mostrar os resultados de uma pesquisa lexicográfica realizada a partir de um projeto desenvolvido dentro, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, da Universidade Federal de Sergipe. A pesquisa se constituiu na identificação e coleta de sinais regionais da Libras a partir de informantes surdos nativos do estado de Sergipe, registrando esses sinais nas formas videográficas e visográficas pelo sistema de escrita de Língua de Sinais SignWriting. Como resultados do estudo culminaram com a produção do dicionário bilíngue Língua Portuguesa/Libras intitulado “Dicionário Sergipano de Libras”, contendo até o momento um corpus de duzentos sinais, divididos em oito categorias semânticas.

O próximo artigo que compõe esse número é dos autores **Iramí Bila da Silva, Josefa Mônica Almeida Silva Alves, Almir Santana Barbosa dos Santos e Sandro Marcio Drummond Alves Marengo**, intitulado **Quando a matemática é uma má temática para o surdo**, o estudo teve como objetivo demonstrar a relação entre o termo em Libras e os conceitos dos símbolos e/ou fórmulas expressos no termo matemático, a pesquisa apresenta parte da descrição e análise dos termos matemáticos para tradução em Libras que buscou entender, não apenas os conceitos matemáticos em si, mas também ter conhecimento da estrutura icônica das Línguas de Sinais, a fim de criar uma tradução precisa e, naturalmente compreensível para os usuários da Língua de Sinais, que contemplem o aspecto bilíngue e a forma visuoespacial de aquisição do conhecimento característico das pessoas surdas.

Outra leitura que vocês irão apreciar é o artigo **A representação do surdo no mangá Koe no Katachi**, É um estudo sobre as representações do surdo e da Língua de Sinais na obra **Koe no Katachi**, de Yoshitoki Oima. O artigo apresenta como o surdo é visto na sociedade japonesa e como se dá a inserção da Língua de Sinais Japonesa (LSJ) nos quadrinhos através da leitura do mangá. O estudo apresenta uma discussão, mesmo que tenha sido retratado na obra o personagem surdo e protagonista da narrativa, isso não lhe possibilitou de pôr-se à

frente para narrar-se; também, que no que tange a linguagem dos quadrinhos, não há empecilho para a elaboração de tal linguagem que não possa abarcar também as línguas de sinais, os **autores** responsáveis pela escrita do artigo são **Abilio Pachêco de Souza, Leila Saraiva Mota e Vanessa Taumaturgo-Silva**

O artigo **Linguagen's, língua's e gesto's, de autoria dos professores Pâmela do Socorro da Silva Matos, José Anchieta de Oliveira Bentes e Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva**, parte de uma discussão teórica dos conceitos linguagem, língua e gesto, com especial atenção e este último. Os autores transitam nas definições presentes nos paradigmas linguísticos, a partir de discussões como a de Lyons (1987), sobre a tradução do termo *language* para o português e suas nuances que desembocam na tradução ambígua do termo em relação a dois conceitos diferentes em português: língua e linguagem, e a perspectiva de língua saussureana e de diversos campos científicos, aproximando os conceitos do campo da surdez e explorando, ainda, o conceito de base gerativista, ilustrando o circuito de fala da língua de sinais. O gesto, então, é definido como um sistema semiótico que serve para a comunicação, intercambiando nas noções de língua e linguagem, e são/compõem uma forma de comunicação particular desenvolvida naturalmente com a mesma complexidade de uma língua.

A leitura seguinte é **O uso de signos emergentes e as implicações na aprendizagem escolar, das autoras Leila Saraiva Mota e Arlete Marinho Gonçalves**, o estudo discute a relação entre sinais emergentes e processos de aprendizagem da comunidade surda da zona urbana do município de Bragança, a partir da perspectiva dos discentes surdos, considerando a aprendizagem afetiva e cognitiva da trilogia de Moreira (2013). A entrevista implementada pelas autoras oportunizou a reflexão pelo próprio discente sobre o impacto dos sinais caseiros-emergentes na aprendizagem dos conteúdos escolares e os entraves dos sinais híbridos na transposição para a escrita. As autoras concluem que os Signos emergentes-caseiros têm legitimidade na cultura surda e contribuem positivamente para a afirmação identitária dos estudantes, mas que impacta negativamente o desenvolvimento da escrita e sugerem a implementação de políticas linguísticas fundamentadas na valorização da diversidade linguística do povo surdo e na garantia de interação entre os usuários, respeitando as particularidades contextuais da escola para a inserção, manutenção e reconhecimento da língua de sinais emergentes-caseiros.

O artigo **The teaching of the english language to deaf students in remote education: challenges and inclusion, de autoria de Renata Camila Pereira, Leila Saraiva Mota e Joana d'Arc de Vasconcelos Neves**, discute o ensino de inglês durante o período da pandemia mundial de COVID-19 para estudantes surdos. O foco é o apoio institucional oferecido e os desafios enfrentados pelos professores de inglês para o atendimento da comunidade surda do município de Bragança. A abordagem é de natureza qualitativa, caracterizada como estudo de caso, a partir da aplicação de questionário on-line, e pesquisa bibliográfica. As autoras concluem que os desafios enfrentados pelos docentes para o atendimento da comunidade surda são acentuados no que diz respeito às limitações institucionais em termos de apoio e capacitação docente para atuação no contexto da COVID-19.

Na sequência apresentamos o artigo **Ferramenta *handtalk* como apoio avaliativo para o ensino e aprendizagem de alunos surdos. Leticia Silva dos Santos Melo e Lana Paula Crivelaro Monteiro de Almeida** dão atenção à averiguação da qualidade do ensino na área de Surdez, apresentando e analisando ferramentas que podem ser pertinentes ao campo. Ao apresentar e analisar a ferramenta "*HandTalk*", as autoras concluem que ferramentas como esta podem ser pertinentes para verificação da qualidade do ensino para pessoas surdas se usadas com foco e o seu potencial de motivacional para a aprendizagem, além de ter viabilidade para o uso educacional por ser uma ferramenta gratuita e intuitiva e garantir mais

uma forma de inclusão social e escolar para a comunidade surda.

Por fim, o artigo intitulado **As características das narrativas de produções escritas de alunos surdos do ensino fundamental, de autoria de Jerliane de Oliveira Martins, Ivanete Freitas Cerqueira e Emily Souza Rodrigues**, trata das características das produções escritas de discentes surdos do ensino fundamental. O foco recai sobre a sequenciação e as marcações de tempo e espaço, com base no Modelo de Protótipo Narrativo de Adam (2019[1992]). Após a discussão das noções de tempo e espaço e a apresentação do modelo de Adam (2019[1992]). A análise tomou como corpus textos presente no artigo de Meirelles e Spinillo (2004), sendo dois de alunos surdos oralizados e dois de alunos surdos usuários de Libras. As autoras concluem que os dois grupos apresentam habilidades de sequenciação semelhantes e de apresentação de personagens, respeitadas as decisões autoras, correspondes ao modelo de Adam, mas indicando as limitações da análise por ausência de informações sobre a proficiência e as orientações sobre narrativa implementadas no contexto da aplicação da pesquisa de Meirelles e Spinillo (2004).

Assim, considerando a necessidade de enfatizar a *práxis* educacional, levando em consideração os direitos linguísticos da pessoa surda em sua abrangência, o Dossiê “Tradução, ensino e aprendizagem de línguas de sinais: múltiplas perspectivas,” torna-se uma temática de estudo essencial para reflexão dos estudos surdos nas ciências modernas, posto isto, desejamos a todos, uma excelente leitura.

Sobre os organizadores

Prof. Dr Francisco Edviges Albuquerque (UFNT)

Professor da Universidade Federal do Tocantins (UFNT). Pós-doutorado em Linguística (UnB). Doutorado em Letras (UFF). Atualmente é membro Titular do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins, representando a Universidade Federal do Norte do Tocantins/UFNT. Membro do Comitê Municipal Consultivo de Assistência Emergencial, representando a UFNT. Coordenador do LALI - Laboratório de Línguas Indígenas da UFNT e do NEPPI-Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas. Assessor Linguista do Projeto de Intercâmbio Cultural do Povo Acroá Gamella/ Krikati-CIMI Conselho Indigenista Missionário de São Luiz/MA. Faz parte da Comitiva do Tribunal Regional Eleitoral do Tocantins nas visitas técnicas às aldeias dos povos indígenas do Tocantins. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística e Dialetoлогия, Elaboração de materiais didáticos para as escolas indígenas do estado do Tocantins, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, educação escolar indígena, língua Apinayé, interculturalidade e educação indígena. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0004-1887>. E-mail: fedviges@uol.com.br.

Prof. Ma. Leila Saraiva Mota (UFPA)

Doutoranda em Linguística e Literatura pela Universidade Federal do Norte do Tocantins – PPGLIT/UFNT; Mestra em Linguagens e Saberes da Amazônia-PPLSA, Universidade Federal do Pará – UFPA; Graduação em História pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA. Graduação em Letras Libras. Líder do grupo de pesquisas em Estudos Linguísticos em Tipologias de Línguas de Sinais-GPELLSI/UFPA. Professora de Língua Brasileira de Sinais-Libras, Na Universidade Federal do Pará-UFPA/Campus-Bragança. Participa do Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas, do Laboratório de Línguas Indígenas NEPPI/Lali. Tem interesse em estudos na área da Linguística, com ênfase em teoria e análise

linguística, especificamente: em Línguas de Sinais emergentes, Indígenas, tipologia linguística de línguas de sinais, educação inclusiva, políticas linguísticas. E-mail: profleilamotta@gmail.com

Prof. Dra Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa (UFPA)

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Pará (2003), mestrado em Letras: Linguística pela Universidade Federal do Pará (2007) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2016). Líder do Grupo de Pesquisa em Discurso e Relações de Poder (DIRE), membro da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) e da Associação de Estudos sobre Discurso e Sociedade (EDiSo/Espanha) e membro do Grupo de Estudos do Funcionalismo (GEF), liderado por professora Márcia Teixeira Nogueira e Nadja Paulino Pessoa Prata. Professor do ensino superior da Universidade Federal do Pará - Campus Bragança. Docente do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI) - UFPA - Campus Abaetetuba. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: funcionalismo, Análise Crítica do Discurso e suas interfaces. E-mail: rsns@ufpa.br

DOSSIÊ AMAZÔNIA

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NÃO FLUENTES EM LIBRAS: ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DE UM SURDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Soraya Cristina Moraes¹
José Anchieta de Oliveira Bentes²

RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir o ensino de Língua Portuguesa para surdos não fluentes em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Trata-se de uma pesquisa participante realizada durante dezoito meses com um aluno surdo que não possui fluência sobre sua língua natural, a Libras, mas que interagia com o mundo por meio de uma língua própria, criada com fins imediatos. Nos resultados da pesquisa constata-se que o ensino de língua portuguesa por meio de uma Língua de Sinais Emergentes para surdos que não dominam a Libras é possível, desde, é claro, que as metodologias de ensino sejam adaptadas.

Palavras-chave: Língua Portuguesa (L2). Língua de Sinais Emergentes. Inclusão.

TEACHING PORTUGUESE LANGUAGE TO DEAF INDIVIDUALS WHO DO NOT MASTER LIBRAS: A STUDY ABOUT THE LINGUISTIC DEVELOPMENT OF A DEAF PERSON IN THE CONTEXT OF YOUTH AND ADULT EDUCATION

ABSTRACT

The objective of this article is to discuss the teaching of Portuguese to deaf people who are not fluent in Brazilian Sign Language (Libras). This is participatory research carried out over eighteen months with a deaf student who does not have fluency in his natural language, Libras, but who interacted with the world through his own language, created for immediate purposes. The research results show that teaching the Portuguese language through an Emerging Sign Language for deaf people who do not master Libras is possible, provided, of course, that the teaching methodologies are adapted.

Keywords: Portuguese Language (L2). Emergent Sign Languages. Inclusion.

Data de submissão: 21.02.2023
Data de aprovação: 19.12.2023

INTRODUÇÃO

Durante o Estágio Supervisionado I, no segundo semestre de 2016, quando cursávamos uma disciplina, atividade curricular obrigatória do Curso de Letras Libras e Língua Portuguesa como Segunda Língua para surdos, da Universidade Federal do Pará, deparamo-nos, em uma sala de aula do ensino regular da terceira etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com uma situação bastante comum na rede pública de ensino do Pará: alunos surdos que não sabiam ler, escrever e, tampouco conheciam a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Isso aconteceu em uma escola municipal de Educação Infantil e Fundamental no município de Salinópolis-Pará, na região nordeste do estado, a 220 km da capital Belém. A situação com a qual nos deparamos é que alguns alunos surdos estavam “inclusos” sem

¹ Mestrado em Educação (Programa De Pós-Graduação em Educação - PPGED) Universidade do Estado do Pará – UEPA. E-Mail: sorayacristine@hotmail.com

² Doutor (Departamento de Língua e Literatura). Universidade do Estado do Pará – UEPA. E-mail: anchieta2005@yahoo.com.br

qualquer tipo de acessibilidade e com professores sem formação adequada para atuar na educação de surdos, principalmente, no que diz respeito ao ensino de línguas.

Nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem não acontecia pela falta de comunicação. A pouquíssima interação entre os professores e os alunos surdos acontecia por meio de algumas mímicas improvisadas. Resultava disso que esses alunos, sem qualquer acessibilidade aos conteúdos ministrados, passavam o tempo das aulas andando pela escola totalmente excluídos do e pelo sistema educacional. Isso posto, o presente estudo foi desenvolvido a partir do seguinte questionamento: como promover a aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos que não dominam a Libras?

O objetivo deste artigo é discutir o ensino de Língua Portuguesa para surdos que não dominam a Libras. Para tanto, uma pesquisa participante foi realizada durante dezoito meses com um aluno surdo que não dominava a Libras, mas se comunicava com o mundo por meio de uma língua de sinais criada por ele.

Em vistas a alcançar o propósito aqui delineado, primeiro apresentamos o referencial teórico que serviu de base para as discussões suscitadas pela pesquisa. Logo depois, os procedimentos metodológicos adotados para a constituição de dados. Em seguida, os dados e sua análise. Por último, as considerações finais acerca da temática levantada.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção apresentamos o referencial teórico que serviu de base para o desenvolvimento deste trabalho. Primeiramente abordamos a questão do cenário atual do ensino de Língua Portuguesa para surdos no Brasil. Logo depois, apresentamos o perfil do professor de Língua Portuguesa para surdos. Por fim, tratamos do papel das línguas de sinais emergentes no ensino de surdos.

1.1 O CENÁRIO ATUAL DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NO BRASIL

De acordo com Quadros; Schmiedt (2006), a tarefa de ensino da Língua Portuguesa para surdos tornar-se-á possível se o processo for de alfabetização de segunda língua, sendo a língua de sinais reconhecida, efetivamente, como primeira língua. Essas mesmas autoras também afirmam que as crianças surdas com acesso à língua de sinais desde muito cedo, desfrutam da possibilidade de adentrar o mundo da linguagem com todas as suas nuances e que a Libras é “a” primeira língua, merece receber esse tratamento e que os alunos surdos precisam tornar-se leitores na língua de sinais para se tornarem leitores na Língua Portuguesa. As autoras pontuam que:

[...] atualmente a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseado no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem a português falado. A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português. Várias tentativas de alfabetizar a criança surda por meio do português já foram realizadas, desde a utilização de métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do português sinalizado (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 23).

Infelizmente, essa é a realidade dos surdos no Brasil, principalmente os que não residem nos grandes centros das principais capitais do país. O que se apresenta em desacordo com a Lei n.º 10.436/2002, homologada pelo Decreto 5.626/2005, o qual, em seu Artigo 11, estabelece que o Ministério da Educação deverá promover a criação de cursos de graduação:

- I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras – Língua Portuguesa como segunda língua;
- II - de licenciatura em Letras; Libras ou Letras; Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;
- III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras – Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, p. 3).

Além disso, o Artigo 13, desse mesmo documento, dispõe que:

O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, p. 3).

Essas medidas deveriam garantir a presença de escolas bilíngues, professores capacitados, metodologias adaptadas, recursos tecnológicos, intérpretes de Libras, entre outros direitos para os surdos brasileiros. Além disso, assegurar que a Libras é um meio legal de comunicação e expressão e que a criança surda tem o direito de ser matriculada nas escolas regulares com crianças ouvintes na mesma idade e com a garantia de meios e recursos que supram os seus impedimentos à aprendizagem e ao seu desenvolvimento afetivo e cognitivo. Entretanto, na maioria do país a escola bilíngue é mera utopia, sendo tão desconhecida em seu contexto ao ponto de ser confundida com escola inclusiva – que também apresenta, na grande maioria dos casos, uma pseudo-inclusão.

Observamos que um dos principais motivos para a não existência de um ensino verdadeiramente bilíngue para surdos é também a falta de profissionais capacitados para exercer a função de ensinar Língua Portuguesa como segunda língua para esse público. É importante dizer ainda que, em termos didático-metodológicos, utilizar a língua de sinais como língua de instrução na escolarização dos surdos tem sido reconhecido como elemento necessário para uma mudança de pensamento e de metodologias no atendimento desses alunos, não podendo ser ignorada no processo ensino-aprendizagem, constituindo-se como principal alicerce para a comunicação. Entretanto, a maioria dos professores que estão “ensinando” português para os surdos hoje não dominam essa língua ou:

Muitas vezes, esses professores acreditam que o que usam seja a língua de sinais. Isso tem implicações no processo educacional da criança surda. A escola deve buscar alternativas para garantir à criança acesso aos conhecimentos escolares na língua de sinais e o ensino da língua portuguesa como segunda língua (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 19).

Na maioria das vezes, as escolas têm utilizado metodologias pré-estabelecidas e elaboradas pelas Secretarias de Educação em que o ensino de Língua Portuguesa como primeira língua é institucionalizado e considerado como a única forma de ensino e meio avaliativo dos alunos de forma generalizada. Assim, mesmo a escola possuindo vários recursos tecnológicos, estes nem sempre são explorados por falta de formação dos profissionais aos quais eles foram confiados e seriam de grande ajuda, principalmente no campo visual para o ensino dos surdos.

Além disso, apesar do Decreto 5.626/2005 assegurar a presença do profissional intérprete de Libras em sala de aula, isso não é uma realidade frequente no sistema público de ensino. Ademais, é necessário ressaltar que a presença e atuação desses profissionais serão muito válidas se os alunos surdos, junto aos quais eles vão desenvolver seu trabalho, forem conhecedores da Libras, pois, como mostraremos posteriormente, apenas 5% das crianças

surdas nascem em famílias surdas e adquirem a Libras desde a infância. Os outros 95% podem, ao invés disso, iniciar um processo de criação da linguagem e se comunicar por meio de uma língua de sinais própria, conforme veremos na subseção 2.3.

Uma vez que este trabalho trata de um aluno surdo da modalidade da EJA, então é necessário considerar aqui quem são os sujeitos da EJA e como a educação de surdos tem sido desenvolvida, sobretudo o ensino de Língua Portuguesa – nosso objeto de interesse – nesse cenário. Segundo Oliveira (2001), os alunos da EJA são jovens e adultos na faixa etária predominantemente entre 15 e 60 anos, com experiências diversificadas. Não estudaram em idade adequada devido a vários fatores que passam pelo modelo de sociedade de classe capitalista, com má distribuição de renda, em que as políticas educacionais não contemplam os grupos menos favorecidos. Por isso, para Braz da Silva (1998) é necessário que esses alunos se sintam seduzidos pelo que lhes é apresentado, que encontrem significação a partir das atividades desenvolvidas, para que possam compreender os enunciados científicos e a construção da própria ciência.

Mas como o aluno surdo que nasceu no seio de uma família de ouvintes e sem acesso a Libras e com suas oportunidades limitadas por sua especificidade e avanço de idade, tem sido *seduzido* pelo ensino de Língua Portuguesa ofertado pela EJA? Infelizmente, esses alunos não têm sido motivados para essa aprendizagem, já que nesse espaço, geralmente não há comunicação, não há adaptação ou flexibilização, em outras palavras, não há inclusão. Na próxima subseção, apresentamos o que se espera do perfil dos professores de Língua Portuguesa para surdos.

1.2 O PERFIL DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

A presença do aluno surdo em sala demanda que o professor de Língua Portuguesa reconheça a necessidade da elaboração de novas estratégias e métodos de ensino adequados à sua forma de aprendizagem, em vistas de criar condições para que esse espaço promova transformações e avanços a fim de dar continuidade a um dos objetivos da escola: ser um espaço que promova a inclusão escolar.

De acordo com Frias (2010, p. 13), a inclusão dos alunos surdos na escola regular deve contemplar mudanças no sistema educacional e uma adaptação no currículo, com alterações nas formas de ensino, metodologias adequadas e avaliação que condiga com as necessidades desses alunos; requer também elaboração de trabalhos que promovam a interação em grupos na sala de aula e espaço físico adequado a circulação de todos. A inclusão deve ocorrer, ainda que existam desafios, com garantias de oportunidades ao aluno surdo, iguais aos dos alunos ouvintes.

Em face disso, o professor de Língua Portuguesa para surdos deve considerar que cada criança tem um ritmo próprio, um potencial, e que nenhum aluno é igual ao outro. Cabe a ele, professor, conhecê-las e trabalhar suas dificuldades, sempre respeitando sua cultura, língua, dificuldades e capacidade. Todavia, observamos que tem sido mais cômodo, para alguns professores, simplesmente negar a especificidade dos surdos e continuar a ministrar suas aulas sem nenhuma adaptação. Portanto, e de acordo com Sacks (2010), se atitudes inclusivas não forem tomadas agora, os surdos não terão total acesso à educação e ficarão à mercê dos outros. O presente trabalho se circunscreve nessa perspectiva, na tentativa de incentivar a reflexão e a adaptação do ensino para surdos, pois entendemos que de outro modo as pessoas surdas não conseguirão se desenvolver plenamente na vida escolar.

Por fim, o perfil esperado do professor de Língua Portuguesa para surdos é aquele que considera em sua prática pedagógica que a questão do surdo é puramente linguística e que o ensino de línguas precisa considerar a língua como um sistema vivo com uma função

primordial: comunicar. Na próxima subseção, tratamos do papel das línguas de sinais emergentes no contexto da educação de surdos.

1.3 O PAPEL DAS LÍNGUAS DE SINAIS EMERGENTES NO ENSINO DE SURDOS

O ser humano, desde que em condições favoráveis, por meio de sua capacidade eminente de comunicação, é levado a criar uma forma de expressão. Segundo Pizzio e Quadros (2011), em torno de 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes que desconhecem a língua de sinais. Nesses casos, a necessidade de estabelecer uma comunicação com o outro leva a criar, em seu meio familiar, uma forma de comunicação gestual para significar coisas, pessoas, fatos, vontades e emoções por meio de um “vocabulário” reduzido de início, se comparado às línguas de sinais institucionalizadas mas que, com o tempo e a diversificação de interlocutores, pode se diversificar e tornar-se tão complexo quanto o das demais línguas de sinais conhecidas ao redor do mundo, as quais, vale ressaltar, surgiram por meio desse mesmo processo.

Essas línguas, criadas por surdos que nascem e vivem em ambientes exclusivamente ouvintes, têm sido denominadas por Fusellier-Souza (2004) de Línguas de Sinais Emergentes (LSEmg), uma vez que

[...] todas as crianças surdas de nascença se desenvolvendo em um ambiente social e dispondo de todas as faculdades cognitivas intactas, vão se deparar em um dado período de sua pequena infância com uma situação de “duplo constrangimento”: o de ter a dizer e o de não podê-lo. Dessa situação emana uma necessidade de comunicação com o outro tão forte, tão profundamente ancorada na espécie humana caracterizado por “uma linguagem simbólica” construída pelo eu e modificável de acordo com as necessidades (FUSELLIER-SOUZA, 2004, p. 27-28).

Assim, pode-se dizer que a grande maioria dos surdos de nosso país utiliza-se, inicialmente, de uma língua de sinais que não é a Libras para estabelecer comunicação. É preciso ter claro, portanto, que o fato de um surdo não conhecer a Libras não significa que ele já não possa ter uma primeira língua, a qual consegue desempenhar os mesmos papéis que qualquer outra língua de sinal.

Por isso é necessário igualmente refletir se realmente é mais adequado para esses surdos, conforme dispõe a legislação, primeiramente ensinar-lhes a Libras para, e somente, depois iniciar o processo de ensino da Língua Portuguesa para os mesmos obterem sucesso em sua vida escolar. Nesse cenário, surge a possibilidade das LSEmg serem utilizadas como língua de instrução na educação formal de surdos que não dominam a Libras. Nesse sentido, Perini (2005, p. 18) afirma que “[...] Esses sistemas não devem ser negligenciados no atendimento de uma criança surda escolarizada tardiamente e que tenha desenvolvido uma LSEmg. Ao contrário, eles podem servir de base às aprendizagens”.

É importante ressaltar também que a adoção da LSEmg do surdo que não conhece a Libras para a mediação de sua escolarização não anula o fato da necessidade desse mesmo indivíduo se apropriar dessa língua. Aliás, “[...] a aquisição tardia de uma língua comunitária é bem-sucedida graças às bases linguísticas presentes nas LSEmg. O uso prévio de uma LSEmg favorece, portanto, a aquisição de uma LS comunitária” (PERINI, 2005, p. 18).

2 METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa participante, cujo objetivo foi discutir o ensino de Língua Portuguesa para surdos que não dominam a Libras. Segundo Gil

(1991), a pesquisa participante caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas.

O participante desta pesquisa chama-se Marcos³, é um aluno surdo com idade de 16 anos que não sabia ler, escrever e não conhecia a Libras, estava cursando inicialmente a terceira e, posteriormente, a quarta etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O *lócus* da pesquisa foi uma escola municipal de Educação Infantil e Fundamental de Salinópolis-PA. A constituição dos dados foi realizada por meio de: (a) observação sistemática ou estruturada que, como bem nos revela a própria denominação, caracteriza-se por ser uma ação minuciosamente planejada com vista a atender critérios preestabelecidos; (b) diário de campo; e (c) produção e aplicação de material didático adaptado para o ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita para surdos.

O *corpus* para a análise foi composto por registros fotográficos e pelas descrições e impressões registradas no diário de campo das intervenções didáticas realizadas ao longo de dezoito meses com o surdo participante da pesquisa. Finalmente, a análise dos dados foi realizada por meio da abordagem qualitativa do tipo descritiva porque, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto dos pesquisadores com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupando em retratar a perspectiva dos participantes. Na próxima seção, apresentamos os dados e a análise que fizemos deles.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O princípio de “igualdade de oportunidades” e o de “educação para todos” tem nos levado a questionar as condições de escolarização oferecidas ao aluno surdo em nosso país, já que este é um compromisso assumido pelo Brasil no efetivo combate à exclusão e discriminação de toda e qualquer pessoa no sistema nacional de ensino.

No município de Salinópolis-PA, onde este trabalho foi realizado, a realidade da educação de surdos não é diferente da encontrada na grande maioria dos municípios brasileiros, onde temos algumas escolas até bem estruturadas, com salas de recursos multimídias e alunos surdos devidamente matriculados em séries regulares, mas com professores sem formação especializada, que não usam os recursos disponíveis por não saberem manuseá-los e sem embasamento prático e teórico para compreender e atender as diversas possibilidades de aprendizagens necessitadas por sua clientela que deveria estar, por Lei, devidamente incluída no processo, já que ainda não se dispõe de um modelo de ensino bilíngue.

Nesta seção, apresentamos os dados coletados junto a um aluno surdo da 3ª etapa da EJA no segundo semestre de 2016 e durante o ano de 2017, quando este aluno cursava a 4ª etapa. Sua análise será realizada à luz do referencial teórico apresentado na seção 2. Dada a extensão dos dados, dividimos esta seção em quatro subseções. Na primeira, tratamos do primeiro encontro com Marcos; na segunda, falamos da sua forma de comunicação gestual; na terceira, enfatizamos as primeiras intervenções didáticas que realizamos com Marcos durante os últimos meses da 3ª etapa da EJA; e, por fim, na quarta, apresentamos nossa experiência na 4ª etapa da EJA.

3.1 O PRIMEIRO ENCONTRO COM MARCOS

Marcos é surdo de nascença, diagnosticado com surdez profunda bilateral. Quando o conhecemos, ele tinha 16 anos. Nossas primeiras impressões a seu respeito foram de que ele

³ Mesmo a mãe do aluno tendo assinado autorização para divulgação de seu nome e o uso de sua imagem, optamos por utilizar um nome fictício para o mesmo.

não estava motivado para a aprendizagem da Língua Portuguesa, dada a total falta de comunicação com a maioria ouvinte que incluía, inclusive, a professora dessa disciplina.

Uma vez que Marcos não encontrava “atrativos” na sala de aula, ele simplesmente se retirava da sala e, conforme informações de funcionários, essa atitude era repetida diariamente.

Em setembro de 2016, na sala regular da 3ª etapa da EJA, iniciamos as observações com um duplo objetivo: (1) verificar o nível do conhecimento linguageiro de Marcos; (2) conhecer a metodologia de ensino de Língua Portuguesa para surdos utilizada pela professora de Marcos. Durante esse período de observação, a professora de Língua Portuguesa de Marcos informou aos alunos que sua quarta avaliação consistiria em um seminário a ser realizado no final de novembro, cujo tema seria “Sociedade de Consumo e os Recursos Naturais”.

Esse seminário, consoante às orientações da professora, deveria abranger todas as disciplinas cursadas. Nesse mesmo momento, houve a divisão das equipes para o seminário e a designação das funções para os participantes. Nesse momento, observamos que, mesmo com alguma objeção por parte dos componentes e após pedido da professora, Marcos foi incluído em uma equipe, ficando responsável pela abertura do trabalho e apresentação dos componentes. A proposta desse seminário, vale ressaltar, foi o ponto de partida para nossas intervenções didáticas com Marcos, reportadas nas subseções 4.3 e 4.4.

3.2 A COMUNICAÇÃO COM MARCOS

Durante nossas observações, notamos que Marcos se comunicava somente com sua mãe, que também era aluna na mesma escola e estudava no mesmo horário que ele na turma da segunda etapa da EJA. Na busca de uma maior aproximação com Marcos, que se mostrava bastante fechado e indiferente às tentativas de aproximação, começamos a tentar fazer algumas perguntas e, neste momento, percebemos que ele também tentava estabelecer uma comunicação, mas por meio de sinais diferentes aos que nos conhecíamos:

Figura 1 – Sinal [MÃE] na Língua de Sinais de Marcos



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Figura 2 – Sinal [PAI] na Língua de Sinais de Marcos



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Dentre os poucos sinais timidamente produzidos por Marcos, nesse primeiro contato, dois sinais chamaram mais a atenção: (I) [MÃE], realizado com as duas mãos na configuração

em “B”, com as palmas voltadas para cima, batendo no tronco, embaixo dos seios, simultaneamente por duas vezes (Figura 1); (II) [PAI], realizado com o dedo indicador em cima do lábio superior, entre a boca e o nariz, sinal este que percebi posteriormente ser referência para qualquer outra figura masculina (Figura 2).

Ao longo dos dias, diante de sua comunicação gestual, percebemos que ele havia criado uma língua de sinais na interação, sobretudo, com sua mãe – que parecia ser sua interlocutora privilegiada –, já que os sinais que ele utilizava apresentavam forte iconicidade, além disso, as estruturas de suas frases pareciam ter uma sintaxe própria e ele nunca havia tido contato com a Libras.

Além disso, ele nos deu exemplos de sinais que parecem ter se complexificado ou reduzido com o uso, como no caso de [MÃE], em que ele, primeiro realiza a forma reduzida e, em seguida, por conta da falta de entendimento de nossa parte, ele desmembra o sinal e com a mesma configuração de mão, com as palmas agora voltadas para baixo, em movimento semicircular, como que representando uma barriga de mulher grávida e apontando em seguida para si mesmo uma única vez e para a barriga anteriormente representada, por duas vezes, com a mão direita e mantendo a mão esquerda na posição de demonstrar a barriga (Figura 3).

Dessa forma, a partir dos estudos de Fusellier-Souza (2004), pudemos inferir que Marcos se comunicava por meio de uma LSEmg criada por ele, dada a ausência de contato com a Libras no seio familiar e ao contato exclusivo com pessoas ouvintes.

Figura 3 – Explicação do sinal [MÃE] na Língua de Sinais de



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Uma vez que Marcos facilitava a compreensão de sua língua, a cada vez que percebia o nosso não entendimento, a barreira da comunicação foi sendo derrubada pela assimilação de contextos e a associação de seus sinais com os objetos a nossa volta, bem como no contato frequente com construções e enunciados diversos. Esse fato corroborou a hipótese de Perini (2005) no que diz respeito a não negligenciarmos esses sistemas de comunicação gestual. Aliás, foi somente por causa dele que conseguimos interagir com Marcos ao longo dos dezoito meses de pesquisa.

3.3 AS INTERVENÇÕES DIDÁTICAS DURANTE A 3ª ETAPA DA EJA.

Em face da constatação de que Marcos ainda não havia passado por um processo de letramento nem em Libras nem em Língua Portuguesa, em outubro de 2016 iniciamos, no âmbito das atividades do Estágio Supervisionado I, uma série de intervenções didáticas tendo

em vista as demandas das aulas de português da sala de aula regular. Assim, nosso ponto de partida foi desenvolver um processo de duplo letramento, em Libras e em Língua Portuguesa, com o objetivo de poder instrumentalizá-lo para realizar as atividades solicitadas pela professora de Língua Portuguesa, sobretudo, para a apresentação do seminário que serviria de requisito para a 4ª avaliação dessa disciplina. Além disso, o ensino de Libras parecia, àquela altura, uma solução para a grande barreira de compreensão entre Max e nós.

Dessa forma, aproveitando que ele não participava de aula alguma durante a noite, começamos a ensiná-lo alguns sinais da Libras que poderiam ser utilizados na apresentação do seminário, bem como a datilologia do alfabeto manual, com ênfase na soletração digital dos nomes dos integrantes de sua equipe. A partir disso, passamos a “treinar” o que ele sinalizaria durante o seminário previsto para o fim de novembro. Essa preparação passou a acontecer duas vezes na semana em uma sala de aula separada da turma regular. Vale ressaltar que estes foram os primeiros contatos de Marcos com a Libras.

Uma vez que não existia um ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para Marcos, no contexto da sala regular da EJA, foi necessário adaptar suas intervenções às demandas de um ensino estruturalista e descontextualizado de primeira língua (L1) que exigia de Marcos um conhecimento estritamente gramatical. Por isso, durante as intervenções, escrevíamos algumas palavras no quadro e tentávamos explicar-lhe que aqueles conjuntos de letras faziam referência a objetos, animais e pessoas – inclusive seu próprio nome. Marcos demonstrou entendimento imediato nessa associação, o que nos deixou bem mais seguros para iniciar a explicação de que aquelas palavras poderiam ser divididas em sílabas e as letras, classificadas em vogais e consoantes, e ter formas maiúsculas e minúsculas, no modelo de ensino tradicional de Língua Portuguesa como L1.

É importante destacar que durante as intervenções, Marcos se mostrou bastante interessado permanecendo em sala de aula, recusando-se até mesmo a sair na hora do intervalo. Ele apresentou resultados positivos acerca da noção de palavras, entretanto, pouco aproveitamento na separação silábica, principalmente quando se tratava de sílabas compostas por três letras. Paralelamente às aulas de português, os ensaios para o seminário seguiam acontecendo (Figura 4). A esse respeito, para que Marcos compreendesse o gênero seminário, decidimos fazer uma das intervenções na sala de informática da escola. Lá, buscamos imagens na *internet* e assistimos a um breve vídeo de uma apresentação de seminário, para que ele percebesse como deveria posicionar-se e como agir no dia do seminário. É importante destacar que as intervenções aqui relatadas, embora o ensino de Libras já tivesse iniciado, eram realizadas por meio do reemprego dos sinais da língua de Marcos e de mímicas.

Figura 4 – Preparação para o seminário junto com a professora Soraya (uma das autoras).



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

A experiência na sala de informática nos fez perceber o grande interesse de Marcos pelos computadores desta sala e sua desenvoltura frente às máquinas, escolhendo uma entre várias e ligando o equipamento com rapidez. De posse dessa informação, passamos a imaginar de que forma poderíamos aproveitar esse fato para tornar as aulas mais atrativas e interessantes para ele. Assim, passamos a utilizar mais a sala de informática por meio da datilologia e de soletrar nomes de frutas, animais e objetos para serem digitados pelo aluno no computador, treinando assim as letras do alfabeto, as palavras na Língua Portuguesa e, após verificação de imagens pesquisadas, os sinais da Libras e aproveitando os desenhos animados do *Sonic* para apresentar os sinais das cores das roupas dos personagens e outras cores presentes.

Em outra oportunidade, por meio de mímicas e datilologia, pedimos ao aluno que digitasse a palavra “cores”, abrindo-se páginas da *web* apresentando quadrados com algumas cores e seus respectivos nomes, os quais apontamos, fazendo junto com o aluno a datilologia e apresentando sinais da Libras respectivos que eram repetidos pelo aluno, e quando foi apresentado ao mesmo a cor denominada vermelho vivo, o aluno apontou na tela a palavra “vivo” e fez o sinal referente a telefone, associando a palavra “vivo” à operadora Vivo.

Conforme planejado pela professora de português, o seminário aconteceu no fim de novembro (Figura 5). Na apresentação, mesmo Marcos tendo treinado os sinais da Libras referentes ao tema “Sociedade de Consumo e os Recursos Naturais”, assim como a saudação e introdução à apresentação dos componentes da equipe, ele apresenta o referido tema por meio somente da datilologia, assim como o nome de cada componente do grupo.

Figura 5 – Marcos apresentando o seminário ao lado da professora Soraya (Uma das autoras).



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Marcos demonstrava visivelmente elevado grau de nervosismo, movimentando o corpo para os lados junto com as letras do alfabeto manual, o que é bastante compreensível

pois, segundo informações de sua mãe, mesmo estando com 16 anos e cursando a terceira etapa da EJA, ele nunca havia participado de qualquer tipo de apresentação em sua vida, comprovando a exclusão pela qual Marcos esteve exposto em todas as escolas que frequentou.

O seminário marcou o encerramento do ano letivo e Marcos foi aprovado para cursar a quarta etapa da EJA mesmo sem saber ler e escrever, apresentando-se quando presente em sala de aula regular somente como copista ou desenhando em seu caderno figuras presentes em revistas do tipo “Mangá”, o que consegue fazer com bastante primor e perfeição, estando seu caderno repleto de tais desenhos, feitos a lápis, já que o aluno se recusava a escrever ou desenhar utilizando canetas.

Ressaltamos que a metodologia utilizando a *internet* apresentou-se muito produtiva no sentido de atrair o interesse do aluno pela grande variação de imagens disponíveis, mas, inesperadamente, se desconcentrava das explicações. Isso porque o aluno, a todo momento, desviava a atenção e o conteúdo da tela para assistir a desenhos animados diversos e, em encontros seguintes, na revisão dos sinais e palavras anteriormente vistos, pudemos perceber que o aluno não recordava de nada do que já tinha sido apresentado.

3.4 AS INTERVENÇÕES DIDÁTICAS DURANTE A 4ª ETAPA DA EJA.

No início do mês de fevereiro de 2017 ocorreu o início das aulas e o aluno Marcos apresentou-se para cursar a quarta etapa da EJA, turma “B” no turno da noite, na mesma escola, continuando as aulas na sala de informática, iniciando por uma revisão dos assuntos vistos anteriormente. Como já visto, o aluno não se lembrava de nenhum sinal da Libras de cores, animais, frutas e objetos, apresentando também dificuldade em distinguir as letras “F” de “T”, “G” de “Q” e entre as letras “P”, “K” e “H” no alfabeto manual.

Seguindo as aulas na sala de informática, iniciamos o assunto “dias da semana”, calendário e hora. Segundo informações de funcionários, nos dias em que não assistia às aulas na sala de informática o aluno mantinha a postura antiga de passar a noite andando pelas dependências da escola, sendo que alguns professores relataram que mesmo sendo frequentador assíduo da escola, nunca teve a frequência registrada em suas disciplinas. Essa assiduidade dava-se pelo fato de não ter autonomia para ir e vir à escola, tendo que acompanhar sua mãe que estudava na mesma instituição.

Em março de 2017, a mãe de Marcos relatou-nos que após atender ao seu pedido de comprar um pequeno relógio despertador, a mesma se surpreendeu com a atitude dele, que passou a ver na televisão seu programa favorito, olhar o calendário, marcar a data da programação e, no dia marcado, programar o despertador para despertar na hora desejada e por meio do sentido da vibração do relógio, ligar a televisão e assistir ao programa desejado. A mãe de Marcos recordou que antes de aprender sobre as datas e as horas, ele perguntava quantos dias ele tinha que dormir para chegar até determinada data e agora ele, demonstrando autonomia, podia controlar sozinho dia e hora de ligar a televisão.

Com a proximidade da data prevista para o início da 2ª avaliação – na 1ª avaliação não pudemos estar presentes por conta das aulas da graduação na Universidade Federal do Pará, em Belém – inquietou-nos pensar que as competências linguísticas que Marcos estava desenvolvendo por meio das intervenções em andamento não seriam de grande ajuda para as demandas da série que ele estava cursando, ou seja, o mesmo seria aprovado novamente no final do ano sem saber nada do conteúdo curricular correspondente, já que tentávamos primeiramente ensiná-lo a Libras como L1 e, depois dessa língua adquirida, conforme propõe Quadros e Schmiadt (2006), iniciar o processo de ensino do português como L2, desconsiderando completamente a língua que Marcos já possuía e que servia como base da comunicação com ele.

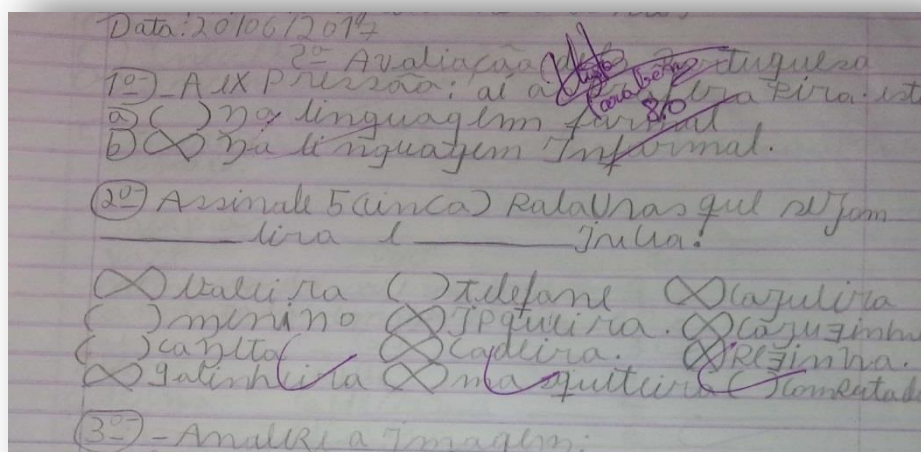
Embora tivéssemos consciência de que o que Marcos necessitava era um ensino de segunda língua que lhe proporcionasse a possibilidade de desenvolver uma competência comunicativa em Língua Portuguesa, tivemos que nos adaptar às demandas do sistema escolar que privilegia, única e exclusivamente, o desenvolvimento de um conhecimento gramatical dessa língua, por meio de metodologias de ensino de L1, cujo foco é demasiado estruturalista e descontextualizado.

Na tentativa de repassar conhecimentos correspondentes à 4ª etapa da EJA, passamos a assistir a todas as aulas em sala regular, utilizando a “nossa língua” para explicar os conteúdos e Marcos passando a entender e a responder a algumas atividades menos complexas (em todas as disciplinas, mas neste trabalho trataremos somente da Língua Portuguesa), o que lhe deixou bem mais entusiasmado e motivado. Para complementar os ensinamentos do turno da noite, passamos a ter aulas de Língua Portuguesa nas segundas, quartas e sextas-feiras, no turno da tarde, no horário das 15:00h às 17:00h na sala dos professores na mesma escola, utilizando desenhos e seus respectivos nomes para compor enunciados, sempre explicados na sua LSEmg, sendo que o aluno já conseguia identificar algumas palavras, escrever frases curtas e ler frases curtas.

Para a segunda avaliação de Língua Portuguesa, recebemos da professora dessa disciplina uma atividade para que fosse adaptada e servisse como avaliação, o que foi feito por nós e respondida por Marcos, em sala diferenciada dos demais, por conta de precisarmos utilizar o quadro branco para complementar algumas explicações. A partir da adaptação, Marcos, com a ajuda das imagens e da explicação na sua LSEmg, conseguiu realizar a referida avaliação. Nessa experiência, pudemos concluir que ele possuía grande capacidade de interpretação de imagens e conseguia entender os enunciados das questões, o que, segundo a professora da disciplina, o fez ser merecedor de receber a nota 8,00 (Figura 6).

Essa foi a primeira nota recebida por Marcos em toda sua vida escolar – conforme constatamos com sua mãe –, alcançada pelo seu próprio mérito, e não pela benevolência das pessoas. A partir daí, seguiram-se as aulas durante as noites com o aluno agora com uma postura completamente diferente da anterior, apresentando-se pontualmente às aulas de todas as disciplinas curriculares, copiando os conteúdos que eram explicados por nós em língua própria, juntamente com algumas mímicas, o que se mostrou eficiente quando das correções das atividades pelos professores, ficando o aluno tão entusiasmado com a efetiva sensação de inclusão, ao ponto de mudar a atitude de esperar diariamente no portão da escola e pela atitude de passar na casa de um dos pesquisadores para acompanhá-lo até a escola.

Figura 6 – Resultado da 2ª



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Durante as aulas da tarde, passamos a tratar a questão dos gêneros, números e alguns verbos, utilizando uma atividade (Figura 7), desenvolvida por alunas da turma 2016, do curso Letras Libras e Língua Portuguesa como segunda língua, da Universidade Federal do Pará, em oficina oferecida em parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que utilizava *emoticons*, que são uma forma de comunicação paralinguística que traduz ou quer transmitir o estado psicológico, emotivo, de quem os emprega por meio de ícones ilustrativos de uma expressão facial e que normalmente são usados nas comunicações escritas de programas mensageiros, como *MSN Messenger* ou pelo *Skype*, *WhatsApp* e outros meios de mensagens instantâneas, metodologia essa que se mostrou muitíssimo eficiente quando aplicada para trabalhar os pronomes pessoais.

Figura 7 – Atividade com *emoticons*

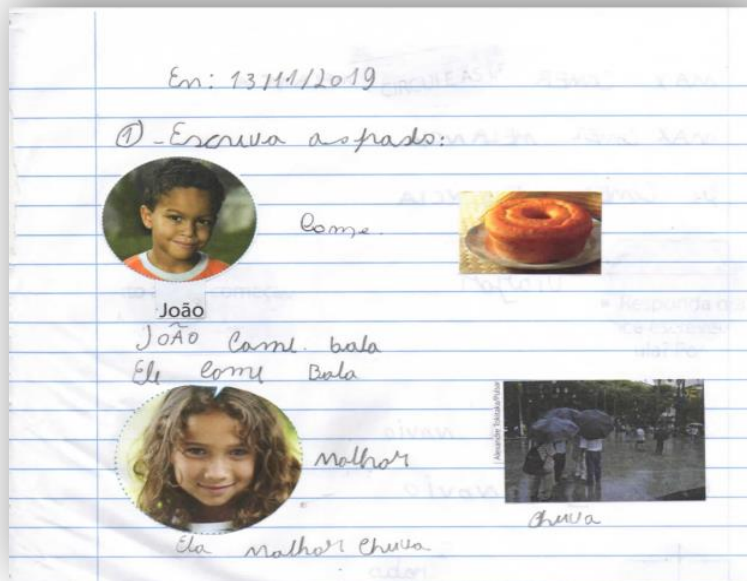


Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Nessa atividade, fazíamos o sinal, por exemplo, apontava e mostrava o *emoticons* correspondente à feliz e o aluno identificava o sinal de “eu”, escrevia no espaço a palavra “eu”, mostrando também que sabia ler a palavra feliz e assim sucessivamente. Assim como atendendo nosso pedido de que ele escrevesse uma frase, quando fazíamos o sinal de “nós” e mostrávamos a imagem de triste e o aluno escrevia “nós triste”.

Para iniciar o assunto “verbo” e acompanhar os conteúdos curriculares, foi feita a introdução por meio dos pronomes pessoais e os tempos verbais, agora não mais utilizando os *emoticons*, mas somente os sinais de sua LSEmg, passando o aluno a simplesmente “ler” os sinais que fazíamos e escrever em seu caderno frases simples. Mas, não podemos deixar de relatar que, mesmo com a amplificação do vocabulário de sua LSEmg, em algumas situações, ainda faltavam sinais para representar as temáticas tratadas em nossas intervenções. Então, começamos a pensar em como resolver isso. A resposta partiu da nossa observação de que em nossa volta existia uma enorme quantidade de livros didáticos simplesmente descartados e sem qualquer utilidade, quando passamos a recortar figuras destes para ilustrar nossas aulas (ver Figura 8).

Figura 8 – Atividade ilustrada com imagens de livros didáticos descartados

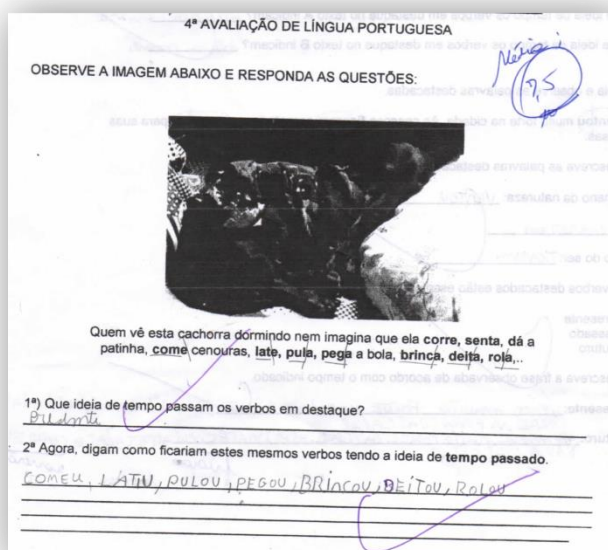


Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Em novembro de 2017, a professora de Língua Portuguesa fez a explicação sobre a classificação dos verbos e os tempos verbais, e como já tínhamos trabalhado esse tema anteriormente, esse assunto foi muito bem aceito e entendido, chegando ao ponto de em certa ocasião, em que a professora juntou as turmas “A” e “B” da 4ª etapa, ao propor uma atividade sobre conjugação verbal, Marcos, debruça-se sobre a carteira e a docente preocupa-se em saber se o mesmo estava passando mal, o que foi logo esclarecido quando a docente constatou que a atitude do aluno somente representava que ele, dominando totalmente o assunto, já tinha terminado de fazer a atividade, primeiro que todos os outros alunos ouvintes das duas turmas, domínio este mais uma vez comprovado, com a aplicação da 4ª avaliação (Figura 9).

Nessa avaliação, somente os enunciados das questões foram traduzidos e explicados

Figura 9 – 4ª Avaliação de Língua



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

na LSEmg de Marcos, as referidas questões foram devidamente respondidas pelo aluno, sem qualquer tipo de adaptação e estando o aluno junto dos outros componentes da turma, em total inclusão.

A “quebra” da barreira da comunicação é inspiradora e capaz de mudar vidas, não só de uma pessoa, nesse caso o jovem Marcos, mas de uma família inteira, que agora pode falar com orgulho que o fato de ser surdo não significa ser incapaz, mudando também o pensamento de uma comunidade escolar inteira, proporcionando a uma pessoa que antes representava apenas um nome em uma lista de frequência o direito de participar, de aprender, de interagir e de existir. Sentir na própria pele o poder da exclusão é muito pior de que tentar absorver este preconceito de forma teórica. Não é “salvar o mundo”, mas sim, tentar entender se a ideia de que para um indivíduo surdo ser letrado em Língua Portuguesa é uma exigência ele ser sinalizante da Libras, que soa como uma condenação estipulada a pessoas que já tem muitas dificuldades a serem enfrentadas.

Por fim, é importante destacar que a autoestima de Marcos foi visivelmente elevada, assim como de sua família, que fazia questão de falar e mostrar que o antes “surdinho” agora era um aluno exemplar, e – diga-se de passagem – o melhor aluno da turma, inclusive até a corrigir alguns pequenos equívocos de seus professores. Marcos passou de totalmente dependente de sua mãe, sentindo-se confiante ao ponto de até fazer pequenas compras sozinho, perdeu o medo de tentar interagir com outras pessoas, emagreceu, mudou até o estilo de vestimenta. Agora, ao invés de andar de mãos dadas com sua mãe como fazia antes, anda sozinho, como qualquer adolescente de sua idade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho iniciou com um aluno totalmente ausente na escola em diversos aspectos e foi concluído com a certeza de que com um pouco de determinação, criatividade e conhecimento teórico aliado à prática, **É POSSÍVEL SIM** ensinar a Língua Portuguesa para surdos não conhecedores da Libras. A afirmação está comprovada pelo desempenho escolar de Marcos que, ao final de nossas intervenções, já levantava de sua carteira para entregar suas atividades para a correção e o fazia com a certeza de que agora, ele simplesmente tinha os mesmos direitos de aprender e, ao receber suas avaliações, fazia questão de mostrar suas notas e ainda brincava com os colegas que nem sempre conseguiam o mesmo desempenho.

A contratação de profissionais especializados, criativos e determinados a mudar o quadro funcional e a qualidade, assim como a quebra de paradigmas pré-estabelecidos no ensino para surdos, seria uma ótima forma de conseguir resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem para portadores dessa especificidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Adaptações Metodológicas de Pequeno Porte no Ensino de Língua Espanhola para Surdos. **II CINTEDI II Congresso Internacional de Educação Inclusiva**. Ed. Realize. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/>. Acesso em: 19 de julh. de 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.626/05, de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002.**

BRASIL. **Lei Federal 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências.**

BRAZ DA SILVA, A. M. T. **Representações sociais: uma contraproposta para o estudo das concepções alternativas em ensino de Física**, 1998, Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CUNHA, Murilo Bastos da. **Metodologias para Estudo dos Usuários de Informação Científica e Tecnológica**. *Revista Bibliotecon*. Brasília 10(2): jul./dez. 1982.

FUSELLIER-SOUZA, I **Sémiogénese des langues des signes: étude de langue des signes émergentes (LS ÉMG) pratiquées par des sourds brésiliens**. Tese (Doutorado) – Universidade Paris 8 – Vincennes – Saint – Denis, Ciências da Linguagem. Paris, 2004, p. 22-29.

PERINI, Marie. **L’enseignement du français écrit pour les sourds dans le cadre de l’approche bilingue français écrit / LSF: Quelle méthodologie?** Dissertação (Mestrado) – Université Paris VIII, UFR Sciences du Langage, Département Didactique des Langues, Paris 2005 – 2006. P. 17-19.

CASSIANO, P. V. **O surdo e seus direitos: os dispositivos da Lei 10.436 e do Decreto 5.626**. Edição nº 21/ Maio de 2017. Arara Azul – ISSN 1982-6842.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magalí L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC. SEESP. 2006.

SILVA, E. M. **Revista Virtual de Cultura Surda** – Centro Virtual de Cultura Surda, Ed. nº 12 / Arara Azul. Janeiro de 2014. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/portal/index.php/revista/edicoes-revista/edicao12>. Acesso em: 19 de julh. de 2017.

GLOSSÁRIO SERGIPANO DE LIBRAS: REGISTRO DE SINAIS REGIONAIS

Valéria Simplício da Silva¹
Raquel Pereira Lima²
Tereza Simone Santos de Carvalho³
Isa Regina Santos dos Anjos⁴

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo mostrar os resultados de uma pesquisa lexicográfica realizada a partir de um projeto desenvolvido dentro, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, da Universidade Federal de Sergipe. A pesquisa se constituiu na identificação e coleta de sinais regionais da Libras a partir de informantes surdos nativos do estado de Sergipe, registrando esses sinais nas formas videográficas e visográficas pelo sistema de escrita de língua de sinais *SignWriting*. A necessidade desse registro baseou-se na constatação da importância em termos de representatividade geográfica documental desses sinais da Libras, criados e usados pelos falantes desta língua em Sergipe, que ainda não estão dicionarizados, preenchendo, em parte, esta lacuna na sua documentação. Utilizamos como base teórica, principalmente, os estudos de Martins (2012), Gonçalves (2012), Faulstich (1980), Biderman (1984). Os resultados dessa pesquisa culminaram com a produção do dicionário bilíngue Língua Portuguesa/Libras intitulado “Dicionário Sergipano de Libras”, contendo até o momento um *corpus* de duzentos sinais, divididos em oito categorias semânticas.

Palavras-chave: Língua de Sinais. Libras. Lexicografia. Sergipe.

SERGIPANO GLOSSARY OF LIBRAS: RECORDING REGIONAL SIGNS

ABSTRACT

This work aims to show the results of a lexicographic research carried out from a project developed within the Institutional Program of Scientific Initiation Scholarships of the Federal University of Sergipe. The research consisted in the identification and collection of regional signs of Libras from native deaf informants in the State of Sergipe, recording these signals in videographic and visographic forms by the SignWriting sign language writing system. The need for such registration was based on the importance of documentary geographical representation of these signs of Libras, created and used by the speakers of this language in Sergipe, which are not yet worded, thus partially filling this gap in their documentation. We use as theoretical basis, mainly, the studies on lexicography as Martins (2012), Gonçalves (2012), Faulstich (1980), Biderman (1984). The results of this research culminated in the production of the bilingual Dictionary Portuguese Language / Libras entitled "Sergipe Dictionary of Libras", containing a corpus of two hundred signs, divided into eight semantic categories.

Keywords: Sign Language. Libras. Lexicography. Sergipe.

Data de submissão: 04.05.2023
Data de aprovação: 26. 10. 2023

¹ Dra. em Educação. Professora da Universidade Federal de Sergipe/Departamento de Letras-Libras. E-mail: vsimplicyo@hotmail.com

² Mestra em Letras e doutoranda em Estudos da Linguagem. Professora da Universidade Federal de Sergipe/Departamento de Letras-Libras. E-mail: raquellima10@yahoo.com.br

³ Dra. em Geografia. Professora da Universidade Federal de Sergipe/Departamento de Letras-Libras. E-mail: terezasilvane@academico.ufs.br

⁴ Dra. em Educação Especial. Professora da Universidade Federal de Sergipe/Departamento de Letras-Libras. E-mail: isaanjos@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Na Comunidade Surda Sergipana⁵, tem-se identificado a criação de itens lexicais (sinais) da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que otimizam o processo de ensino-aprendizagem de sinais regionais desta língua, bem como a difusão dos mesmos. Contudo, estes sinais precisam ser catalogados, registrados e divulgados para os estudantes, tradutores/intérpretes, professores, pesquisadores da área e demais comunidades. A falta desse registro, escrito e virtual, nos motivou a identificar, junto aos usuários sergipanos da Libras, esses sinais regionais. Essa motivação surge e se situa nas diferenças linguísticas interpostas entre aqueles que se expressam nesta língua viso-espacial.

Tendo em vista a predominância dos sinais da Libras de outros estados e regiões, registrados em forma de dicionários e glossários, com as variações linguísticas regionais que ocorrem nesta língua, assim como em todas as línguas orais e de sinais, principalmente nos países de grande extensão territorial, como o Brasil, tornou-se evidente a necessidade de um dicionário que contemplasse os sinais da Libras do estado de Sergipe, através do registro destes.

A escolha do objeto de investigação desse estudo se deve as inquietações oriundas da convivência na comunidade surda e do trabalho com alunos surdos, verificando a necessidade de ampliar o conhecimento lexical de sinais para um maior conhecimento linguístico da Libras. A partir dessa constatação surgiu a necessidade do desenvolvimento de um projeto para produção de um dicionário regional com o objetivo de promover a representatividade geográfica da documentação lexicográfica da Libras em Sergipe.

Nesse contexto, nasceu o “Projeto Dicionário Sergipano da Libras”, que vem ao encontro da necessidade de identificar, catalogar, registrar, publicar, divulgar e disseminar os itens lexicais criados e usados pelos falantes desta língua em Sergipe. Este projeto busca contribuir com os sinais próprios da região, por meio do registro dos sinais criados e usados no estado de Sergipe, empregando procedimento padrão de pesquisa lexicográfica, constituído pelas etapas de levantamento e seleção de bibliografia, pesquisa de campo e análise de dados.

Essa pesquisa possibilitará o conhecimento e a divulgação de sinais, permitindo a comunidade surda e ouvinte um enriquecimento de vocabulário sobre os sinais utilizados pela comunidade sergipana. Assim, diante da relevância do assunto e da escolha desse objeto de estudo, com a produção desse artigo busca-se descrever como foi o desenvolvimento do projeto, ressaltando seus benefícios para comunidade surda. Para discutir todas as questões acima suscitadas, este artigo está sistematicamente desenvolvido, obedecendo as etapas de fundamentação do projeto, apresentação da metodologia e seus impactos.

1 O PROJETO DE PESQUISA: APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO

A presente pesquisa intitulada “Projeto Dicionário Sergipano de Libras”, iniciou em 2015 e permanece até o presente ano, já se somam três anos de trabalho desde a identificação, coleta e catalogação, registro videográfico e visográfico dos sinais regionais da Libras em Sergipe até a produção do software que deu origem ao Dicionário.

Esse projeto de pesquisa é desenvolvido dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal de Sergipe (UFS), é composto por uma equipe com um coordenador geral, quatro coordenadores adjuntos, dois colaboradores e alunos bolsistas voluntários que desenvolvem planos de trabalho orientados pelo coordenador geral e

⁵ “Uma comunidade surda é um grupo de pessoas que vivem num determinado local, partilham os mesmos objetivos dos seus membros e que, por diversos meios, trabalham no sentido de alcançá-los. Uma comunidade surda pode incluir pessoas que não são surdas, mas que apoiam ativamente os objetivos dessa comunidade”. (PADDEN, 1980, p. 90 apud SACKS, 2005, p. 155).

adjuntos. Também contamos com a parceria dos departamentos de Artes Visuais Design Gráfico (DAVD), de Computação (DComp) e do Núcleo de Editoração e Áudio Visual (NEAV) para o desenvolvimento desse projeto.

O “Dicionário Sergipano de Libras” define-se como um dicionário regional bilíngue Português/Libras, que se propõe a atender as necessidades de documentar as unidades lexicais, ou seja, os sinais próprios do estado de Sergipe, que servirá como material didático/pedagógico para subsidiar alunos, instrutores, tradutores/intérpretes, professores e demais participantes da comunidade surda, bem como contribuirá para a difusão dos sinais regionais da Libras.

Tem como objetivo geral documentar o léxico da Libras, criado e usado pelos surdos sergipanos por meio do registro dos sinais, e como objetivos específicos, assegurar a documentação científica usada pelos surdos de Sergipe, registrar os sinais coletados e suas variantes em categorias semânticas, auxiliar na organização de material instrucional para as aulas de Libras, tanto para ouvintes quanto para surdos que se interessam pelo aprendizado dessa língua, além de constituir ferramenta para consolidação da educação do surdo sergipano, contribuindo para o resgate de sua língua.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO REGISTRO LEXICOGRÁFICO DAS LÍNGUAS DE SINAIS NO BRASIL E NO MUNDO

O registro histórico da Lexicografia das línguas de sinais, no mundo, foi amparado nos estudos de Sofiato (2005), Sofiato e Reily (2012), Eriksson (1993), Costa e Nascimento (2015), principalmente, e o corpus de análise, das obras brasileiras foi composto por quatro manuais, duas listas de vocabulários e seis dicionários, listados a seguir:

Manuais

1. Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos (GAMA, 1875).
2. Linguagem de Sinais do Brasil (HOEMANN; OATES; HOEMANN, 1963).
3. Linguagem das Mãos (OATES, 1969).
4. Libras: a imagem do pensamento (KOJIMA; SEGALA, 2012).

Vocabulários

1. Linguagem de Sinais: As mãos também falam (INES, [1856]).
2. Glossário Comunicando com as Mãos (ALBUQUERQUE, [1856]).

Dicionários

1. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue: Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001).
2. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue: Língua de Sinais Brasileira (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2006).
3. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) (CAPOVILLA; RAPHAEL; Maurício, 2012).
4. Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: a Libras em suas mãos (CAPOVILLA et al., 2017).
5. Dicionário Virtual da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (DV-Libras, 2005).
6. DV-LIBRAS VERSÕES 2.1(2008) e a 3.0 (2011).

Conforme o disposto acima, o século XIX configura-se como um marco histórico para a lexicografia da Libras, sobretudo, porque foi nesse período que surgiu a primeira referência lexicográfica da língua, a obra intitulada “Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos”, de Flausino Gama. O atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), antes denominado Instituto Imperial de Surdos-Mudos, com forte influência francesa, favoreceu a publicação desse trabalho, em 1875.

Tanto o “Linguagem de Sinais: As mãos também falam como o Comunicando com as Mãos” tratam o léxico isoladamente, sem nenhuma informação de forma, semântica ou pragmática, por isso, são considerados como listas vocabulares. A função desse tipo de material é registrar o léxico corrente e auxiliar o aprendizado do sinal, favorecendo a compreensão intralinguística entre os vocábulos da Libras e da língua portuguesa.

O “Linguagem das Mãos”, de Eugênio Oates, publicado em 1969, foi a segunda obra de referência para a lexicografia da Libras. Publicada quase um século após a iconografia dos Sinais dos Surdos-Mudos, essa obra apresenta metodologias mais condizentes à lexicografia da época de línguas como o espanhol.

Apenas no início do século XXI, a lexicografia da Libras começou a se organizar como atividade científica, elaborada por equipe de especialistas e surdos. Os estudos linguísticos e lexicográficos da Língua Americana de Sinais (ASL) e da Língua Francesa de Sinais (LSF) foram as bases teóricas para a lexicografia da Libras

O Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Capovilla & Raphael, 2001a, 2001b) foi o primeiro dicionário da Libras publicado no país, que documentou um léxico de cerca de 5.000 sinais. Desses, 99,93% foi coletado na região Sudeste (sendo 4.280 sinais em São Paulo, 26 no Rio de Janeiro e 18 no Mato Grosso do Sul); 0,023% na região Sul (1 sinal no Rio Grande do Sul); 0,023% no Centro-Oeste (1 sinal em Goiás); 0,023% no Nordeste (1 sinal na Bahia) e nenhum no Norte. (CAPOVILLA, 2012, p. 12).

Em 2006 esse dicionário foi reeditado como Novo Deit-Libras, e em suas quase duas mil páginas, divididas em dois volumes, reuniu mais de 9.500 sinais, ilustrações e descrições sobre como realizá-los, exemplos de uso linguístico e explicações de ordem etimológica, entre muitas outras informações, o que o levou a um patamar equivalente ao da lexicografia das línguas orais. Em 2012 foi publicada a 3ª edição do Novo Deit-Libras, ampliada e atualizada conforme o novo acordo ortográfico, contendo léxico de sinais duas vezes maior que o do dicionário anterior, e diversas inovações, como a soletração digital dos verbetes, classificação gramatical dos verbetes, descrição escrita da forma e do significado dos sinais, exemplos de uso e ilustrações gráficas dos verbetes, e um índice semântico que agrupa os verbetes em temas.

Graças aos avanços tecnológicos, que permitem inúmeras possibilidades de produção e compartilhamento de vídeos pela internet, verifica-se hoje, a existência, não somente de dicionários, mas de inúmeros glossários temáticos em Libras– também denominados, em alguns casos, como ‘sinalários’– divulgados, principalmente, na plataforma Youtube.

Desse modo, os registros lexicográficos são grandes contribuições para a aquisição e a divulgação de conhecimento sob a perspectiva social, linguística, cultural e pedagógica, transmitindo e preservando os saberes de um povo. A lexicografia das línguas de sinais e as pesquisas relacionadas a essa área se configuram como um campo da Linguística bastante restrito por sua pouca produção. Grandes partes das pesquisas nessa área se ampararam, até então, nos estudos genéricos da Linguística, dedicando-se à descrição e coleta de sinais-termo e à organização de dicionários e de manuais em algumas partes do mundo.

Consideramos relevante construir um repertório lexicográfico em Libras da cultura popular sergipana e disponibilizá-lo em ambiente digital, pelo fato de não existir sinais-termo da Libras para a maioria dos termos referentes às manifestações da cultura popular sergipana, bem como nenhum registro nos espaços digitais e nem impresso que disponibilize os sinais-termo já existentes, os quais possam dar suporte ao processo de aprendizagem dos sinais usados em situações específicas do cotidiano dos surdos de Sergipe. De acordo com Stumpf, Oliveira e Miranda (2014, p. 145), “apesar de as novas tecnologias favorecerem o desenvolvimento de repertórios lexicográficos, ainda são relativamente poucas as iniciativas de elaboração de repertórios para áreas de especialidade”.

As palavras, ou itens lexicais, são base na constituição da linguagem em que o conjunto de palavras de uma determinada língua constitui seu léxico.

A língua é, ao mesmo tempo, um sistema de classificação e um sistema de comunicação e, neste caso, o léxico está diretamente ligado a essa dupla função que atua como uma espécie de banco de dados previamente classificado, um depósito de elementos de designação, que fornece unidades básicas para a construção dos enunciados. (BASÍLIO, 2007, p. 31).

Como as línguas orais, as línguas de sinais também possuem um conjunto de unidades lexicais e, portanto, um léxico. O conjunto de unidades lexicais constitui a língua comum.

Assim como nas línguas orais, o registro lexicográfico das línguas de sinais pode ser feito por meio de dicionários, glossários ou manuais. No Brasil, já existem registros de alguns trabalhos nessa área, como o Glossário Letras-Libras da Universidade Federal de Santa Catarina.

Os trabalhos desenvolvidos pela FENEIS do Rio Grande do Sul com o Fórum de Estudos Surdos na Área de Informática – FESAI; do Projeto Glossário Científico em Língua Brasileira de Sinais, idealizado e produzido pelo Instituto de Bioquímica Médica da Universidade Federal do Rio de Janeiro coordenado pela professora Vivian Rumjanek; do Projeto “Sinalizando a Física” da Universidade Federal do Mato Grosso; do blog Terminologia da Política Brasileira em LIBRAS/ Língua Portuguesa organizado pelo pesquisador e tradutor José Ednilson Júnior; do blog WebSurdo com sinais da área de informática produzido pelo tradutor e pesquisador Francinei Rocha Costa; do Guia FotoLibras coordenado por Tatiana Martins; do Glossário de Amamentação em Libras produzido pelas Secretarias de Saúde e Educação do Mato Grosso do Sul; além dos vocabulários elaborados em trabalhos acadêmicos como no caso de Amorim (2012), Faria-do-Nascimento (2009) e Marques (2008) (STUMPF; OLIVEIRA; MIRANDA, 2014, p. 147).

Acreditando ser relevante a investigação, a criação e o registro dos sinais-termo articulados pelos surdos sergipanos, optamos por desenvolver essa pesquisa na comunidade surda do município de Aracaju, restringindo-nos aos sinais por eles utilizados para representarem atividades e manifestações da cultura popular sergipana.

É importante também registrar que, mesmo nos países onde já se desenvolvem pesquisas nas áreas de línguas de sinais, ainda existem poucas iniciativas de registros lexicográficos com sinais-termo específicos de determinadas áreas. Em função dessa carência e, fundamentalmente, de sinais-termo específicos criados pela comunidade surda de Sergipe em ambientes digitais, acreditamos na possibilidade de minimizar as dificuldades de comunicação entre surdos e ouvintes, entre alunos surdos e professores ouvintes, e entre alunos ouvintes e professores surdos.

Assim, essa iniciativa visa estimular o uso e a difusão da língua de sinais, bem como dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem da língua de sinais no Estado e, possivelmente, se tornar um referencial de busca e pesquisa na área.

Reiteramos que a necessidade de realizar essa pesquisa decorreu do fato de não encontrarmos registros que possam dar suporte ao ensino e à aprendizagem dos sinais da cultura popular de Sergipe. Portanto, acreditamos que essa pesquisa oferece um banco de dados com os sinais-termo específicos da cultura popular sergipana, disponibilizados em ambiente digital, possibilitando atingir um maior número de pessoas e, com isso, facilitar o processo sócio-educacional das pessoas surdas.

3 PASSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa realizada, de natureza lexicográfica, documenta os sinais da Libras de uso comum entre os surdos de Sergipe, utilizando-se de três etapas metodológicas, as quais estão descritas a seguir: a coleta dos sinais, o registro lexicográfico e a criação do software e resultados.

3.1 A COLETA DOS SINAIS

A primeira etapa da investigação foi a pesquisa de campo, baseada em uma abordagem quantitativa e qualitativa. Esta consistiu na observação, através do registro direto das produções de sinalizadores da Libras, dos sinais coletados que compõem o Dicionário. A coleta dos dados foi realizada nos espaços onde os usuários da Libras frequentam: instituições de ensino, associações e outros espaços.

Para realizar a pesquisa de campo foram elaboradas e utilizadas listas de verbetes em Língua Portuguesa, utilizada na coleta dos sinais, para que os surdos vertessem para os sinais da Libras. Os sinais foram filmados com câmeras de celulares e foram armazenados em pendrives na medida em que eram coletados.

Segundo Gonsalves (2001, p.67), "a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto" com o objeto pesquisado. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas. Nesse momento, os pesquisadores fizeram a filmagem dos sinais e a sua catalogação, de modo a representar, de maneira mais real, os itens lexicais.

As categorias semânticas eleitas para a pesquisa foram para o estado de Sergipe: municípios; instituições de educação superior; pontos turísticos e locais de lazer; comidas regionais; bairros, bancos, lojas e supermercados específicos da cidade de Aracaju. Os sinais coletados com base em categorias semânticas possibilitam a instrumentalização dos resultados para apoio pedagógico e facilitam a aprendizagem, a compreensão e o uso funcional no cotidiano. A distribuição das entradas em conteúdos semânticos também facilita o preparo de aulas temáticas utilizando os sinais registrados, proporcionando o enriquecimento do vocabulário instrumental da Libras.

Os participantes da pesquisa foram pessoas surdas sergipanas acima de 18 anos de idade, proficientes no uso da Libras. Todos foram convidados a participar da pesquisa de forma voluntária e colocados a par de todos os objetivos do trabalho.

Eram apresentadas as palavras em Língua Portuguesa previamente selecionadas de acordo com as categorias que estariam disponíveis no Dicionário, e solicitado que esses participantes sinalizassem como as usavam no cotidiano. Percebeu-se desde o início a riqueza de variações linguísticas que se apresentavam em torno do léxico. Havia, em muitos casos, várias possibilidades de sinalização para a mesma palavra; não descartamos nenhuma pois um dos nossos objetivos era colher essas variações, tornando o projeto singular, valorizando o regionalismo como uma marca da "sergipanidade" da Libras.

Assim como as línguas orais, as línguas de sinais também possuem variações linguísticas. Segundo Strobel & Fernandes (1998) podem e costumam ocorrer variações regionais, que mudam de um país para outro, de um estado para outro, ou até mesmo de uma cidade para outra.

Situações contrárias a essas também apareceram, pois algumas palavras não possuíam sinais específicos na Libras, fazendo seus usuários utilizarem-se do recurso da datilologia⁶ para se expressar ou ainda explicar o conceito/sentido da palavra. Nesses casos, essas palavras foram descartadas, uma vez que não contemplavam nosso objetivo real.

Os pesquisadores que fizeram a coleta dos sinais eram alunos surdos e ouvintes do Curso de Letras-Libras, que desenvolviam planos de trabalho como bolsistas voluntários, dentro do projeto de pesquisa “Dicionário Sergipano da Libras”, desenvolvido dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da UFS.

3.2 O REGISTRO LEXICOGRÁFICO

Após a coleta dos sinais, foi realizada a segunda etapa da pesquisa, o registro lexicográfico. Assim, na medida em que os sinais iam sendo identificados, coletados e armazenados, eram também registrados de forma videográfica e visográfica. O registro videográfico foi realizado através de gravações em vídeo no NEAV, que cedeu seus técnicos e estúdio para realizar gravação profissional, oferecendo maior qualidade no resultado. As gravações dos vídeos ocorriam em estúdio e em seguida eram revisados, editados e armazenados em um HD externo aos cuidados da equipe de edição, com o objetivo de o projeto ser salvo num formato que possibilitasse a entrada de mais dados posteriormente.

Dois intérpretes, voluntários e colaboradores do projeto fizeram a sinalização dos itens lexicais e definiram as diretrizes para a gravação dos vídeos: uso de roupa escura de cor única, sem estampas ou ornamentos; importância da atenção para o cabelo, tendo o cuidado de deixá-lo penteado para não cobrir as expressões faciais, o espaço limite para sinalizar, permitindo que no momento da edição, não houvesse perdas no campo de visão do usuário final.

Como o estúdio não dispunha do recurso de teleprompter⁷, um dos intérpretes falava as palavras em Língua Portuguesa, enquanto outro as interpretava em Libras, sinalizando os 200 sinais coletados, dentro das 8 categorias semânticas escolhidas.

O registro visográfico foi realizado por meio de um sistema de escrita utilizado para escrever línguas de sinais, o "*Signwriting*", sistema de escrita visual, através do qual é possível ler e escrever línguas de sinais sem a necessidade de tradução para uma língua oral. É um sistema internacional e pode ser usado para escrever qualquer língua de sinais do mundo. Foi criado pela norte-americana coreógrafa Valerie Sutton⁸, por volta da década de 1970, na Universidade de Copenhague, na Dinamarca. (BARRETO & BARRETO, 2012).

Sutton criou um sistema para grafar os passos de dança, o *Dancewriting*, que despertou a atenção de pesquisadores da língua de sinais dinamarquesa na Universidade de Copenhague. Esses pesquisadores viram naquela escrita uma possibilidade para notação dos sinais utilizados na comunicação/interação das pessoas que fazem uso desta língua visual. Logo, contataram Sutton, que se propôs a participar da ideia, surgindo na Dinamarca o primeiro movimento para grafar as línguas de sinais (DALLAN, 2009).

⁶ Segundo Quadros e Karnopp (2004), a datilologia é um mecanismo de empréstimo linguístico entre a Libras e a Língua Portuguesa, pois cumpre a função de empréstimo linguístico, ou seja, introduz na Libras palavras que não tem sinais próprios, até que se crie, segundo a necessidade dos falantes, um sinal específico.

⁷ Equipamento acoplado às câmeras de vídeo que exhibe o texto a ser lido pelo apresentador. É a forma mais eficiente de exibir textos para apresentadores, especialmente em segmentos longos. Existem dois tipos de teleprompters de câmara: *Hard copy* e *Soft copy*.

⁸ Valerie Sutton é bailarina estadunidense, nascida em Nova York em 22 de fevereiro de 1951 e ficou conhecida pelo desenvolvimento de sistemas de escrita para descrever os movimentos de suas danças a exemplo do *DanceWriting*, *MimeWriting*, *SportsWriting*, *ScienceWriting* e, principalmente, *SignWriting*, adequação do *DanceWriting* à língua gestual.

Para fazer a representação gráfica dos sinais por meio do sistema *SignWriting* foi utilizado o *software SignPuddle*. Este *software* foi desenvolvido pelo designer de *softwares* Steve Slevinski e concebido a partir de 2004. O *SignPuddle* é um programa que possibilita a produção de materiais científicos, a produção textual, transcrição e registro da forma escrita das línguas de sinais.

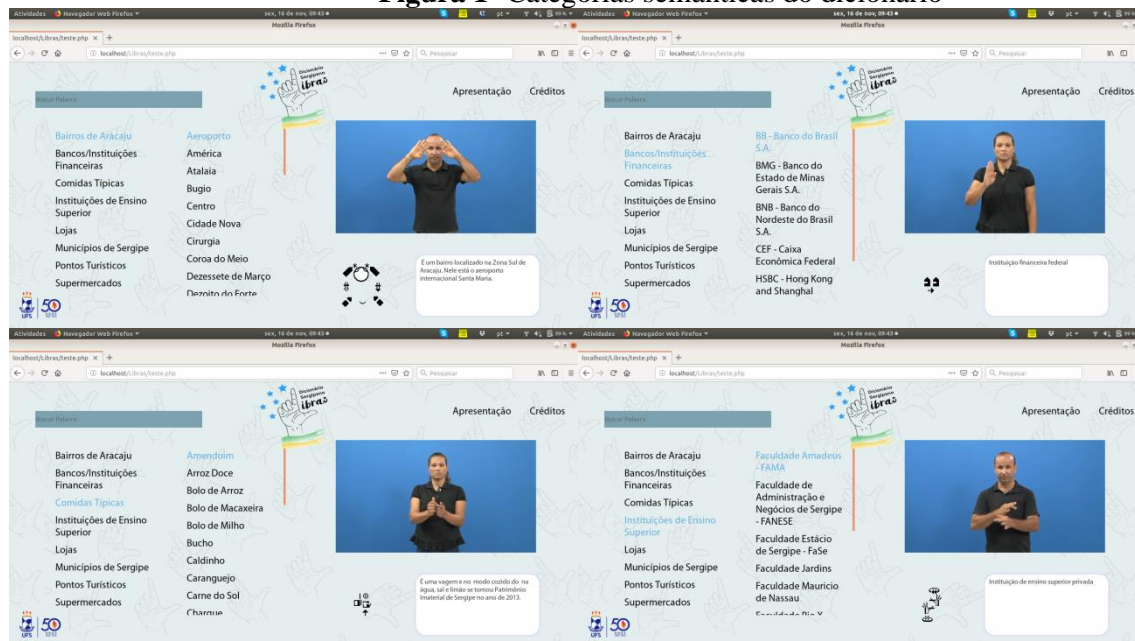
3.3 CRIAÇÃO DO SOFTWARE E RESULTADOS

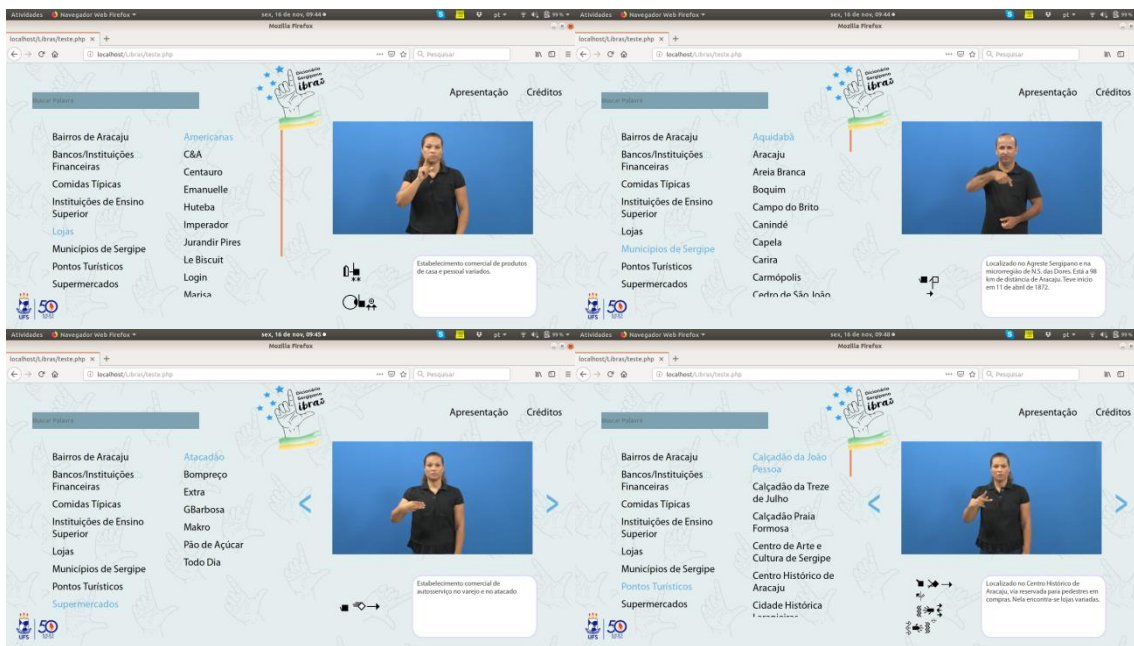
Foi desenvolvido um programa *Web* para um dicionário de dados visuais para rodar em navegador, com adaptação, também, para o uso em celular. A implementação foi feita em uma linguagem de programação de *script*, seguindo padrões de codificação e apoiado por ferramentas como ambiente de desenvolvimento visual e bancos de dados específicos para dados gráficos.

Também foi desenvolvida a programação visual (concepção, composição, diagramação e interface) para este *website*. Ambas as programações foram realizadas por dois alunos bolsistas dos cursos de Ciências da Computação e Design Gráfico, que por meio de um plano de trabalho dentro do Programa de Apoio do Desenvolvimento da Aprendizagem Profissional (PRODAP), no Departamento de Letras-Libras, desenvolveram este *software*. Esses alunos foram orientados por dois professores dos respectivos departamentos.

Os resultados indicaram a necessidade de continuar o Projeto para complemento e ampliação das categorias semânticas e do número de verbetes que compõem o Dicionário. Ele está pronto e em fase de patenteamento para posterior hospedagem, que será feita sob o domínio da UFS. Abaixo, seguem as imagens que ilustram algumas categorias semânticas atualmente presentes no dicionário, bem como a versão para celular e a logomarca do dicionário.

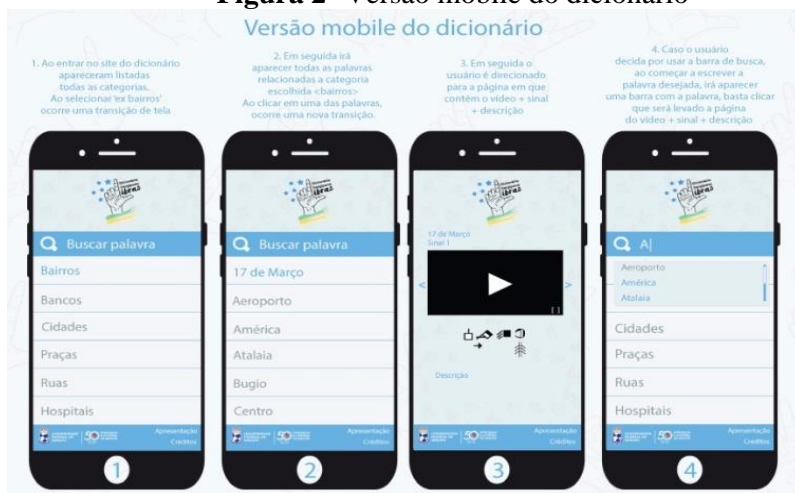
Figura 1- Categorias semânticas do dicionário





Fonte: Software do Dicionário

Figura 2- Versão móbil do dicionário



Fonte: Software do Dicionário

Figura 3- Logomarca do Dicionário



Fonte: Software do Dicionário

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A representatividade geográfica documental dos sinais contribui para a melhoria do processo comunicativo e das interações estabelecidas entre as pessoas surdas e ouvintes. Estas interações possibilitam a ampliação e fortalecimento do campo de aprendizagem da Libras e, por conseguinte, o enriquecimento dos discursos com sinais regionais e da cultura local, permitindo também a preservação da cultura do estado.

No campo educacional, a utilização do Glossário Sergipano da Libras, contribui para o processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos e ouvintes e serve como veículo de comunicação entre esses sujeitos, melhorando as condições de difusão da Libras dentro da UFS e fora dela. Além disso, o Glossário Sergipano da Libras se constitui em material didático-pedagógico que subsidiará alunos e professores da disciplina Libras – componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Sergipe – bem como instrutores de cursos livres e de extensão da Libras, além contribuir para a difusão desta língua.

O Projeto Dicionário Sergipano da Libras terá continuidade na coleta de dados em outras áreas, com a ampliação do número de categorias dos vocábulos a serem pesquisados e posteriormente disponibilizadas para consulta e conhecimento, para que haja o maior número de registro possível dos sinais regionais da Libras em Sergipe.

REFERÊNCIAS

BARRETO, M. BARRETO, R. **Escrita de Sinais sem mistérios**. Editora do Autor: Belo Horizonte, 2012.

BASÍLIO, M. **Teoria lexical**. São Paulo: Ática, 2007. Séries Princípios.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue: Língua de Sinais Brasileira**. São Paulo: Edusp, v. 1, 1. ed., 2001b.

CAPOVILLA, F. C; RAPHAEL, W. D.(Org.). **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. 3. ed. São Paulo: Edusp/ MEC, 2001a.

COSTA, E. da S.; NASCIMENTO, L. R. S. Os dicionários virtuais e im-pressos da língua brasileira de sinais. **Anais**. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional. Sergipe, v.8, n.1, 2015

DALLAN, M. S. So. **Signwriting**: escrita visual para língua de sinais no processo de sinalização escrita. II Congresso Nacional de Surdez. São José dos Campos, 2009.

ERIKSSON, P. D. **Historias**: daubhar – daufr – dörver – döv. Sih Läromedel, 1993

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

QUADROS, R. M; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2005

SOFIATO, C. **O desafio da representação pictórica da Língua de Sinais Brasileira**. 2005. 124 f. Dissertação (Mestrado do Curso de Artes Visuais) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, SP, 2005

STROBEL, K. FERNANDES, S. **Aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais. Secretaria de Estado da Educação**. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba: SEED/SUED/DEF, 1998.

STUMPF, M. R. OLIVEIRA, J. S. de. MIRANDA, R. D. O Glossário Letras-Libras como instrumento para estudo de unidades terminológicas em Libras. *In*: STUMPF, M. R. QUADROS R. M. de. LEITE, T. de A. (Orgs). Estudos da língua brasileira de sinais. Florianópolis: Insular. 2014. Série Estudos de Língua de Sinais. V.II. p. 145-164

SOFIATO, C. G. REILY, L. H. Justaposições: o primeiro dicionário brasileiro de língua de sinais e a obra francesa que serviu de matriz. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 18, n. 4, out./dez/2012. p. 569-586. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003094664> Acesso em: 22 abr. 2019.

QUANDO A MATEMÁTICA É UMA MÁ TEMÁTICA PARA O SURDO

Iramí Bila da Silva¹

Josefa Mônica Almeida Silva Alves²

Almir Santana Barbosa dos Santos³

Sandro Marcio Drummond Alves Marengo⁴

RESUMO

Quando se trata da linguagem matemática, escrita em português, é comum o uso de símbolos e fórmulas para representar conceitos e operações matemáticas. No entanto, para a produção de uma tradução desse campo de estudos, com suas fórmulas e símbolos, para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), é importante lembrar dois pontos cruciais: a língua de sinais tem sua própria estrutura, e nem sempre existe uma correspondência icônica de termos matemáticos/termos matemáticos sinalizados. A partir dessas premissas, este trabalho objetiva demonstrar a relação entre o termo em Libras e o conceito, os símbolos e/ou fórmulas expressos no termo matemático, já que nosso foco é a linguagem de especialidade da matemática e seu equivalente na Libras. Para isto, abordaremos o termo na perspectiva de Temmerman (2000), ou seja, com base na Teoria Sociocognitiva da Terminologia (TST), que propõe uma abordagem terminológica a partir da “unidade de conhecimento”. Para Krieger e Finatto (2018), os termos traduzidos em Libras serão tratados segundo a sua estrutura, que pode ser: simples, composta e/ou ainda fraseologia especializada. Nosso objeto de estudo são os termos em Libras, relacionados ao campo conceptual da Matemática, do conteúdo sinalizado e escrito em Língua Portuguesa do caderno de provas do Enem nas modalidades escrita e sinalizada. Esse trabalho é derivado de uma pesquisa maior de doutoramento em Letras, desenvolvido a partir da Terminologia em confluência com a Linguística cognitiva, que postula que o **termo** está posto **termo** dentro de uma área especializada, mas pode, ao mesmo tempo, pertencer à língua geral, com significados polissêmicos (LAKOFF, 1980), (LAKOFF; NUÑES, 2000). O presente estudo se baseia em *corpus* para comprovar, ou não, a hipótese e os dados coletados, presentes nos documentos apreciados, permitem certa plasticidade na análise, pois podem ser alteradas à medida que o *corpus* é compilado. Como fruto de uma pesquisa em andamento, os resultados não são conclusivos, são parte da descrição e análise dos termos matemáticos para tradução em Libras que busca entender, não apenas os conceitos matemáticos em si, mas também ter conhecimento da estrutura icônica das línguas de sinais, a fim de criar uma tradução precisa e, naturalmente compreensível para os usuários da língua de sinais, que contemplem o aspecto bilíngue e a forma visuoespacial de aquisição do conhecimento característico das pessoas surdas.

Palavras-chave: Terminologia Sociocognitiva. Matemática. Tradução. Libras.

WHEN MATHEMATICS IS A BAD THEME FOR THE DEAF

ABSTRACT

When it comes to mathematical language, written in Portuguese, it is common to use symbols and formulas to represent mathematical concepts and operations. However, to produce a translation of this field of studies, with its formulas and symbols, into Brazilian Sign Language (Libras), it is important to remember two crucial points: sign language has its own structure, and there is not always an iconic math terms/signed math terms correspondence. Based on these premises, this work aims to demonstrate the relationship between the term in Libras and the concept, symbols and/or formulas expressed in the mathematical term, since our focus is the specialty language of mathematics and its equivalent in Libras. To do this, we will approach the term from the perspective of Temmerman (2000), that is, based on the

¹ Doutorando, Universidade Federal de Sergipe (UFS), iramibila17@gmail.com

² Doutoranda, Universidade Federal de Sergipe (UFS), jomonica@academico.ufs.br

³ Doutorando, Universidade Federal de Sergipe (UFS), almirbarbosa@academico.ufs.br

⁴ Doutor, Universidade Federal de Sergipe (UFS), smda@academico.ufs.br

Sociocognitive Theory of Terminology (TST), which proposes a terminological approach based on the “unit of knowledge”. For Krieger and Finatto (2018), terms translated into Libras will be treated according to their structure, which can be: simple, compound and/or even specialized phraseology. Our object of study are the terms in Libras, related to the conceptual field of Mathematics, from the content flagged and written in Portuguese of the Enem test notebook in written and flagged modalities. This work is derived from larger doctoral research in Literature, developed from Terminology in confluence with Cognitive Linguistics, which postulates that the term is placed within a specialized area, but can, at the same time, belong to the general language, with polysemic meanings (LAKOFF, 1980), (LAKOFF; NUÑES, 2000). The present study is based on a corpus to prove, or not, the hypothesis and the collected data, present in the documents analyzed, allow a certain plasticity in the analysis, as they can be changed as the corpus is compiled. As a result of ongoing research, the results are not conclusive, they are part of the description and analysis of mathematical terms for translation into Libras that seeks to understand, not only the mathematical concepts themselves, but also to have knowledge of the iconic structure of sign languages, in order to create an accurate and, naturally understandable translation for sign language users, which takes into account the bilingual aspect and the visuospatial way of acquiring knowledge characteristic of deaf people.

Keywords: Sociocognitive Terminology. Mathematics. Translation. Libras.

Data de submissão: 04.05.2023

Data de aprovação: 26. 10.2023

INTRODUÇÃO

Este texto surgiu a partir de pesquisas realizadas em Terminologia, Matemática e Libras, para uma tese de doutorado em Letras, atualmente em andamento no PPGL/UFS (Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe). O objeto da pesquisa são os termos, em Libras, do campo conceitual da Álgebra, identificados durante a tradução de conteúdo das provas escritas do Exame nacional do ensino médio (Enem). As descrições e análises dos termos acompanham o caminho da escrita em língua portuguesa da linguagem da matemática, com suas fórmulas e símbolos, para as traduções em Libras das sentenças no caderno de provas do Enem. Nosso objetivo é demonstrar que o processo de criação de termos conceituais em Libras, para expressar conceitos matemáticos da Álgebra, envolve uma estrutura linguística icônico-metafórica que é inerente ao léxico das línguas de sinais.

Nosso corpus é formado por cadernos de provas de “Matemática e suas tecnologias” do Enem de 2017 e 2018. Os conceitos matemáticos presentes nesses documentos fornecem informações necessárias para que sejam traduzidos para a Libras. Isso, em si, é um fenômeno passivo de um estudo terminológico mais completo, pois apesar de, aparentemente, parecer ser uma tradução, não temos a modalidade escrita em ambos os idiomas, ou seja, termos escritos em língua oral, sendo traduzidos para uma língua até então ágrafa e de estrutura visuoespacial.

Dessa forma, é compreensível o tema desse texto, se considerarmos que a tradução de termos matemáticos para Libras carece de descrição terminológica que a fundamente. Nos subtópicos adiante, entenderemos alguns motivos da Matemática ser uma má temática para o surdo.

1 DA TEORIA FUNDANTE – TERMOS MATEMÁTICOS SÃO UNIDADES DE CONHECIMENTO

Por entender que as palavras não podem ser as mesmas e que elas podem representar diversos sentidos, como que “movendo-se viva” entre os mais diversos usuários através do tempo, Temmerman (2000) defende a Teoria Sociocognitiva da Terminologia (TST) que questiona os princípios e métodos da Teoria Geral da Terminologia (TGT) proposta por Wüster

(1959) e propõe uma abordagem terminológica a partir das “*units of understanding*”. A tradução de *understand* pode ser tomada nos sentidos de saber (*know*), experiência (*experience*), conhecer/reconhecer (*cognize*). Neste artigo optamos pela tradução da expressão “*units of understanding*” por “unidade de conhecimento” (UC), por considerarmos coerente o entendimento de que o termo se dá pela compreensão dentro e fora da linguagem de especialidade mediante a experiência corporificada de cada indivíduo, agregando a essa unidade, “pedaços de conhecimentos” à medida que são experienciados.

Nessa forma de enxergar o termo, Temmerman (2000) esboça um pensamento mais dinâmico sobre as unidades lexicais e as formas como as pessoas as atualizam. Duas pessoas não veem a mesma coisa ou objeto na mesma perspectiva. Cada um desenvolve um olhar único e significativo sobre as palavras, como que as movendo com base nas suas experiências, afetando diretamente seu entendimento de mundo. A pesquisa em terminologia, conjuntamente com a sociocognição, implica na tentativa de obter mais informações sobre como a compreensão humana e os conceitos dos termos evoluem junto com o mundo. A TST pauta-se na capacidade humana de compreender o aspecto comunicativo da linguagem de especialidade nos diversos discursos, na utilidade significativa da polissemia na comunicação especializada, na dimensão humana da conceptualização, nas categorias como resultado da concepção na mente, no papel da linguagem em pensar, compreender e representar o mundo, e na forma como os termos se originam e são discutidos nos discursos especializados ou não.

Nesta perspectiva a percepção de mundo e tudo que realizamos com base nela, é afetado pelas mudanças que ocorrem em nosso sistema conceptual. Tal sistema não é universal e apresenta-se nos participantes de cada cultura como um produto da realidade social e da experiência do mundo físico, uma vez que, a concepção de mundo físico é, em parte, metafórica, e desempenha papel muito significativo na determinação do que é real para nós (LAKOFF, 1980). No caso das pessoas surdas, a experiência de mundo é pautada prioritariamente na visualidade e nas descrições visuais linguísticas intrínsecas às línguas de sinais (LS). Condição essa que fomenta o bilinguismo e as traduções em Libras de termos da linguagem da matemática.

Tratar a linguagem da matemática em um espaço não matemático, implica em observá-la com as lentes da linguística cognitiva. Para propor uma teoria que analisa a matemática do ponto de vista da linguística cognitiva, os pesquisadores, George Lakoff (investigador sobre sistemas conceptuais humanos, semântica da linguagem natural, incorporação da mente e do pensamento metafórico cotidiano), e Rafael Núñez (investigador sobre ideias matemáticas em crianças e dos fundamentos da cognição corporificada), pontuam que ao invés da matemática servir para explicar elementos da linguística, o sentido será invertido, ou seja, usar a linguística para explicar os fundamentos ou ideias matemáticas a partir de uma perspectiva cognitiva. Nos anos 2000, no livro *Where Mathematics Comes From: how the embodied mind brings matemática into being*, eles questionam como a Ciência Cognitiva pode trazer o rigor científico sistemático ao reino das ideias matemáticas humanas. Nesta obra os autores defendem que as ideias/conceitos mais importantes da matemática não surgiram dela em si, mas da experiência e das mentes corporificadas de diversos povos (LAKOFF; NUÑEZ, 2000). A história da matemática mostra que o desenvolvimento dessa ciência exata ocorreu desde os primórdios a partir das experiências das mais diversas culturas enquanto lidavam com situações cotidianas, desde ações simples como usar pedras para contar ovelhas, fazer riscos em osso e pedaços de madeiras para registros de quantidade, até noções mais abstratas e elaboradas como a Teoria dos números e a relação de conjuntos numéricos (AIRES, 2010), (BOYER, 2012), (ROQUE, 2012).

Sendo assim, é importante compreender que os significados mudam, e há uma boa razão para isso: o significado tem a ver com moldar nosso mundo, mas temos que lidar com um mundo em mudança. Segundo Temmerman (2000) e Lakoff; Núñez (2000), novas experiências e as

mudanças em nosso ambiente exigem que adaptemos “nossas categorias semânticas às transformações das circunstâncias, e que deixemos espaço para nuances e casos ligeiramente desviantes”, então devemos pensar o significado de forma dinâmica e flexível.

2 UMA REFLEXÃO – QUANDO NÃO OCORRE A TRADUÇÃO BILÍNGUE EM SALA DE AULA

Estudar as unidades lexicais especializadas (termos), e sua relação com os usuários, exige um trabalho minucioso, pois imperam diversas formas de comunicação como, por exemplo, o diálogo entre especialistas e não especialistas de determinada área de especialidade. Dentre esses contextos, interessa-nos as nuances da comunicação, entre o (a) professor (a) como especialista da área de matemática, o (a) tradutor (a) e intérprete de Libras como especialista em Libras e o aluno surdo. Sabe-se que a área da Matemática é repleta de termos que representam conceitos complexos. O uso de termos simples, complexos e fraseologia especializada da linguagem matemática é amplamente utilizado pelos professores ao ensinar conceitos com demonstrações no quadro e nos livros didáticos, como, por exemplo, termos como **efetue** (simples), **intervalo numérico** (complexo ou composto) e **representação fracionária de uma dízima periódica** (fraseologia).

Termos simples, complexos e fraseologias são objetos de estudos da Terminologia e sobre isso, Krieger e Finatto (2018) pontuam que,

[...] é importante a distinção entre termo e fraseologismo. Define o primeiro como uma unidade formada por uma palavra (termo simples) ou várias palavras (termo complexo) que designa um conceito de forma unívoca no interior de um domínio de conhecimento. Já o fraseologismo é compreendido como a combinação de elementos linguísticos que designam uma combinação de conceitos ou noções, exemplificando com ruído surdo, resultante da combinação dos conceitos de ruído e surdo. Além disso, os fraseologismos caracterizam-se por apresentar configurações diversas, mas nunca chegam à estrutura da frase; situando-se, portanto, entre o termo e a frase (KRIEGER; FINATTO, 2018, p. 119).

Tal definição, traz uma concepção do funcionamento de termos simples, complexo e fraseologias especializadas relacionada à alguma área e da sua relação com as palavras do léxico comum. As referidas autoras pontuam ainda que as unidades lexicais (palavras) e as unidades lexicais especializadas permeiam o mesmo universo discursivo, logo, palavras podem ser termos e termos podem ser palavras comuns.

Nesse contexto o termo matemático é traduzido em Libras, considerando os objetivos e finalidades do conceito matemático e do aspecto linguístico da Libras. É importante pontuar que a Libras toma empréstimo da escrita da LP e, devido a isto, durante as traduções é comum as unidades lexicais não se distinguirem na escrita em LP das unidades terminológicas, a título de exemplo considere a palavra **intervalo** no léxico comum e o termo complexo **intervalo numérico** na matemática.

No entanto, é importante lembrar que a língua veiculada pelo especialista durante o processo comunicativo é a Língua Portuguesa, tanto na modalidade oral quanto escrita, enquanto a Libras é utilizada na modalidade visuoespacial, ambas lidando de maneiras distintas com a linguagem simbólica da matemática. Todavia, as dúvidas terminológicas em relação à língua portuguesa são mais acentuadas na Libras, devido à relação semântica entre o escrito na LP e os sinais utilizados na Libras. Essas dificuldades são ampliadas pela complexidade dos termos matemáticos, representações gráficas e simbólicas presentes no quadro e nos livros didáticos. De acordo com Botelho (2002, p. 112), “tornar-se letrado numa abordagem bilíngue pressupõe a utilização da língua de sinais para o ensino de todas as disciplinas”.

No entanto, é importante destacar que, em relação ao ensino de matemática na L1

(Libras) em paralelo com a L2 (Língua Portuguesa), é possível entrelaçar as duas línguas tanto no texto escrito quanto nas elaborações conceituais pertinentes à matemática. Um ambiente terminológico propício, contribui para um melhor desempenho educacional, mas exige um esforço cognitivo considerável do aluno para internalizar tanto a língua de sinais quanto a linguagem de especialidade em paralelo com a língua portuguesa. É crucial considerar essa situação, uma vez que ater-se somente à forma escrita ou sinalizada sem tornar a expressão significativa pode prejudicar a compreensão. Para estabelecer um contexto bilíngue que atenda às necessidades do aluno surdo, o professor enquanto especialista pode transpor o conceito e propor um nível de tradução intralinguístico dos termos matemáticos, com o intuito de auxiliar o especialista em Libras na tradução dos conteúdos ensinados. Dessa forma, espera-se chegar o mais próximo possível do ideal, ou seja, o (a) aluno(a) seja ensinado(a) em sua língua nativa, assim como o aluno ouvinte.

Em princípio, a educação de uma criança surda não difere da educação de uma criança normal. Neste processo do comportamento humano, tanto o comportamento de um ser humano quanto um agregado de reações permanecem imperturbáveis. Crianças surdas são capazes de realizar um completo desenvolvimento humano, i. e., de ter uma vida ativa. Novamente eu repito: os princípios e os mecanismos psicológicos da educação são os mesmos aqui como para uma criança normal. (VYGOTSKY, L. S. (1926/1991 versão digital).

Fernandes (1990 apud VIGOTSKY *et al.*, 1926) pontua que os princípios psicológicos de aquisição do conhecimento são os mesmos entre surdos e ouvintes. Sendo assim, eles (surdos) tendo acesso e sendo ensinados primariamente na L1, têm suas funções psicológicas básicas ativadas, abrindo espaço para a aquisição de habilidades linguística e lógica. Partindo desse ponto, é perceptível que as línguas, sendo ela de sinais ou oral/escrita, convergem entre si na carga semântica, mesmo que não haja uma sinalização equivalente na Libras para os vários vocábulos existentes na LP.

Contudo, como língua atuante e viva, a Libras não possui limitações linguísticas, já que seus membros (surdos) mais ativos propiciam um conjunto de sinais ou palavras na Libras, que transmitem o mesmo sentido comunicativo existente na LP.

Neste seguimento, é necessário fazer uma reflexão permanente acerca deste tema, visando à aprendizagem da matemática pelos surdos, tendo em vista a sua capacidade linguística. Diante disto, é importante ressaltar que, desde os anos de 1855, com a criação do Instituto Nacional de Educação do Surdo (INES), os surdos brasileiros produziram e produzem diversas palavras na Libras que possuem equivalentes linguísticos na Língua Portuguesa. Apesar disso, essas mesmas palavras podem ou não transportar conceitos matemáticos. Neste caso, é importante estar atento aos termos matemáticos e a possível relação deles com a Libras.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por mais que os cálculos e resoluções sejam basilares na Matemática, ela apresenta uma linguagem própria e específica. Essa linguagem implica diretamente no conceito matemático, no entendimento de fórmulas, interferindo nas soluções e resoluções de problemas. Os estudos de Smole (2000 apud LABORDE *et al.*, 1975) indicam que a aprendizagem da matemática se relaciona com a aquisição e o domínio de uma nova linguagem. A autora afirma ainda que,

[...] a primeira característica da linguagem matemática é o fato dela, como linguagem científica que é [...] está totalmente voltada para a escrita. Isso parece colocar uma dificuldade quase intransponível quando nos lembramos que, na escola, as crianças têm uma relação recente e incidente com a linguagem matemática. (SMOLE, 2000, p.64).

Em contrapartida, a escrita da matemática constitui um código único de interação entre o que é ensinado, como acontece esse ensinamento e aquilo que se aprende. No momento do ensino existe uma “relação entre a língua materna e a linguagem matemática, uma convergindo com a outra, ou seja, completando-se no sentido de parceria, de imbricação nas metas que perseguem e nas questões fundamentais relativas ao ensino de ambas no domínio da escola”. (SMOLE, 2000, p. 64).

A parceria mencionada pela autora indica ponto de apoio entre elas, não se sobrepondo, mas, paralelamente, interagindo nas suas funções. No ensino de alunos ouvintes essa linguagem é transmitida corriqueiramente sem algum comprometimento do aprendizado, por sua vez, com alunos surdos essa linguagem precisa ser considerada e adaptada para eles. Aplicar o bilinguismo nas aulas de matemática significa usar a Libras associada a LP escrita, introduzindo a linguagem matemática para criar “os elos de raciocínio matemático que se apoiam na língua, em sua organização sintática e em seu poder dedutivo” (SMOLE, 2000, p. 65). Dessa forma, para que as expressões e termos matemáticos sejam compreendidos durante o processo de transmissão do conhecimento, o aluno precisa apropriar-se dos termos e da ação matemática que eles conduzem.

Vale ressaltar que, durante a aula, é comum os alunos surdos apresentarem dificuldades no entendimento dos enunciados, comandos, sentenças e expressões matemáticas, devido aos diversos sentidos e contextos lexicais. Logo, palavras de simples interpretações tomam formas desconhecidas para os surdos, por não ter ou ser desconhecido o termo sinalizado que transportem o mesmo conceito escrito e sinalizado. Como exemplo, consideremos **intervalo**. Essa palavra na Língua Portuguesa transmite o conceito de parada cronometrada (Fig. 1), espaço de tempo e período (Fig. 2) e pausa (Fig.3), esse mesmo conceito é representado nos sinais de **intervalo** na Libras.

Figura 1–Intervalo em Libras equivalente à mesma palavra e sentido na LP (parada cronometrada)



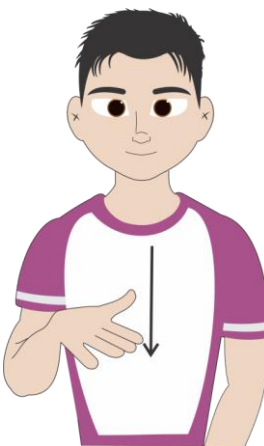
Fonte: Silva, 2016.

Figura 2 – Intervalo em Libras equivalente à mesma palavra e sentido na LP (espaço de tempo, período)



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Figura 3 – Intervalo em Libras equivalente à mesma palavra e sentido LP (pausa)



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

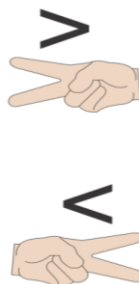
Na matemática, o vocábulo tem sua forma escrita semelhante à da LP, todavia, com sentido diferente. Assim, **intervalo** na matemática, refere-se a espaço numérico entre dois pontos quaisquer na reta real e pode ser representado de três formas distintas: **intervalo por conotação, intervalo na reta real e intervalo por notação.**

Figura 4 – Representação por conotação.

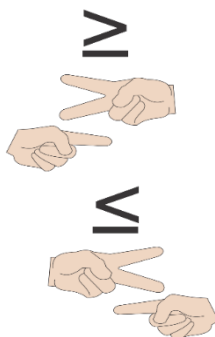
$$\{x \in \mathbb{R} \mid 1 < x \leq 9\}$$

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

A representação de **Intervalo por conotação** faz uso dos símbolos de inequação maior ou menor. A tradução da simbologia e os conceitos envolvidos nela, possuem sinalização específica, que copia o ícone empregado na linguagem escrita da matemática.

Figura 5 – Sinais de maior e menor que.

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Figura 6 - Sinais de maior ou igual, menor ou igual.

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Por ter seu referente visual atrelado ao conceito de maior que ($>$) e menor que ($<$) (figura 5), maior ou igual (\geq) e menor ou igual (\leq) (figura 6) definidos e convencionados na comunidade surda, não é apropriado relacionar a outro conceito matemático.

Figura 7 – Representação na reta real \mathbf{R} .

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

A segunda representação, **Intervalo na reta real \mathbf{R}** , traz em sua estrutura construções visuais que podem ser replicadas no ato de traduzir como sendo representações da imagem esboçada no quadro pelo professor e/ou livros didáticos. Além disso, cada intervalo possui sua própria representação na reta, inviabilizando a comunicação sinalizada e topicalizada do conteúdo. Posto que, tanto o docente fluente em Libras como seu auxiliar tradutor de Libras teriam que, antecipadamente, dispor de um exemplo de intervalo na reta real para poder sinalizá-lo ao aluno surdo como tema de início de aula.

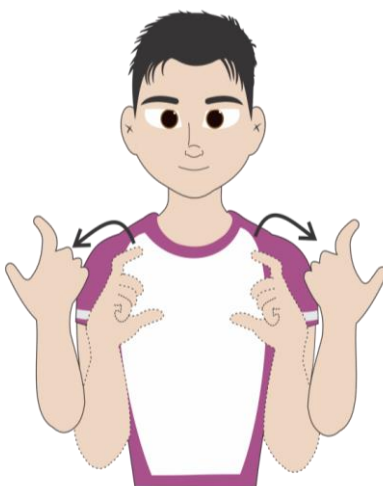
Figura 8 – Representação de intervalo por notação.

$]1,9]$

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

A terceira representação, **Intervalo por notação**, mostrou-se mais adequada para representar o conteúdo e os exemplos de Intervalos Numéricos. A narrativa em Libras sugerida “obedece ao processo de formação de palavras na Libras” (QUADROS, 2004). O processo descrito pela autora refere-se à iconicidade, e/ou, uma cópia dos (ícones) representativos, neste caso os colchetes -], [, [,]- usados para identificar o intervalo por notação. Antes de prosseguir com essa discussão é importante saber a definição de iconicidade que tenha em conta a cultura e a conceptualização. A natureza dessas formas, dado seu significado, não é nem arbitrária nem previsível, mas sim motivada como pode ser visto na figura 9 a seguir.

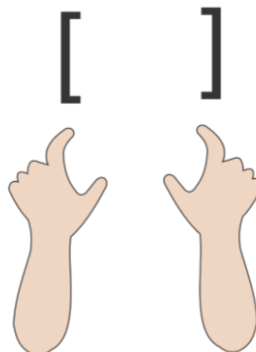
Figura 9 – Narrativa em Libras dos símbolos [,],] e [,] para o conteúdo de Intervalo numérico.



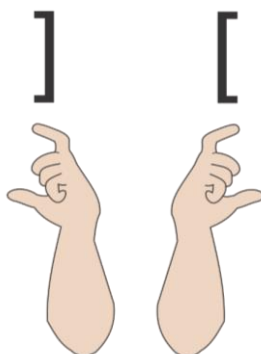
Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

O termo, a priori, corresponde aos parâmetros da Libras: Configuração de mão (CM), Ponto de articulação (P.A), Locação (L), Movimento (M), Orientação (O). Sendo assim, uma verificação mais contundente diz respeito às relações icônicas com os símbolos matemáticos usados para representar os conceitos de fechado para [,] e aberto para],[e demais usos terminológicos dos termos complexos, Intervalo fechado (Fig. 10); Intervalo aberto (Fig. 11) e das fraseologias especializadas, Intervalo fechado à esquerda e aberto à direita (Fig. 12); Intervalo aberto à esquerda e fechado à direita (Fig. 13).

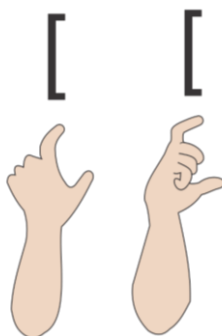
Figura 10 – Intervalo fechado.



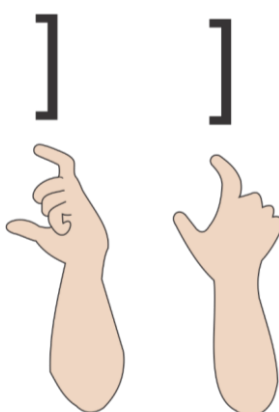
Fonte: arquivo pessoal

Figura 11 – Intervalo aberto.

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Figura 12 – Intervalo fechado à esquerda e aberto à direita

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Figura 13 – Intervalo aberto à esquerda e fechado à direita.

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Há muitas representações icônicas diferentes possíveis de uma única imagem visual, podendo representar diferentes partes da imagem, usar diferentes escalas ou perspectivas, ou preservar diferentes níveis de detalhe. Sobre isso, Taub (2004) pontua que:

As línguas de sinais criadas no espaço com o corpo do signatário e percebidas visualmente, têm um potencial incrível de expressão icônica de uma ampla gama de

estruturas conceituais básicas (por exemplo, formas, movimentos, localizações, ações humanas), e este potencial é plenamente realizado (TAUB, 2004, p. 3).

Nas Línguas de Sinais, a grande maioria dos itens linguísticos icônicos estão relacionados com seus significados mediante a semelhança física. Com a Libras, essa característica é também evidente e marcada como processo morfológico (FERREIRA, 1995). Neste processo, aquilo que é percebido, passa a ter uma representação icônica da imagem visual formada na mente, de forma que partes do corpo do observador, como a cabeça, rosto, tronco, braços, mãos e dedos formam uma unidade compreensível o suficiente para retomar conceptualmente o lugar daquele objeto no mundo. Obviamente, o objeto do/no mundo e a imagem visual formada na mente do observador/comunicador determinam as formas dos sinais.

Em Matemática, mais do que em outras áreas, aproximar a sua linguagem da Libras exige um esforço considerável, por parte do professor que conduz o aprendizado em sala de aula. Muitos outros exemplos existem no ensino de matemática para surdos, contudo, pedagogicamente, as palavras homógrafas relacionam-se com o bilinguismo, porém, especificamente, essas situações são mecanismos que interferem na aprendizagem deles.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concisamente, a Matemática torna-se uma má temática quando o ensino não contempla a realidade comunicativa dos surdos, comprometendo o entendimento e o pensamento matemático deles. É possível inferir que esse público memorize definições e procedimentos, porém, não compreende e aplica seu significado. Provavelmente, esses alunos não conseguirão resolver problemas apresentados de maneira diferente daqueles que foram exemplificados em sala. É preciso continuar investindo na ampliação das possibilidades de experiências matemáticas para ele.

Além disso, apenas traduzir os conceitos de matemática para a Libras não é suficiente para um método efetivo de ensino. É necessário adotar estratégias e procedimentos terminológicos em Libras que estimulem o desenvolvimento qualitativo do pensamento matemático. Nesse sentido, é importante trabalhar em colaboração com os alunos surdos, compartilhando suas línguas e vivenciando novas práticas, para que essa relação seja enriquecedora para todos os envolvidos, sem perdas ou prejuízos.

Portanto, sinalizamos que é fundamental a efetividade na linguagem de especialidade da matemática para garantir um bom aprendizado e uma boa relação didático-pedagógica entre o professor, especialista da matemática e a comunidade escolar surda.

REFERÊNCIAS

AIRES, Luís M. **Uma História da Matemática**: dos primeiros agricultores a Alan Turing, dos números ao computador. Lisboa - Portugal: Editora Sílabo, Ltda., 2010. 140 p.

BOYER, Carl Benjamin; MERZBACH, Uta C. **História da matemática**. 4. ed. São Paulo: Editora Edgard Blücher Ltda, 2012. 512 p. Helena Castro.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação de surdos**: ideologia e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 144p.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: AGIR, 1990. 399p.

FERNANDES, E. org. R. M. de QUADROS. **Surdez e bilinguismo**. Eulália Fernandes org. Ronice Muller de Quadros... [et al] – Porto Alegre: Mediação, 2005. 104p

FERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro:1995. 273 p.

GOLDFELD. M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997. 308p.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago: University Of Chicago Press, 1980. 242 p.

LAKOFF, George; NUÑEZ, Rafael Errázuriz. **Where Mathematics Comes From: how the embodied mind brings mathematics into being**. New York: Basic Books, 2000. 514 p.

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. **Introdução à terminologia: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018. 310 p.

NOGUEIRA, C. M. I. **A matemática como contribuição educacional ao desenvolvimento cognitivo da criança surda**. In: BERGAMASCHI, R. I.; 1995

QUADROS, R. M.de. **Educação de surdos: aquisição da linguagem / Ronice Muller de Quadros – Porto Alegre: Artes Médicas 1997.**

QUADROS, R. M. de. **Línguas de sinais brasileira: estudos linguísticos/ Ronice Muller de Quadros, Lodenir Becker Karnopp – Porto Alegre: ArtMed 2004. 224 p.: il; 23**

ROQUE, Tatiana. **História da matemática: uma visão crítica, desfazendo mitos e lendas**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor Ltda., 2012. 409 p.

SÁ, N. R. L. **Educação de surdos: a caminho do bilinguismo**. Niterói: EDUFF, 1999. 277p.

SILVA, Iramí Bila da. **Libras como interface no ensino de funções matemáticas para surdos: uma abordagem a partir das narrativas**. 2016. 131 f. Dissertação. Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - PPGECIMA, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

SMOLE, K. S. **A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar / Kátia Stoco Smole – reimp. Ver. Porto Alegre: Artmed, 2000.**

SMOLE, K. S. e M.I. DINIZ. **Ler, escrever e resolver problema: habilidades básicas para matemática / ORG. Kátia Stocco Smole e Maria Igenes Diniz – Porto Alegre: Artmed, 2001.**

TAUB, Sarah F. **Language from the body: iconicity and metaphor in american sign language**. (“9780521158602: Language from the Body: Iconicity and Metaphor in ...”) United Kingdom: Cambridge University Press, 2004. 249 p.

TEMMERMAN, Rita. **Towards New Ways of Terminology Description: the sociocognitive - approach**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company Amsterdam/Philadelphia, 2000. 3 v

VIGOTSKI, L. S. (1926/1991) Prólogo a la versión rusa del libro de E. ... 1925 - **Princípios de educação social de crianças surdas.** Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/16420056/Vigotski-Principios-de-educacao-social-para-a-crianca-surda-traduzido-por-AE-Fabri>. Acesso em: 7 julh. 2011.

A REPRESENTAÇÃO DO SURDO NO MANGÁ KOE NO KATACHI

Abilio Pachêco de Souza (UNIFESSPA)¹
Leila Saraiva Mota (UFPA)²
Vanessa Taumaturgo-Silva (UNIFESSPA)³

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar as representações do surdo e da língua de sinais na obra *Koe no Katachi*, de Yoshitoki Oima. Através da leitura do mangá buscamos evidenciar como o surdo é visto na sociedade japonesa e como se dá a inserção da Língua de Sinais Japonesa (LSJ) nos quadrinhos. Para tanto, foram realizadas pesquisas bibliográficas em obras de ambos campos tratados: da pessoa surda, sua cultura, representações e educação; e da linguagem dos quadrinhos. Com a pesquisa foi possível perceber que, mesmo que tenha sido retratado na obra o personagem surdo e protagonista da narrativa, isso não lhe possibilitou de pôr-se à frente para narrar-se; também, que no que tange a linguagem dos quadrinhos, não há empecilho para a elaboração de tal linguagem que não possa abarcar também as línguas de sinais.

Palavras-chave: Surdos. Koe no katachi. Representatividade. Histórias em quadrinhos. Mangás.

THE REPRESENTATION OF THE DEAF IN THE MANGA 'KOE NO KATACHI

ABSTRACT

This research aims to analyze the representations of the deaf and sign language in the manga *Koe no Katachi*, by Yoshitoki Oima. Through the reading of the manga we seek to highlight how the deaf is seen in Japanese society, how is the insertion of Japanese Sign Language (JLS) in comics. For this, we conducted a literature search in books on both areas: the deaf person, their culture, representations and education, and the language of comics. With the research it was possible to realize that although a deaf character has been portrayed in comics, even as the protagonist, this did not give him a place, did not put him in front to narrate; also, that with regard to the language of comics, there is no obstacle to the elaboration of such a language that cannot also include sign languages.

Keywords: Deaf. Koe no katachi. Representativeness. Comics. Manga.

Data de submissão: 08.05.2023

Data de aprovação: 14.11.2023

INTRODUÇÃO

Sabe-se que atualmente a inserção dos surdos nos diversos âmbitos da sociedade ainda não é completa, há uma falta de comunicação decorrente da não apreensão da língua de sinais como segunda, ou mesmo terceira língua por parte da maioria dos ouvintes. Assim, por mais que a inclusão seja almejada, ela ainda não consegue abarcar todos os ambientes em que estas pessoas poderiam estar inseridas. Tendo em vista a inserção e a participação dos surdos, cabe também pensar em como eles e a língua de sinais são representados nas diversas obras, sejam elas literárias, cinematográficas ou quaisquer outras, como as histórias em quadrinhos. De que

¹ Doutor em Teoria Literária e História da Literatura, docente na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. E-mail: abiliopacheco@unifesspa.edu.br

² Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT), docente na Universidade Federal do Pará. E-mail: profleilamotta@gmail.com

³ Graduanda em Letras Português pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. E-mail: vanessataumaturgo@unifesspa.edu.br

forma esses personagens são representados? Seria possível a inserção da língua de sinais nos quadrinhos? Quais os recursos empregados por essa linguagem, dos quadrinhos, para apresentar a língua de sinais? Perguntas como estas norteiam a presente pesquisa.

O *corpus* deste artigo é composto pelo mangá *Koe no katachi*, de autoria da mangaká⁴ Yoshitoki Oima, e apoiado pela Federação Japonesa de Surdos. No Japão o mangá foi publicado pela *Weekly Shonen Magazine* no período de 2013 a 2014, possuindo um total de 7 volumes. Devido ao sucesso da obra, em 2016 a história ganhou também uma versão cinematográfica e atualmente está disponível em canais de *streaming*. A versão aqui utilizada foi a publicada pela editora *Kodansha comics* entre os anos de 2015 e 2016 e tem por título *A silent voice*. *Koe no katachi* se inicia com o reencontro de Ishida Shouya e Nishimiya Shoko, dois antigos colegas do fundamental, sendo que, no passado, o garoto havia praticado *bullying* contra Nishimiya por ela ser surda. Então, no tempo presente do mangá, Ishida busca, de alguma forma, mudar a relação dos dois enquanto tenta se desculpar por todos os erros cometidos.

A busca pelas respostas das questões mais anteriormente postas foi através de pesquisas bibliográficas. Para embasá-las utilizamos tanto textos que abordam os surdos, ouvintismo e a Língua de Sinais Japonesa quanto obras que apresentam a linguagem dos quadrinhos. Assim, este artigo pretende analisar, além da percepção que se tem em relação à personagem surda, como a Língua de Sinais Japonesa é apresentada no mangá e quais os recursos utilizados nas histórias em quadrinhos para fazer com que ela tenha a funcionalidade necessária das línguas de sinais. Com isso, o trabalho se divide em quatro tópicos: 1. Breve traçado histórico acerca da Língua de Sinais Japonesa; 2. Perspectiva; 3. Problemas gerados pelo *bullying*; 4. Representação da Língua de Sinais Japonesa.

1 BREVE TRAÇADO HISTÓRICO ACERCA DA LÍNGUA DE SINAIS JAPONESA

Ao longo da história os surdos foram vistos de diversas formas,

Na Idade Antiga os surdos eram adorados no Egito e na Pérsia, pois se acreditava que eles se comunicavam com os deuses, mas na Grécia e em Roma, eles eram assassinados e os que escapavam eram escravizados. Na Idade Média, eram tidos como objeto de curiosidade, como seres estranhos. Não podiam participar dos sacramentos religiosos, não tinham direito de casar, de receber herança, etc. Alguns eram assassinados pelas próprias famílias (INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA, 2021).

A maior visão, e também uma das mais propagadas, é a de que essas pessoas são incompletas e falhas, que não possuem razão e, por isso, não têm capacidade para aprender. E, infelizmente, essa visão ainda hoje existe no que se refere ao olhar sobre os surdos. Dessa forma, como na maior parte das sociedades, o Japão também possui sua carga de preconceito com relação a essas pessoas, sendo que durante muitos anos as crianças surdas eram mantidas em casa por suas famílias, comunicando-se apenas com estas e sendo privadas do convívio com a sociedade.

Entretanto, com o avanço da sociedade japonesa, logo surgiram pessoas dispostas a lutar pelo direito à educação dos surdos. Com isso, em Kyoto, no ano de 1878 foi criada a primeira escola para surdos no Japão e, mais tarde, em 1880, na cidade de Tokyo, (NUNES, 2018, p. 68). Com o passar dos anos, os ex-alunos dessas escolas fundaram associações para apoiar a comunidade surda. É dessa forma que, em 1916, surge a Associação Japonesa de Surdos, tendo seu fim no penúltimo ano da Segunda Guerra Mundial.

⁴ Termo utilizado para se referir a cartunistas no Japão.

Então, em 1948, quatro anos após o fim da Associação Japonesa de Surdos, foi criada a Federação Japonesa de Surdos que, desde sua fundação, luta pelos direitos dos surdos como, por exemplo, pela participação de atos jurídicos ou mesmo permissão para dirigir. Até o ano de fundação da federação, crianças surdas não tinham obrigação de ir à escola para receber educação formal e, mesmo com diversas lutas por parte da organização e também dos pais dessas crianças, ainda em 2003, o Japão, influenciado pelas ideias propagadas pelo Congresso de Milão ocorrido no ano de 1880, continuou a fundamentar a educação para os surdos no oralismo e no ensino posterior da *Nihon Shuwa* (LSJ) – como é chamada a Língua de Sinais Japonesa, sendo que, dessa forma, a LSJ seria a segunda língua dos surdos, não a primeira.

Segundo Nunes (2018) a primeira vez que a língua de sinais apareceu na lei japonesa foi em 5 de agosto de 2011, numa revisão da Lei sobre pessoas com deficiência: Ato Nº. 84, artigo 3, inciso III, de 21 de maio de 1970, Ato este atualizado em 29 de julho de 2011 e que dizia:

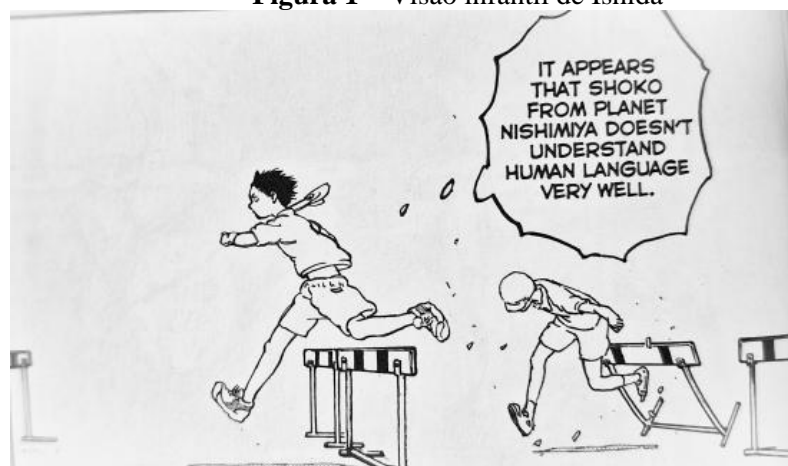
São garantidas a todas as pessoas com deficiência a oportunidade, na medida do possível, de escolher a sua língua (incluindo a língua de sinais) e outros meios de comunicação para a compreensão mútua; e as oportunidades para eles escolherem os meios de aquisição ou uso de informações que serão expandidas (BASIC ACT FOR PERSONS WITH DISABILITIES, 2011 apud NUNES, 2018, p. 70)

Com isso, pode-se perceber como as práticas oralistas ainda permeiam as sociedades e fazem parte do ensino de surdos ao redor do mundo, influenciando na sua educação e no modo como aprendem a se comunicar, seja pela língua de natureza oral-auditiva ou pela de natureza visual-motora.

2 PERSPECTIVA

A perspectiva é um traço muito importante das narrativas, através dela pode-se observar como as personagens são representadas e como se projetam na mente de outras personagens. Nos quadrinhos não é diferente, contudo, o que se tem são duas significações em relação à perspectiva, sendo que a primeira, como já dito, retrata o ponto de vista de quem observa, atribuindo ideologias e preconceitos; já a segunda significação se refere a um recurso gráfico utilizado para representar os diversos objetos presentes no desenho, empregando figuras tridimensionais para gerar a ilusão de espessura, profundidade, dimensão, aspecto etc. Tendo posto isso, o primeiro conceito será utilizado neste primeiro momento para abordar os diversos pontos de vista das personagens do mangá com relação à Nishimiya, pois, segundo Vergueiro e Chinen (2015, p. 86), “As histórias em quadrinhos retratam a sociedade em que são produzidas, apresentando e disseminando a visão da classe dominante [...]”. Com isso, buscamos evidenciar a visão que se tem pela sociedade japonesa em relação aos surdos.

Sob o olhar de Ishida, o também protagonista, Nishimiya é um ser que ele não consegue compreender. De acordo com seu pensamento infantil, Shoko veio de outro planeta e por isso não entende a “linguagem humana”. O personagem é mostrado e retratado como alguém muito bagunceiro e que faz de tudo para não ficar entediado, então, quando Shōko Nishimiya é transferida para sua escola e sala, nesse momento inicia o *bullying*, não apenas por não conseguir se comunicar, mas como uma forma de “sair do tédio”. Entretanto, sua versão adolescente, que compreende seus erros, que passou pela experiência de sofrer também *bullying* e já conhecedora da língua de sinais, vê Nishimiya como uma garota comum, alguém com quem se pode conversar e conviver. Os quadros abaixo ilustram essas duas visões do protagonista em relação à personagem:

Figura 1 – Visão infantil de Ishida⁵

Fonte: *A silent voice*, 2015.

Figura 2 – Visão adolescente de Ishida⁶

Fonte: *A silent voice*, 2015.

Com relação aos colegas de turma do fundamental, alguns possuem o mesmo ponto de vista de Ishida; outros se deixam influenciar por ele, assim, ou praticam *bullying* juntos, machucando Shōko Nishimiya, quebrando suas coisas, maltratando-a, ou apenas se afastam e se mantêm impassíveis para o que acontece. Ainda, possuem firmes convicções de que Nishimiya utiliza a surdez como uma estratégia, um modo de ser vista como “boazinha”.

No âmbito educacional, o professor não se dispõe para aprender a Língua de Sinais Japonesa quando o assunto é levado à sala e, com isso, influencia toda a turma a também não aprender sinais básicos para a comunicação com a personagem. Além disso, quando é iniciado o *bullying*, o educador se mantém impassível para o que acontece com a Shōko Nishimiya. Por conta de sua omissão quanto aos acontecimentos, logo os alunos compreenderam que o professor também se sentia confortável em ter Nishimiya em sala e, com isso, continuaram a atormentá-la.

Já seus familiares têm visões, de certa forma, opostas no que se refere à personagem. A mãe, por exemplo, é firme com Nishimiya, pois quer que a filha seja forte ao enfrentar as pessoas, os preconceitos, a não aceitação. Dessa forma, mesmo quando Shōko Nishimiya está sofrendo *bullying*, Yaeko espera até que seja quase insuportável ignorá-lo para então tomar uma atitude, já que ela espera que isso, de alguma forma, sirva de lição para que Nishimiya apresente alguma reação frente aos *bullies*. Já sua irmã, Yuzuru, desde cedo sente que deve protegê-la, e o faz, ainda que seja mais nova, além disso, diferente do que é mostrado da mãe

⁵ Tradução nossa: “Parece que a Shoko, do planeta Nishimiya, não consegue entender a linguagem humana muito bem”

⁶ Tradução nossa: “Eu costumava odiar a Nishimiya Shoko Nishimiya... Mas agora nós estamos aqui tendo uma conversa normal?”

de ambas, sabe a língua de sinais, bem como a avó das personagens, que sempre esteve presente na vida das netas e da filha e foi a responsável de levar as meninas para aprender a língua de sinais japonesa.

Figura 3 – Irmã de Shoko⁷



Fonte: *A silent voice*, 2015.

Portanto, no decorrer de, praticamente, toda a história há apenas a narração e visão através do personagem ouvinte, não se pode saber o que se passa na mente de Nishimiya; mesmo os seus sentimentos são expostos não através dela, mas por meio de memórias e análises de outras personagens e, devido a isso, não por completo. Apenas no capítulo 51 o ponto de vista é de Nishimiya, entretanto, é mais como um pensamento, uma imaginação sobre como poderia ter sido sua vida se ela fosse ouvinte, se ela pudesse se comunicar inteiramente através de sua fala.

Figura 4 – Pensamentos de Shoko⁸



Fonte: *A silent voice*, 2016.

Percebemos, com isso, que não há uma narração direta da personagem sobre si, mas sim, que os ouvintes é que a narram através de seus pontos de vista, atribuindo a ela significados que ela mesma não chega a se atribuir, ou que não o faz diretamente. Com isso, fica claro o silenciamento da personagem, pois, ainda que seja protagonista, ainda que seja representada em praticamente todos os capítulos do mangá, em nenhum momento é possível ver e entender, através dela, como ela lida com todos os acontecimentos de sua vida. A autora,

⁷ Tradução nossa: “Eu não vou perdoar quem machucar a minha irmã!”

⁸ Tradução nossa: balão 1: “Essa música é boa, não é?”; balão 2: “Boa noite, irmã!”; balão 3: “Boa noite!”.

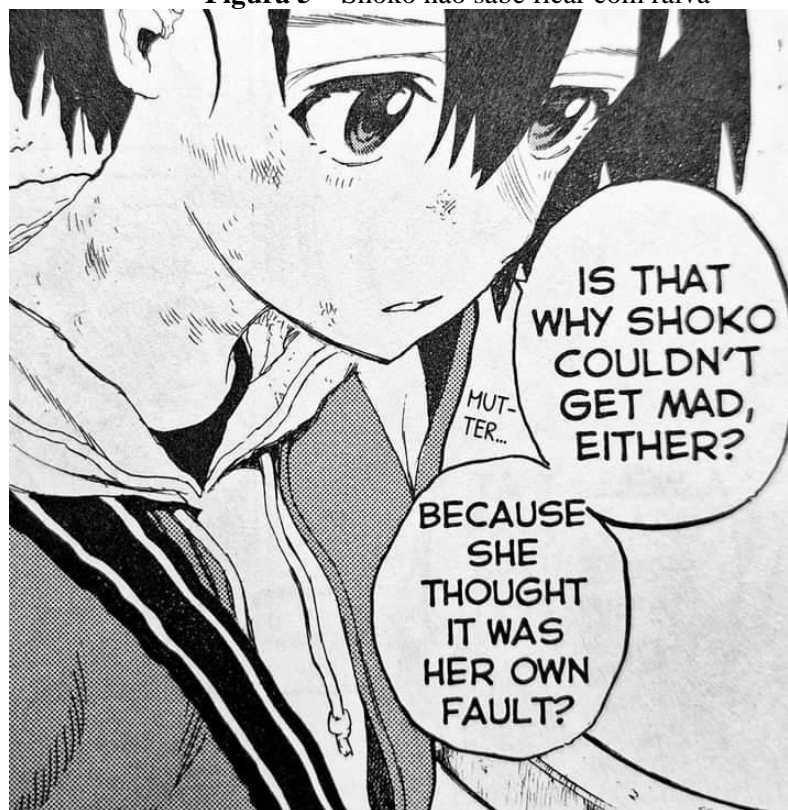
talvez por perceber que, mesmo conhecendo a comunidade surda, já que sua mãe é intérprete da LSJ, não conseguiria abordar com maestria os pensamentos da personagem, acabou, sem querer, deixando-a no silêncio.

3 PROBLEMAS GERADOS PELO *BULLYING*

De acordo com Teixeira (2016, p. 153), “Desde muito cedo, o surdo tem que lidar com a dinâmica de ser aceito na sociedade dos ouvintes” e com Nishimiya isso não foi diferente. Seu pai e avós paternos, por exemplo, a abandonaram ao descobrirem que ela não podia escutar, aos três anos de idade. Esses preconceitos vão segui-la por todo o seu desenvolvimento, desde o primário ao fundamental, até que sua mãe a transfere para outra escola e, apesar de não ser narrada sua socialização nessa nova escola, descobrimos, no decorrer da história, que Nishimiya fez boas amizades.

Entretanto, por tudo o que sofreu desde a infância e por compreender que o que ocorria girava em torno da surdez, Nishimiya é uma garota que não demonstra muito seus sentimentos. Não pelo menos no que se refere a sentimentos como raiva ou tristeza. Assim, mesmo para os familiares, Shoko é, de certa forma, apática, guardando sempre suas angústias para si.

Figura 5 – Shoko não sabe ficar com raiva⁹



Fonte: *A silent voice*, 2015.

Quanto ao *bullying* sofrido, Nishimiya vê como uma consequência da surdez. Assim, ao sofrer agressões e/ou ofensas, põe um sorriso no rosto e busca ignorar o que lhe fizeram o máximo que pode, pois encara todos os problemas que lhe ocorrem como sua culpa. Com isso, sente-se sempre inferior em relação aos colegas e às pessoas que estão à sua volta, por não conseguir ouvi-las ou se comunicar por meio de palavras. Apesar disso, no decorrer da

⁹ Tradução nossa: “É por isso que a Shoko não ficava brava? Porque ela achava que era tudo sua culpa?”.

narrativa Shoko consegue desenvolver e demonstrar mais suas emoções. Entretanto, isso não a impede de tentar o suicídio, uma vez que, após uma briga entre seus antigos colegas, ela novamente se enxerga como a origem dos problemas do grupo.

Cada uma das observações trazidas aqui aconteceram em decorrência do ouvintismo que, segundo Skliar (1998 apud Skliar, 1999), “sugere uma forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos. Supõem representações, práticas de significação, dispositivos pedagógicos, etc., onde os surdos são vistos como sujeitos inferiores, primitivos e incompletos.”. Essas práticas ouvintistas refletem significativamente sobre a vida da personagem, por exemplo, o fato de sua mãe não se comunicar com a filha através da língua de sinais e utilizar apenas a fala, o que é gerado a partir dos preconceitos estabelecidos socialmente e que se pautam na oralização para a comunicação com os surdos. Assim, com a tentativa de normatização da personagem, com as cobranças para que pertença a um grupo do qual não faz parte, o ouvinte, e pela proibição da LSJ, feita pela mãe em determinados momentos, é que Nishimiya sente-se inferior, incapaz e a causa dos males para aqueles que a rodeiam.

Figura 6 – Proibição da Língua de Sinais Japonesa¹⁰



Fonte: *A silent voice*, 2015.

Além disso, pouco é representado sobre a cultura surda e a comunidade surda, mesmo outras personagens surdas são apenas mencionadas na obra, mas nunca postas frente a frente em uma conversa surdo-surdo. Assim, o convívio com pessoas ouvintes e o preconceito praticado por algumas delas também fazem com que Shoko se imagine ouvinte, que se culpe, que se ache falha em comparação com aqueles que podem ouvir. Dessa forma, reiterando a questão da normalidade e pondo o ouvinte como o ser que possui essa característica, como um modelo, como o padrão.

¹⁰ Tradução nossa: balão 1: “Está muito duro? É melhor assim, não é?”; balão 2: “Eu como qualquer coisa.”; balão 3: “Não usem a língua de sinais na mesa.”; balão 4: “É inapropriado.”.

4 REPRESENTAÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS JAPONESA

Como nas várias línguas de sinais, os quadrinhos também se utilizam da expressão corporal e facial, da postura etc. para dar sentido ao que é dito verbalmente ou não. É a partir desta semelhança entre ambos que será analisada a *Nihon Shuwa* no mangá.

Ainda que a personagem surda apareça na maioria dos capítulos, a Língua de Sinais Japonesa não toma muito foco, apenas em determinadas cenas ela é claramente desenvolvida. Nestas, a autora se utiliza de várias técnicas para representar seu movimento, velocidade, tempo de execução e expressões que a acompanham.

No que se refere a movimento, os quadrinhos possuem o que Vergueiro (2020) chama de figuras cinéticas, que conferem à imagem estática a ilusão de mobilidade. Em geral, essa sensação de movimentação é transmitida através de linhas que indicam um espaço percorrido, vibração ou impacto, contudo, Yoshitoki não faz uso de linhas cinéticas para assinalar a trajetória do movimento, assim, muitas vezes não é possível saber a origem dele nem seu fim ou mesmo sua velocidade.

Figura 7 – Sem linhas cinéticas



Fonte: *A silent voice*, 2016.

Entretanto, ainda que não haja linhas cinéticas, a autora utiliza várias proporções, dimensões, além de uma sequência de movimentos feitos a um só tempo pelos braços e mãos das personagens para imprimir a ideia de movimentação. Além disso, mesmo que não tenha um tempo indicado precisamente através de objetos ou das personagens, ele é demarcado pelo contexto, como pode ser observado na imagem da figura 8:

Figura 8 – Shoko briga com a irmã

Fonte: *A silent voice*, 2015.

Percebemos, na figura 8, que por conta do contexto de conversa das irmãs - Nishimiya estava chateada e brigando com Yuzuru -, os sinais feitos por ela foram rápidos, como acontece nas conversas do dia-a-dia. Também, embora não haja linha cinética demonstrando origem, percurso e fim de movimento, o último quadro indica o fim da trajetória da sinalização da protagonista – próximo ao rosto da irmã – e, com isso, podemos chegar também a uma origem, ou possível origem, já que não há uma determinação exata de qual foi o primeiro movimento. Assim, o primeiro sinal pode ter sido iniciado pelas mãos próximo ao corpo de Nishimiya com dedos curvados tocando o peito ou aquele no qual suas mãos estão com os dedos levemente curvados para baixo. Além disso, para representar, em outras cenas, a origem do movimento e seu fim, Yoshitoki apresenta a língua de sinais dividida em vários quadros, assim, o leitor consegue compreender de onde o sinal começa, como é seu desenvolvimento e, então, seu fim.

Figura 9 – Sinais em diferentes quadros

Fonte: *A silent voice*, 2015.

Além dessas, outra forma que Yoshitoki utiliza para gerar movimento e sentido de origem e fim da sinalização é através da sobreposição de traços do desenho. Por meio dessa sobreposição a autora indica ao leitor qual foi o primeiro sinal e também o último. Isso se deve ao fato de que alguns traços que estão sobrepostos ganham o sentido de ação passada, logo, aqueles que estão sobre estes representam as ações que se seguem após sua realização.

Figura 10 – Sobreposição de traços

Fonte: *A silent voice*, 2016.

Outro ponto muito presente nas histórias em quadrinhos, mas que a autora resolveu desenvolver de forma diferente, é o uso dos balões de fala e das fontes. Nos quadrinhos geralmente ocorre uma diferenciação de balões ou fontes quando o personagem está se comunicando em outra língua, o que não ocorre com Shoko. Não há nenhum balão que apresente e/ou que seja usado apenas para traduzir o que a personagem sinaliza, seus sinais ou são traduzidos pelas falas de outras personagens ou são escritos dentro do quadrinho, este último caso ocorrendo pouquíssimas vezes durante a narrativa. Em decorrência disso, não é possível compreender o que Nishimiya sinaliza a não ser que haja um ouvinte atuando como interventor entre o leitor e a personagem, o que de certa forma, causa um distanciamento entre ambos.

Figura 11 – Tradução dentro do quadro¹¹

Fonte: *A silent voice*, 2015.

¹¹ Tradução nossa: “Até mais!”

Talvez pelo fato da língua da personagem não utilizar a oralidade, no que se refere ao uso da voz, a autora tenha escolhido trazer desta forma a Língua de Sinais Japonesa, pois, segundo Eisner (2010, p. 24) “O balão é um recurso extremo. Ele tenta captar e tornar visível um elemento etéreo: o som”. Assim, enquanto Nishimiya utiliza apenas a *Nihon Shuwa* para se comunicar, nenhum balão surge para acompanhar sua fala já que seus sinais não transmitem nenhum som, contudo, quando faz uso da linguagem verbal para se comunicar, o recurso de representação da fala sonora é posto, como pode ser observado no quadro abaixo:

Figura 12 – Shoko lendo



Fonte: *A silent voice*, 2015.

Tendo posto isso, fica claro que a linguagem dos quadrinhos foi excepcional em representar a língua de sinais japonesa, pois, embora possua imagens estáticas, os recursos que podem ser utilizados para causar cinestesia são diversos. Contudo, vale ainda pensar em como esses personagens podem ser melhor aproximados do leitor, sem a necessidade de intervenção do personagem surdo - personagem ouvinte - leitor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do que foi elucidado e posto, foi possível perceber que as lutas pelos direitos dos surdos não são apenas atuais, pois já constam de vários anos. Além disso, evidenciou também como o preconceito enraizado na sociedade em conjunto com práticas ouvintistas influenciam na vida social/educacional dos surdos. E, para além disso, como essas questões afetam direta ou indiretamente na forma como o surdo se percebe e se concebe no mundo.

Já no que tange a representação da Língua de Sinais Japonesa por meio da linguagem dos quadrinhos, ficou claro que esta tem capacidade para apresentar funcionalmente a *Nihon Shuwa* através de seus muitos recursos. Por fim, por meio do que foi explanado acerca da luta pelos direitos dos surdos no Japão e da leitura e análise da obra, tanto em relação aos personagens e suas visões quanto à sua estrutura no que tange a representação da Língua de Sinais Japonesa, observamos que ainda há muito a ser feito para que a comunidade surda não

sofra em decorrência do ouvintismo enraizado socialmente e, também, para que exerça plenamente seus direitos na sociedade.

REFERÊNCIAS

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**: princípios e práticas do lendário cartunista. Tradução: Luís Carlos Borges. 4 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

LAGES, Mary. Surdismo *versus* Ouvintismo: práticas colonizadoras veladas pelo discurso. *In*: SOUZA, Maria; BORGES, Thiago. **Literatura e Cultura**: ensaios críticos. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2019. p. 15-24. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=wZfBDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA15&dq=Surdismo+versus+Ouvintismo:+pr%C3%A1ticas+colonizadoras+veladas+pelo+discurso&ots=7mYBUIMzf0&sig=ZIONQJ3y6QJ3ka3axdkj9aF3ZN8#v=onepage&q=Surdismo%20versus%20Ouvintismo%3A%20pr%C3%A1ticas%20colonizadoras%20veladas%20pelo%20discurso&f=false>. Acesso em: 7 jul. 2022.

NUNES, Valéria. **Corporificação e Iconicidade Cognitiva**: um estudo sobre verbos em línguas de sinais. Tese (Doutorado em linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 153, 2018. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/6195>. Acesso em: 8 jul. 2022.

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SKLIAR, Carlos. A escola para surdos e suas metas: repensando o currículo numa perspectiva bilíngue e multicultural. **Cadernos da educação**, Pelotas, n. 12, p. 21-34, jan./jul. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/6589/4560>. Acesso em: 8 jul. 2022.

TEIXEIRA, Keila. Ressonâncias da inclusão: a surdez como diferença – possibilidade(s) de mudança no contexto inclusivo. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 46, p. 145-158, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/download/1263/1248>. Acesso em: 10 jul. 2022.

Trajetória das pessoas surdas: pessoas que ajudaram a escrever essa história. **Instituto Federal da Paraíba**, 2021. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/assuntos/fique-por-dentro/trajetoria-das-pessoas-surdas-pessoas-que-ajudaram-a-escrever-essa-historia>. Acesso em: 07 jul. 2022.

VERGUEIRO, Waldomiro; CHINEN, Nobuyoshi. O negro nas histórias em quadrinhos: discutindo preconceito e resistências em sala de aula. *In*: NETO, Elydio; SILVA, Marta (org.). **Histórias em quadrinhos e práticas educativas, volume II**: os gibis estão na escola, e agora?. 1 ed. São Paulo: Criativo, 2015. p. 73-87.

YOSHITOKI, Oima. **A silent voice**. [s.l.]: Kodansha comics, 2015. v. 1.

YOSHITOKI, Oima. **A silent voice**. [s.l.]: Kodansha comics, 2015. v. 2.

YOSHITOKI, Oima. **A silent voice**. [s.l.]: Kodansha comics, 2015. v. 3.

YOSHITOKI, Oima. **A silent voice**. [s.l.]: Kodansha comics, 2015. v. 4.

YOSHITOKI, Oima. **A silent voice**. [s.l.]: Kodansha comics, 2016. v. 5.

YOSHITOKI, Oima. **A silent voice**. [s.l.]: Kodansha comics, 2016. v. 6.

LINGUAGEN'S, LÍNGUA'S E GESTO'S

Pâmela do Socorro da Silva Matos¹

José Anchieta de Oliveira Bentes²

Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva³

RESUMO

O objetivo deste artigo é conceituar a linguagem, língua e os gestos. Sabe-se que no conceito da “língua”, ela é viva, heterogênea e junto da sociedade e dos falantes tornam-nas inconstantes, porém, há um grupo que não divide somente desta “prática ideológica”, pois usam outras formas de linguagens, entre eles, os Gestos. O seu papel enquanto produto da linguagem, no entanto não é muito discutido nos dias atuais e este artigo visa apresentar a sua contribuição ocultamente presente em nosso meio de comunicação. Já, no conceito da língua, conceituaremos sua diferença na linguagem, baseando das idéias de seus principais doutrinadores e estudiosos numa visão mais abrangente. Para tal elaboração, o presente artigo embasa-se teoricamente nos autores Correa (2007), Saussure (2012), Cunha (2008), Lyons (1981), Goldfeld (2002), Chomsky (1985), Bakhtin (2004), Crystal (2000), Adriano (2010), Quadros (1997), Teixeira e Freitas (2014), Vilhalva (2009), Guiraud (1980).

Palavras-chave: Linguagens. Gestos. Fala. Língua.

IDIOMS, LANGUAGES, AND GESTURES

ABSTRACT

The aim of this article is to conceptualize idiom, language, and gestures. It is known that within the concept of “language” it is dynamic, heterogeneous, and, in conjunction with society and speakers, becomes variable. However, there is a group that does not solely adhere to this “ideological practice” as they employ other forms of Idioms, including gestures. The role of gestures as a product of idiom, however, is not extensively discussed in contemporary times. This article seeks to present their contribution, subtly present in our communication environment. In the concept of the language, we will define its difference in idiom Idioms, based on the ideas of its main theorists and scholars in a broader perspective. For this development, the present article is theoretically grounded in the works of authors such as Correa (2007), Saussure (2012), Cunha (2008), Lyons (1981), Goldfeld (2002), Chomsky (1985), Bakhtin (2004), Crystal (2000), Adriano (2010), Quadros (1997), Teixeira and Freitas (2014), Vilhalva (2009), and Guiraud (1980).

Keywords: Idioms. Gestures. Speak. Language.

Data de submissão: 10. 05. 2022

Data de aprovação: 13. 09. 2023

INTRODUÇÃO

Este artigo discutirá conceitos da linguagem e seus produtos: língua e os gestos. Há grande necessidade em criar-se uma discussão acerca de cada terminologia e seus respectivos conceitos, pois, nossa sociedade precisa- se conscientizar das novas formas de linguagem

¹ Mestre em Educação, professora na Universidade Federal Rural da Amazônia. E-mail: pamelamatos.surda@gmail.com

² Doutor em Educação Especial, professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. E-mail: anchieta2005@yahoo.com.br

³ Doutora em Linguística, Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. E-mail: cardoso_socorro@yahoo.com.br

assim, este trabalho tem a finalidade de não somente conceituar linguagem/língua, como também apresentar aos leitores uma realidade linguística de nossa sociedade brasileira – Os gestos. O aparecimento de um indivíduo surdo ou até mesmo um grupo social que utilizam estes meios de comunicação (Gestos), influencia o sistema linguístico estruturante, transformando todo o código no sentido de criar novos “olhares” e conceitos acerca do mesmo. A língua é viva? Sim! Heterogênea? Sim! Junto com a sociedade e os falantes da língua, ela torna-se inconstantes? Sim! Gestos? Fazem parte do mesmo fenômeno, de um determinado grupo social. Infelizmente o conceito de língua e sua diferença em termos da linguagem não encaixa profundamente a importância dos gestos como parte dela, provocando assim a necessidade conceitual da linguística. Neste artigo iremos trabalhar os referidos conceitos e distinções entre linguagem e língua. E, por fim, um conceito sobre os gestos e seu papel enquanto meio de comunicação de indivíduos surdos e ouvintes, destacaremos também o conceito a abordagem comunicativa nos estudos apurados de Chomsky que relaciona-se o processo de aquisição da linguagem das crianças surdas e Saussure que embasa tal conceito como fenômeno da natureza. Todos nós enquanto seres humanos, nativos de um determinado ambiente, estamos inseridos em fazer o uso da linguagem à nossa própria maneira de se comunicar, de acordo com tudo em nossa volta, pois em nossa sociedade não há uma língua padrão e, dessa forma, possibilita-se uma pluralidade de comunicação social.

1 A LINGUAGEM

A distinção entre linguagem e língua foi estabelecida a partir dos estudos de Saussure em 1916. Ele é considerado o fundador da linguística e foi a partir de seus estudos que a linguística foi reconhecida como ciência. Assim, consideraremos as definições desses termos: como elas se diferenciam e como elas estão interligadas.

O termo linguagem e seu conceito na Língua Portuguesa têm sido muito discutidos quando pensamos em seu significado ao traduzi-lo a partir de outras línguas.

Para citarmos um exemplo, tomemos a obra de Lyons (1987), *Língua(gem) e Linguística*. Na dúvida em traduzir a palavra inglesa *language*, o tradutor optou em colocar entre parênteses o sufixo ‘gem’, com o intuito de assumir a ambiguidade da palavra e sua dificuldade em identificar se o texto original se referia à língua (*langue*), ou à linguagem (*language*). Isso é perfeitamente compreensível quando os valores de nossas ações e trabalhos serão avaliados por uma classe crítica e atenta. O tradutor não poderia incorrer no erro de não apresentar o duplo sentido da palavra inglesa a ser traduzida (CORREA, 2007, p. 7).

Correa (2007) mostra que para traduzir a palavra *language* da língua inglesa para Língua Portuguesa, ocorreu um problema de ambiguidade do termo, ocasionando dois conceitos distintos, o de língua e o de linguagem. É importante tratarmos dessas diferenças terminológicas para compreendermos os devidos aspectos que serão analisados nesta pesquisa.

Saussure expõe essas diferenças mostrando que a língua não pode se confundir com a linguagem. A linguagem tem várias formas e não tem um sistema gramatical próprio. Ela é “ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence, além disso, ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade” (SAUSSURE, 2012, p. 41). É comum esse termo ser usado para um sentido mais amplo, ou seja, pode se referir a qualquer processo de comunicação.

Os linguistas entendem que a linguagem é uma “habilidade, [...] a capacidade que apenas os seres humanos possuem de se comunicar por meio de línguas” (CUNHA et. al., 2008, p. 16). Desta forma, a linguagem é todo tipo ou forma de comunicação que usamos para

transmitir uma mensagem, unilateralmente ou bilateralmente, isto é, ao interagirmos em sociedade ou apenas para transmitir algo, incluindo os gestos, a mímica, a música, a dança, o teatro e outras.

Para Saussure (2012), o objeto de estudo da linguística – a língua – não pode ser exclusivo e estudado individualmente, pois, a língua e/ou a linguagem se relacionam com outras ciências, como a Psicologia, Antropologia, Gramática normativa, Filologia, Semiologia, etc.

Segundo o autor, a língua “é somente uma parte essencial dela, [da linguagem] [...]. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotada pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2012, p. 41).

Assim, a língua não é inata. Ela é adquirida à medida que o indivíduo convive em sociedade com outros indivíduos que se comunicam. E este autor complementa que a língua “é um todo por si e um princípio de classificação. [...] constitui algo adquirido e convencional, que deveria subordinar-se ao instituto natural em vez de adiantar-se a ele” (SAUSSURE, 2012, p. 41).

A língua é um sistema gramatical e não está completa em apenas um indivíduo, mas está “nos cérebros dum conjunto de indivíduos” (SAUSSURE, 2012, p. 45). Portanto, esse sistema gramatical só é adquirido pela prática social da fala, o que é individual psicológico e ao mesmo tempo fisiológico. A língua é um sistema que não pode ser modificado e nem criado, pois ela já foi estabelecida conforme as suas regras e seu uso dentro de uma sociedade. O seu uso não pode ser interrompido para a criação de outro sistema, mas ela pode ser preservada à medida que um indivíduo compreenda seus signos. “Enquanto a linguagem é heterogênea, a língua assim delimitada é homogênea” (SAUSSURE, 2012, p. 46).

Avançando nessa distinção ou tentativa de estabelecer um conceito, Lyons (1981, p. 2) observa que “filósofos, psicólogos e linguistas frequentemente salientam que é a posse da linguagem o que mais claramente distingue o homem dos outros animais”. Esse autor destaca algumas definições sobre linguagem e/ou língua feitas por alguns pesquisadores:

- 1) Sapir (1929, p. 8) diz que: A linguagem é um método puramente humano e não instintivo de se comunicar ideias, emoções e desejos por meio de símbolos voluntariamente produzidos;
- 2) Bloch e Trager (1942, p. 5) escreveram: “Uma língua é um sistema de símbolos vocais arbitrários por meio dos quais um grupo social co-opera”;
- 3) Hall (1968, p. 158) nos diz que a lingua(gem) é a instituição pela qual os humanos se comunicam e interagem uns com os outros por meio de símbolos arbitrários orais-auditivos habitualmente utilizados;
- 4) Robins (1979, p. 9-14) não oferece uma definição formal de língua(gem); com razão ele aponta que tais definições tendem a ser triviais e a não trazer grande informação, a menos que pressuponham [...] alguma teoria geral da linguagem e da análise linguística. [...] o autor ressalta que as línguas são sistemas de símbolos... quase totalmente baseados em convenções puras ou arbitrárias, enfatizando, contudo, sua flexibilidade e adaptabilidade;
- 5) a última definição a ser citada aqui aborda um campo muito diferente; “Doravante considerarei uma língua(gem) como um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos”. Tal definição foi tirada de *Syntactic Structures* de Chomsky (1957, p. 13) (LYONS, 1981, p. 3-6).

No primeiro conceito o autor diz, de maneira genérica, que a linguagem é humana e simbólica; no segundo conceito, a língua é simbólica e arbitrária; no terceiro, tanto a língua quanto a linguagem podem ser arbitrárias e orais auditivas; no quarto, a linguagem é um sistema de símbolos, é convencional e arbitrária; na quinta, é possível dizer que ambas são

compostas por sentenças. Nessa breve enumeração de conceitos que entram em contradição um com o outro, Lyons nos mostra o quanto essa distinção ou essa semelhança entre os termos é complexa.

Goldfeld (2002) esclarece os conceitos de língua, linguagem no contexto de surdez, especificamente:

Língua (Saussure) – sistema de regras abstratas composto por elementos significativos inter-relacionados.

Língua (Bakhtin) – sistema semiótico criado e produzido no contexto social e dialógico, servindo como elo de ligação entre o psiquismo e a ideologia.

Linguagem – códigos que envolvem significação não precisando abranger necessariamente uma língua (GOLDFELD, 2002, p. 25).

Precisamos fazer uma opção diante desses conceitos: utilizaremos o termo língua – Língua de sinais – para nos referir a formas estabelecidas, estabilizadas, convencionalizadas em um dicionário ou enciclopédia. E linguagem para as formas ainda não estabilizadas, não convencionalizadas. No caso, os gestos serão aqui considerados como uma forma de linguagem.

2 LÍNGUA – INSTRUMENTO DA FALA

A linguagem é organizada a partir de um sistema de signos (ou outras formas de linguagens) que fazem parte da comunicação social. Nesse sentido, a língua é um conjunto de códigos e signos combinados através de regras que transmite mensagens entre o emissor e receptor. A língua é um sistema abstrato, social e virtual. Ela também é própria de um povo. O seu estudo foi proposto no século XX por Saussure como ciência autônoma estudada pela linguística.

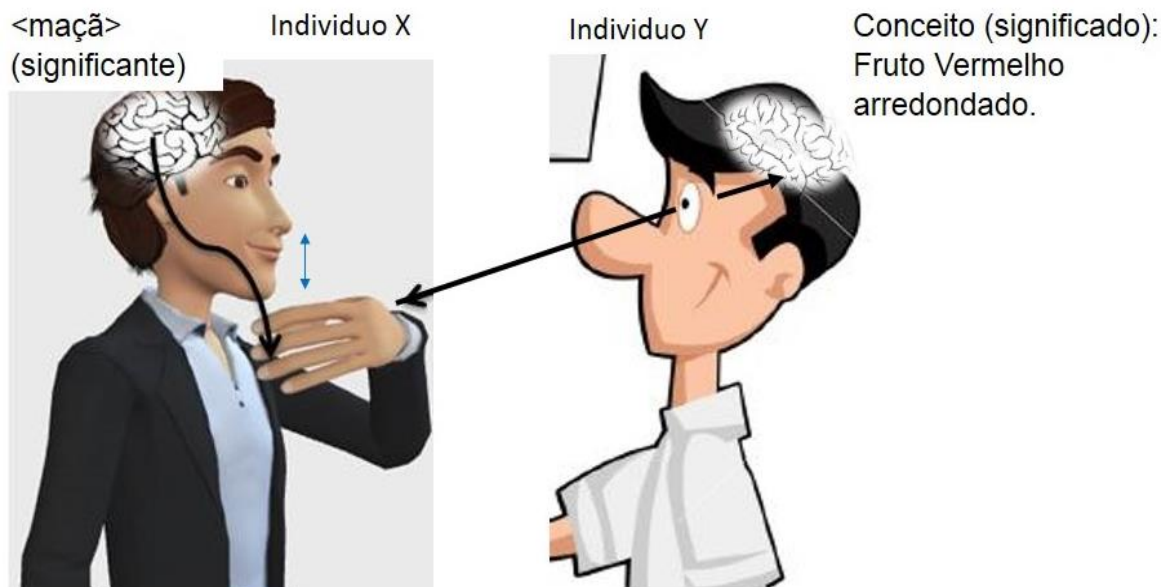
Segundo Chomsky (1985), a língua possui sua estrutura dinâmica e, constitui-se de um conjunto de regras. O papel da linguística nesse sentido tem um caráter homogêneo. O falante possui um conjunto de regras que faz criar infinitas sentenças e todos nós já nascemos com a capacidade de adquirir uma língua que é inata, de forma a compreender todas as frases da língua.

Nesses contextos, Saussure (2012) dicotomiza além da língua e linguagem a língua e a fala, segundo o autor, a fala é um fenômeno individual enquanto que a língua um fenômeno social. No entanto, elas se relacionam entre si.

A fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: 1º - as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2º - o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações (SAUSSURE, 2012, p. 45).

Saussure ainda afirma que língua “é um sistema de signos que exprimem ideias, e é comparável, por isso, à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares, etc.” (SAUSSURE, 2012, p. 47). Portanto, para Saussure, língua é código e fala é uma forma de expressão, que utiliza esses códigos.

No caso das línguas de sinais que são de modalidade espacial-visual podemos entender da seguinte forma: O conceito suscita no cérebro do indivíduo X, sendo um fenômeno psíquico, o cérebro transmite aos membros superiores um impulso relacionado com a imagem, outro processo fisiológico; a produção dos movimentos é transmitida ao indivíduo Y, processo físico. Da visão ao cérebro, com a transmissão fisiológica da mensagem espacial e visual; e, no cérebro é associada de maneira psíquica a imagem ao conceito. Esse circuito pode ser representado da seguinte forma, na imagem 1:

Imagem 1 - Circuito da fala nas línguas de sinais.

Fonte: Elaboração própria. Imagens capturadas do <https://www.google.com.br/search>.

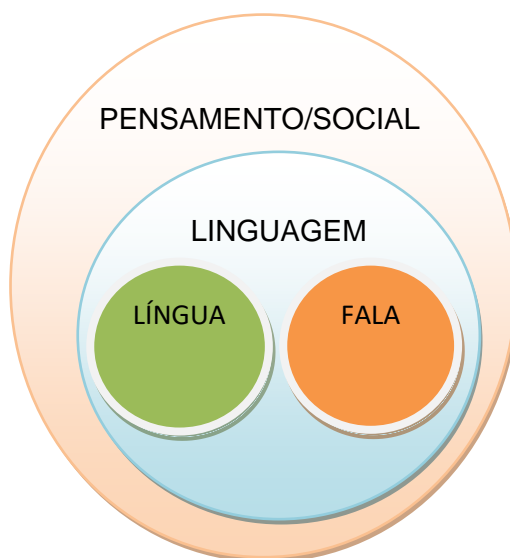
O exemplo dado acima é abstrato se compararmos com o que realmente acontece na vida real que é a produção de enunciados, como por exemplo <ontem eu comer maçã>. O indivíduo X emite uma mensagem por meio do movimento das mãos que são os sinais na Língua Brasileira de Sinais - Libras, <maçã> e <comer>. O indivíduo Y relaciona esses dois símbolos imagéticos, acionando a input psicológico pré-adquirido da libras, compreendendo o conceito de maçã que se trata de uma fruta vermelha, arredondada e que serve para alimento.

Segundo Goldfeld (2002), citando Bakhtin (1990) diz que o autor considera língua um:

Elo de ligação entre o psiquismo e a ideologia, que formam uma relação dialética indissolúvel. A consciência necessita de ideologia para desenvolver-se; por outro lado, a ideologia é criada com base nas relações entre indivíduos. A língua (o diálogo) é o instrumento que permite ao indivíduo receber a ideologia de sua comunidade e também lhe permite atuar nessa comunidade interagindo e expondo suas ideias. (BAKHTIN, 1990, apud GOLDFELD, 2002, p. 20).

Saussure (2012) separa os conceitos de língua e fala, porém, acredita que língua e fala tem interdependência uma da outra, e que, porém, isso não impede que elas sejam distintas. Ao analisarmos o conceito de Bahktin a respeito de fala observamos uma diferença, ele afirma que é através da língua que produzimos a fala, elas são, portanto, indissociáveis. “Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar” (BAKHTIN, 2004, p. 108).

Na imagem 2 podemos observar o gráfico que mostra que língua e fala são específicas, mas que se relacionam uma com a outra. Elas fazem parte do processo da linguagem, sendo que a linguagem está relacionada com o pensamento e a interação social.

Imagem 2 - Organização do pensamento e da linguagem.

Fonte: Elaboração própria.

Elaboramos o quadro 1 que expõe a diferença entre língua e fala. Observamos que no campo idioma – no caso da Libras – sua fala compõe tanto a modalidade visual espacial quanto a gestual. Os gestos, conteúdo do próximo capítulo, mostra-se que é uma forma de linguagem, uma variação, quando usados juntamente com a Libras são ancorados à língua. Eles estão presentes também em outras formas de comunicação como na dança, na música, no teatro, etc.; bem como na própria Língua Portuguesa.

Tabela 1 - Conceituando língua e fala.

LÍNGUA	FALA
IDIOMA	MODALIDADE
Português	Oral
Libras	Gestual/ visual espacial

Fonte: elaboração própria.

De acordo com o quadro acima vemos que os gestos fazem parte da fala, pois eles são usados de acordo com o meio social e o momento histórico, eles formam um sistema semiótico que servem para comunicar. Ao mesmo tempo em que os gestos são uma forma de linguagem eles podem ser considerados como língua no estágio inicial, pois eles se estruturam a medida que são criados no contexto social e dialógico em que o indivíduo está inserido. Esse fenômeno pode ser exemplificado pelo que Goldfeld (2002) destacou ao falar sobre língua:

As diferentes sociedades criam especificidades linguísticas diferentes, de acordo com suas necessidades. Temos exemplos clássicos como: os índios que vivem na selva e nomeiam a cor verde de diversos nomes, dependendo da tonalidade das plantas. Os esquimós que possuem diversas palavras para denominar a cor branca da água em estado sólido (GOLDFELD, 2002, p. 51).

Assim, podemos compreender essa afirmação por relacionar com a realização dos gestos durante uma narrativa ou na criação deles no seio familiar, o meio social pertencente aos surdos que, por algum motivo, não adquiriram a libras, no que concernem as teorias da aquisição da linguagem. De acordo com as necessidades dos sujeitos – esses que fazem parte do contexto escolar – os gestos são criados como subterfúgios para a comunicação, signos

linguísticos que podem sofrer variações de acordo com o meio social. A família de um surdo pode usar gestos que outra família de outro surdo não usa e vice-versa.

3 GESTO'S – VARIAÇÕES DE SINAIS

A linguística dentre outras finalidades, estuda a variação da fala, escrita e formas de linguagens. No Brasil, o modo como às pessoas fala identificam-se através de um povo, da diversidade cultural, linguística e principalmente pela variação linguística em nosso país.

O papel da sociologia nesse contexto é fundamental, pois, além de estudar as variações lexicais, fonológicas, fonéticas, morfológicas e sintáticas das línguas, busca entender as suas relações com o meio social. Segundo ela, as pessoas falam diferente umas das outras porque são/é de um povo diferente, nesse sentido, insiro um determinado povo, que almejam de uma cultura e identidades únicas, no que tange a influência de seu desenvolvimento linguístico. Daí, as *formas faladas* por esse grupo social (ou individual) muitas vezes são classificadas equivocadamente como adequada ou inadequada.

Vale lembrar que a função e o objetivo da linguística é estudar o que provoca a mudança dos sistemas linguísticos dentro de suas *variações*.

Completando este conceito, cito os gestos, um meio de comunicação bastante presente na comunicação social, estes, quando emergem de falantes surdos são estimulados através do convívio social, a priori dentro de casa junto com os membros de sua família. Os pais começam a usar os gestos comuns entre os falantes do português oral, por exemplo, “beber”, que pode significar “água” no estágio inicial da infância, “comer”, e gestos de apontação, “lá”, “ele/ela”. Enfim, outros gestos vão sendo “ensinados” à medida que a criança surda vai adquirindo experiências visuais, daí ela passa a produzir seus próprios gestos com base nessas experiências. Elas estão sendo expostas a uma forma de língua em estágio inicial para se comunicar. E mais tarde quando, ou se forem expostas à língua de sinais oficial do país, os sinais complementarão esses gestos, passando da forma inicial para a forma completa, estruturada de acordo com as regras gramaticais exigidas por ela. Goldfeld (2002) ao destacar Vygotsky diz que:

o adulto, além de estimular a comunicação da criança, estimula seu desenvolvimento intelectual, ajudando-a nas tarefas que ela ainda não realiza sozinha. O início do desenvolvimento cognitivo, como pontua Vygotsky, é interspíquico, ou seja, surge da relação entre o psiquismo do adulto e da criança (GOLDFELD, 2002, p. 58-59).

No Brasil a Libras foi reconhecida como língua oficial da comunidade surda através da Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e regulamentada pelo decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Alguns sinais da Libras já haviam sido registrados em enciclopédias e pequenos dicionários antes desses dispositivos legais. Por exemplo, o mais conhecido, o dicionário “Linguagens das mãos”, do Padre americano Eugênio Oates, teve sua primeira edição no Brasil, ano de 1969, estando no ano de 2015 em sua 20ª edição.

A partir da Lei da Libras os registros foram ficando mais numerosos, e mais pesquisadores se interessaram por analisar mais profundamente e registrar outros léxicos da Libras. O dicionário publicado mais conhecido é o “Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira” (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001), e a mais recente publicação é o “Novo Deit-Libras: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue Da Língua De Sinais Brasileira”, (CAPOVILLA, et. al. 2013).

Essa oficialização decorreu principalmente do reconhecimento das línguas de sinais – como a *American sign language* (ASL) – nos Estados Unidos e a Libras, no Brasil – como línguas pela linguística e o progresso das pesquisas deram um *status* a elas.

E, é de grande importância as investigações e pesquisas que foram feitas por todo o mundo com o passar dos anos. Por outro lado, é importante reconhecer que muitos gestos que são usados pela comunidade surda não estão registrados nos dicionários e enciclopédias existentes.

Cabe a nós levarmos em consideração que os gestos produzidos em um meio social, dentro da família, escola, trabalho, etc.

O termo convencional utilizado foi no sentido mais geral de “qualquer prática aceita no uso da língua” (CRYSTAL, 2000, p. 68). Explicando melhor: um termo da Libras é convencional, quando está posto em um dicionário e/ou enciclopédia. Um termo, um gesto, é “não convencional” quando não está posto em um dicionário e/ou enciclopédia. Esse é o caso dos chamados “sinais caseiros” e “sinais emergentes”, aqui tratados.

Os “sinais caseiros” são sinais criados no meio familiar onde há uma criança surda, filha de pais ouvintes. Essa situação é comum, pois, nem sempre eles são conhecedores da Libras – tanto pais ouvintes, quanto filhos surdos – e os filhos surdos não conhecem a língua oral de seus pais. Assim, a ausência da Libras acarreta à necessidade de criação de sinais emergenciais, no caso os gestos, para que a comunicação seja estabelecida.

Os gestos são também chamados de “sinais caseiros” e “sinais emergentes” e se relacionam com a Libras. Os “sinais caseiros” e os “sinais emergentes” são considerados não convencionalizados, são uma espécie de *variação do sinal*; da Libras. Os sinais da Libras seriam convencionalizados – uma vez que estão registrados em dicionários e/ou enciclopédias ilustradas – e os gestos, em relação aos primeiros, não convencionalizados.

De uma forma ampla, são variações dos “sinais”, os “sinais caseiros” não são convencionalizados, como afirma Adriano (2010):

Esses sinais não são repassados de geração a geração, eles surgem motivados pela necessidade comunicativa existente entre os membros da família, são compartilhados por um número restrito de pessoas (mais especificamente, membros de uma mesma família) e não são convencionalizados na comunidade surda de um modo geral (ADRIANO, 2010, p. 34).

As crianças ouvintes e surdas no período pré-linguístico começam a balbuciar, e esse balbucio se dá de forma vocal ou gestual. Quando elas são expostas a uma língua esses balbucios tendem a ser interrompidos, as ouvintes param de gesticular e as surdas, segundo as pesquisas de Quadros (1997) param de vocalizar, por conta do *input* que favorece a modalidade da língua que elas irão desenvolver daquele momento em diante – uma vez que a pesquisa de Quadros foi feita com filhos surdos de pais surdos, favorecendo este *input*.

Entretanto, ao analisar as ocorrências de balbucios (vocal e gestual) em bebês ouvintes e surdos. Quadros (1997) conclui que:

As semelhanças encontradas na sistematização das duas formas de balbuciar sugerem haver no ser humano uma capacidade linguística que sustenta a aquisição da linguagem independente da modalidade da língua: oral-auditiva ou espaço-visual (QUADROS, 1997, p. 71).

Os surdos que são desprovidos desse *input* continuam usando os gestos semelhantes aqueles do período pré-linguístico – apontações – como meio de se comunicar com seus familiares.

Os sinais utilizados, portanto, podem ser dêiticos – apontações – refletindo a forma do objeto, mas também demonstrando essa abstração. Outro meio usado em conformidade com os gestos corporais são as expressões faciais, que podem indicar felicidade, tristeza, frustração, etc. Eles estão presentes apenas no momento presente para comunicação, com

dificuldade de relatar acontecimentos passados. Longe de serem simples mímicas ou os simples gestos. Teixeira e Freitas (2014) afirmam que:

[...] os sinais caseiros longe de serem algum tipo de linguagem em sentido lato – pantomima, mímica, gestos –, são, antes, produto da faculdade da linguagem, a qual permite ao homem construir seu próprio sistema linguístico. Isso significa que, mesmo com toda escassez de estímulo – considerado aqui do ponto de vista linguístico –, o surdo consegue construir sua língua, todavia quando tem possibilidade de interagir com o ambiente e com as pessoas ao seu redor (TEIXEIRA; FREITAS, 2014, p. 5).

Com isso, essa comunicação é garantida ao surdo na sua relação social com a família. Os “sinais caseiros” são um sistema linguístico complexo criado principalmente para a comunicação entre a criança surda e seus familiares ouvintes.

Os “sinais emergentes” e os “sinais caseiros” são partes dos gestos que surgiram devido à necessidade de comunicação entre sujeitos fora do ambiente familiar e são transferidos para parentes e surdos pertencentes a uma mesma comunidade. Essa comunidade pode ser escolar, entre professores e colegas ouvintes. Os surdos levam os gestos criados no seio familiar e desses é selecionado um gesto e assim este passa a ser utilizado para comunicação entre seus pares.

Vilhalva (2009) em sua pesquisa com os surdos indígenas do Mato Grosso do Sul faz um mapeamento dos “sinais emergentes” usados pela comunidade indígena surda. Mostra que esses “sinais emergentes” são estabelecidos pelas famílias ouvintes com seus filhos surdos e também compartilhados pela comunidade, mas tendem ser esquecidos quando as crianças surdas começam a frequentar as escolas onde é usada a Língua Brasileira de Sinais, por conta do contato que eles têm com o intérprete e professores.

Já os surdos acima de vinte anos de idade preferem se comunicar com seus “sinais emergentes” como forma de preservar a cultura e o saber do surdo indígena. Diante desse quadro, os “sinais emergentes” são sinais que ocorrem nas famílias com necessidade de se comunicar e estes são usados entre os surdos indígenas, porém, ainda não são considerados como “língua oficial” com registro (VILHALVA, 2009).

No campo da linguagem os gestos ocupam seu espaço como forma de comunicação humana. Nas línguas de sinais esses conceitos passam a ser considerados de maneira diferenciada. Goldfeld (2002) diz que “na área da surdez, em alguns contextos, esses termos ganham conotações diferentes das utilizadas usualmente em outras áreas de conhecimento” (GOLDFELD, 2002, p. 18). Muitos pesquisadores consideram a Língua de Sinais como línguas de fato por apresentarem uma estrutura própria, como mostrou a pesquisa de Stokoe (1960) bem como a pesquisadora brasileira Quadros (2004).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É perceptível que os estudos acerca da linguagem mostram que ela é uma atividade humana universal realizada individualmente, e, pode ser universal, histórica e também individual. Trata-se de assuntos relacionados da fala à *língua*.

A *língua* desenvolve o pensamento e instrumento de comunicação, no intuito maior de formar a interação social, já a *língua*, que por sua vez, existe para haver comunicação e um conjunto de regras infinitas sobre ela que é parte da linguística – ciência que estuda a linguagem.

E os *gestos*? Estes compõem uma forma de comunicação particular e que é desenvolvida naturalmente, pois Saussure diz que a “língua repousa numa faculdade que nos é dada pela Natureza” (SAUSSURE, 2012, p. 41).

Portanto, os gestos são tão complexos quanto uma língua. Eles são usados para comunicar e transmitir uma mensagem, entretanto, podendo ter regras e exigências gramaticais tal qual um sistema linguístico. Muitos desses gestos são “espontâneos mais ou menos inconscientes [são] sistemas estruturados e organizados que extraem seu sentido exatamente de suas relações no seio dessa estrutura” (GUIRAUD, 1980, p.5-6).

REFERÊNCIAS

- ADRIANO, N. A. **Sinais caseiros: uma exploração de aspectos linguísticos**. [Dissertação] Florianópolis, SC, 2010.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Editora Hucitec São Paulo, 2004.
- CHOMSKY, N. **Aspectos da Teoria Sintática**. São Paulo: Cultrix, 1985.
- CORREA, R. **A complementaridade entre língua e gestos nas narrativas de sujeitos surdos**. Dissertação de mestrado. UFSC. Florianópolis - SC, 2007.
- CRYSTAL, D. **Dicionário de Linguística e Fonética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- CUNHA, A. F.; COSTA, M. A.; MARTELOTTA, M. E. **Linguística**. In MARTELOTTA, Mário Eduardo. (org). Manual de linguística. São Paulo, contexto, 2008.
- GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2ª edição – São Paulo – Plexus Editora, 2002.
- GUIRAUD, P. **A linguagem do corpo**. Presses Universitaires de France, 1980. Título original em francês: Le langage du corps. Coleção “Que sais-je?” Obra publicada com subvenção do Ministério Francês da cultura e da comunicação. Editora Ática S.A., São Paulo, 1991.
- LYONS, John. **Língua(gem) e Linguística: uma introdução**. Tradução autorizada da primeira edição inglesa, publicada em 1981 por Cambridge University Press, Inglaterra. LTC – Livros técnicos e científicos Editora S.A. Rio de Janeiro, 1987.
- QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre, Artmed, 1997.
- SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Organização Charles Bally e Albert Sechehaye; com colaboração de Albert Riedlinger; prefácio à edição brasileira de: Isaac Nicolau Salum. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 28ª ed. São Paulo: Cultrix, 2012.
- TEIXEIRA, E. R.; FREITAS, I. C. **Sinais caseiros: ponto de partida para o letramento de crianças surdas e consequente aquisição da Libras e português escrito como L2**. 2014.
- VILHALVA, S. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul**. Dissertação de Mestrado. UFSC. Florianópolis, SC, 2009.

O USO DE SIGNOS EMERGENTES E AS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Leila Saraiva Mota¹
Arlete Marinho Gonçalves²

RESUMO

O presente estudo traz a discussão acerca das implicações das Línguas emergentes para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes Surdos da Educação Básica, especialmente, no ensino médio do município de Bragança-PA. Este estudo provoca reflexões relativas às línguas minoritárias, como é o caso da Língua brasileira de sinais, pertencente às comunidades surdas do Brasil. A problemática levantada é a de que os Surdos da área urbana de Bragança não contam, em sua maioria, com intérpretes de LIBRAS na escola e fazem uso de signos emergentes-caseiros para se comunicar. Como objetivo geral o estudo se debruça em analisar os signos emergentes utilizados pelos Surdos do ensino médio do centro urbano de Bragança-PA e as implicações ou influências na aprendizagem. Nesse cenário, concluiu-se que o uso das línguas emergentes por Surdos, em comunidades urbanas, implicam em dois pontos, um positivo e um negativo; o positivo é que os signos emergentes-caseiros constituem um sistema linguístico legítimo, tem valor real na cultura Surda, e tem uma importância para afirmação da identidade Surda, enquanto que o ponto negativo implica no impedimento do desenvolvimento da escrita dos estudantes Surdos, a escrita exige uma habilidade que demanda um vocabulário mais amplo dos estudantes surdos para a compreensão dos conteúdos apresentados nas salas de aulas.

Palavras-chave: Sinais Emergentes. Educação de Surdos. Ensino Médio.

THE USE OF EMERGING SIGNS AND THE IMPLICATIONS ON SCHOOL LEARNING

ABSTRACT

The present study discusses the techniques of emerging languages for the teaching and learning process of Deaf students in Basic Education, especially in high school in the city of Bragança-PA. This study provokes reflections on minority languages, as is the case of Brazilian sign language, belonging to deaf communities in Brazil. The concern raised is that the Deaf in the urban area of Bragança do not have, for the most part, LIBRAS interpreters at school and use emerging-home signs to communicate. As a general objective, the study focuses on analyzing the emerging signs used by the Deaf in high school in the urban center of Bragança-PA and the voluntary influences on learning. In this scenario, it was concluded that the use of emerging languages by Deaf people in urban communities implies two points, one positive and one negative, the positive is that home-emerging Signs constituted a legitimate linguistic system, have real value in the culture Deaf, and is important for the affirmation of the Deaf identity, while the negative point implies impeding the

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) Mestre em Linguagens e Saberes da Amazônia (UFPA). Professora de Língua Brasileira de Sinais-Libras, da Universidade Federal do Pará-UFPA, Campus-Bragança. E-mail: profleilamotta@gmail.com

² Doutora em Educação (UFPA), Mestre em Educação da Linha "Formação de professores" (UEPA). É professora da Universidade Federal do Pará da Disciplina "LIBRAS" e "Educação Especial Professora do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPG CIMES/NITAE/UFPA), na linha de interesse inclusão, acessibilidade e representações sociais. É coordenadora de Acessibilidade da UFPA, Portaria N 639/2020. E-mail: arletmg@ufpa.br.

development of writing by Deaf students, writing requires a skill that requires a broader instructor of deaf students to understand the content presented in classrooms. classes.

Keywords: Emerging Signals. Deaf Education. High school.

Data de submissão: 12.05.2023

Data de aprovação: 21. 03. 2023

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo apontar a partir da visão dos alunos Surdos as Influências ou implicações do uso de signos emergentes na aprendizagem escolar no ensino médio dos Surdos do centro urbano de Bragança/PA. Conforme Santos (2010) a aprendizagem é um processo constante que pode acontecer em qualquer momento. Nessa perspectiva, podemos afirmar que um dos princípios fundamentais do aprendizado é a tradição cultural, pois ela forma o indivíduo através de suas relações com o ambiente. Moreira (2013) destaca três tipos distintos gerais de aprendizagem, vejamos:

Cognitiva, afetiva e psicomotora. A aprendizagem cognitiva é aquela que resulta no armazenamento organizado de informações na mente do ser que aprende, e esse complexo organizado é conhecido como estrutura cognitiva. A aprendizagem afetiva resulta de sinais internos ao indivíduo que pode ser identificada com experiências tais como prazer e dor, satisfação, descontentamento, alegria ou ansiedade. Algumas experiências afetivas sempre acompanham as experiências cognitivas. Portanto, a aprendizagem afetiva é concomitante com a cognitiva. A aprendizagem psicomotora envolve respostas musculares adquiridas por meio de treino e prática, mas alguma aprendizagem cognitiva é geralmente, importante na aquisição de habilidades psicomotoras. (MOREIRA, 2013, p.151-152).

Em relação aos três tipos de aprendizagens apresentadas por Moreira (2013), somente a cognitiva e efetiva podem se adequar às discussões que serão tratadas nesta pesquisa, pois ambas estão interligadas e se adequam ao conteúdo levantado por meio da análise de conteúdo e semântica. Foram entrevistados por meio do *googlemeet* 6 (seis) alunos Surdos, matriculados em escolas do ensino médio da área urbana. As entrevistas possibilitaram construir 2 (duas) categorias de análise acerca das implicações dos signos emergentes na aprendizagem escolar, que foram: 1) Os sinais caseiro-emergentes na aprendizagem dos conteúdos nas disciplinas escolares: contribui ou prejudica? ; 2) Dificuldades com uso de signos híbridos ou não e a transposição para a modalidade escrita.

1 OS SINAIS CASEIRO-EMERGENTES NA APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS NAS DISCIPLINAS ESCOLARES: CONTRIBUI OU DIFICULTA?

A primeira pergunta realizada aos alunos foi sobre o uso das Línguas emergentes na sua aprendizagem em sala de aula. A pergunta retrata a questão: Quais contribuições os sinais caseiro- emergentes favorecem na aprendizagem dos conteúdos das disciplinas escolares? (*Em Libras*: Sinais caseiros ajudar compreender conteúdo escolar? Aprender conteúdo sala de aula usar sinais caseiros, como?).

As respostas dos alunos Surdos foram as seguintes:

Participantes	Respostas em Libras	Tradução em Língua Portuguesa
J.D	<i>“Entender sim, sinal casa, libras diferente, amigos ouvintes grupo ajuda sinal usa escola aprender, entender, mas falta significados”.</i>	<i>Entendo sim, os sinais caseiro é diferente da libras, mas os sinais usado na escola os meu amigos ouvintes me ajuda e eu consigo aprender, mas eles não sabem explicar significados.</i>
K.M	<i>“Sinal casa palavra gostar, usar sala de aula alguns, bom, entende”.</i>	<i>Eu gosto dos sinais caseiros, e uso alguns na escola.</i>
R.F	<i>“Entender, disciplina amigos conversar escola, casa sinal bom, libras bom, falar não”.</i>	<i>Entendo a disciplina e amigos, eu converso na escola e uso sinal caseiro e libras, mas não gosto de comunicar oralizando.</i>
T.H	<i>“Pouco sinal casa, entender bom, atividades responder”.</i>	<i>Para responder as atividades na escola eu uso pouco sinais de caseiros, dar pra entender em algumas atividades.</i>
M.L	<i>“Sinal casa diferente intérprete, verdade, às vezes confuso, ajuda atividades entender, bom”.</i>	<i>Muitos sinais caseiros são diferentes dos sinais do intérprete de libras, às vezes confunde, mas o intérprete de libras ajuda nas atividades, entendo bem.</i>
H.S	<i>“Gosto Libras intérprete sempre, sinal casa bom, tema aula sinal, lembrar, aprender importante, costume”.</i>	<i>Eu sempre gosto dos sinais usado pelo TILS, é importante aprender para entender o tema da aula, mas eu gosto dos sinais caseiro, já acostumei.</i>

Fonte: Mota, 2020.

Nas respostas dadas pelos Surdos, observamos duas categorias semânticas: 1) Os signos emergentes e a aprendizagem na relação com o cotidiano e 2) Os signos híbridos ou interlíngua: uso de sinais emergentes-caseiros conjugados com a Libras.

2 OS SIGNOS EMERGENTES E A APRENDIZAGEM NA RELAÇÃO COM O COTIDIANO

Nas respostas oriundas dos alunos Surdos, dos 6 entrevistados, 4 deles afirmam que o uso de sinais caseiros ajuda a compreender o conteúdo, eles entendem a aula e conseguem fazer associação com seus costumes e com palavras do cotidiano. Vejamos os fragmentos:

“Entender sim, sinal casa, libras diferente, amigos ouvintes grupo ajuda sinal usa escola aprender, entender” [...] (J.D).

*“Sinal casa palavra gostar, usar sala de aula alguns, bom, entende” (K.M)
“Entender, disciplina amigos conversar escola, casa sinal bom [...]” (R.F).*

*“[...] sinal casa bom, tema aula sinal, lembrar, aprender importante, costume”.
(H.S).*

De acordo com os alunos, o que eles aprendem com os sinais emergentes-caseiros, facilita a aprendizagem, pois alguns já estão acostumados e conseguem fazer essa diferença entre línguas emergentes e Libras em contato com intérpretes e colegas ouvintes.

É importante ressaltar que as Línguas de sinais emergentes-caseiros fazem parte de uma tipologia de línguas de sinais, e normalmente são utilizadas pelos Surdos para se comunicarem no ambiente familiar e em determinados espaços sociais, pois muitos não conhecem a Libras. Por exemplo: um dos sinais emergentes-caseiros mostrados pelos estudantes Surdos de Bragança é o sinal de “pão”, esse sinal é usado comumente tanto pelas famílias dos Surdos como também pelo atendente de onde os Surdos frequentam para comprar pão, só exemplificando para mostrar que as Línguas de sinais emergentes-caseiros

também podem ser usadas em outros ambientes sociais, além da casa e escola do Surdo. Comumente não se discute essa questão por conta de vários estereótipos que foram construídos acerca da pessoa Surda.

Esse conhecimento linguístico usado pelos Surdos antes de iniciar a sua vida escolar é essencial no processo de aprendizagem e alfabetização tanto da Libras como da Língua portuguesa-L2. Para Quadros (2004) a tarefa do ensino da LP torna-se possível se o processo for da alfabetização como segunda Língua-L2, sendo a Língua de sinais brasileira reconhecida e efetivamente a primeira Língua-L1. A escola torna-se, portanto, um espaço linguístico fundamental, pois normalmente é o primeiro espaço que a criança Surda entra em contato com a Libras.

De acordo com Fernandes (2013) geralmente acontece um confronto nesse novo conhecimento do Surdo em relação à aprendizagem da língua portuguesa, pois o Surdo precisa de referências próprias e valores que não conseguem assimilar na nova realidade linguística. É impossível não ter interferência da sua história linguística anterior na sua maneira de abordar essa nova língua. Por isso normalmente a escrita do Surdo é diferente de uma pessoa ouvinte.

De acordo com Teixeira (2000), a escola muitas das vezes ignora todo conhecimento linguístico que o Surdo traz de casa, com o objetivo de ensinar-lhe a Língua autorizada. Normalmente a escola parece não reconhecer essa proporção social e cultural e toda sua importância na aprendizagem dos Surdos em sala de aula, olhando para esse conhecimento linguístico de forma negativa. A Língua emergente por vezes é vista pelos profissionais que atuam na educação de Surdos de forma negativa, conforme foi afirmado anteriormente por Figueiredo (1995) a L1 não tem nenhuma interferência que irá prejudicar o processo da aprendizagem da L2, no caso dos Surdos a língua portuguesa é sua L2.

Portanto, como foi observado no conteúdo sinalizado pelos alunos, mesmo no ensino médio o uso de sinais caseiros proporciona o processo de aprendizagem, uma vez que é a língua mais próxima de seu cotidiano, apesar de eles retratarem que às vezes é “confuso”, ou que sentem necessidade de compreender melhor o significado.

Nessa direção, o meio termo entre o uso do signo emergente-caseiro e a Libras fica na interseção no ideal, que no debate da aquisição da língua ficaria na linha do uso híbrido, podendo fazer uso das duas formas ou uma interligada à outra ou mesmo o que a linguística denomina de “interlíngua”.

A interlíngua de acordo com Leite (2013) opera como um terceiro sistema independente da estrutura linguística da L1 e também da estrutura da L2 que está sendo adquirida. Nesse processo é possível observar elementos comuns usados na construção linguística da língua materna. Sobre essa questão o subtópico a seguir tratará melhor.

3 OS SIGNOS HÍBRIDOS OU A INTERLÍNGUA: USO DE SINAIS EMERGENTES-CASEIROS CONJUGADOS COM A LIBRAS.

O que chamou atenção nas respostas dos alunos foi o fato de considerarem importante o uso híbrido dos sinais, oscilando entre sinais caseiros e a Libras. Foi mostrado pelos estudantes Surdos a preferência na hora de se comunicar pelo uso tanto das Línguas de sinais emergentes-caseiros como da Libras, menos a oralização, porque não conseguem entender nada através do uso, sons específicos desse grupo. Vejamos nos depoimentos semânticos dos conteúdos:

“[...] libras diferente, amigos ouvintes grupo ajuda sinal usa escola aprender, entender, mas falta significados” (J.D).

“[...] libras bom, falar não” (R.F).

“Sinal casa diferente intérprete, verdade, às vezes confuso, ajuda atividades entender, bom” (M.L.).

“Gosto Libras intérprete sempre, sinal casa bom, tema aula sinal, lembrar, aprender importante, costume” (H.S.).

Podemos observar que os sinais emergentes-caseiros são usados também pelos colegas ouvintes para se comunicarem e realizarem atividades escolares. Foi apontado por eles, que as Línguas emergentes contribuem para responder às atividades e para *lembrar e aprender* alguns significados dos sinais da Libras. O que significa dizer que esse processo entre utilizar os signos emergentes e estar aberto à aprendizagem da Libras, proporciona afirmarmos que os Surdos de Bragança do ensino médio se encontram na relação híbrida na comunicação na sala de aula.

Para Fernandes (2019), a formação do signo híbrido é composta através da sintaxe, forma e discurso. É importante ressaltar que signos híbridos, são aqueles que revelam em sua formação a construção de sinais junto a outras combinações de fonologia. Cunha e Cintra *apud* Fernandes (2019, p. 115), definem hibridismo como “palavras que se formam de elementos tirados de línguas diferentes”.

O uso das Línguas de sinais emergentes-caseiros realizados pelos colegas ouvintes ocorrem pelo fato da maioria não ter acesso a estrutura linguística da Libras, igualmente como ocorre em casa com suas famílias, também na escola se faz uso das Línguas emergentes entre Surdos e ouvintes, como já foi mostrado pelos estudantes Surdos, inclusive no mapeamento que foi realizado nesta pesquisa.

Quadros *apud* Schmiedt (2004) chama atenção para um fator importante nesse processo de aprendizagem do Surdo, que é o processo de semelhanças entre Línguas; nesse processo, há vários momentos em que se faz necessária a análise implícita e explícita das diferenças e semelhanças entre a Língua de sinais brasileira e o português. Nesse sentido, há processos em que ocorre a tradução dos conhecimentos adquiridos na Língua de sinais, dos conceitos, dos pensamentos e das ideias para o português. O ensino do português pressupõe a aquisição da Língua de sinais brasileira – “a” Língua da criança Surda. A Língua de sinais apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira Língua para a segunda Língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados. Para Teske (2012) um bom programa bilíngue tem;

Um bom programa bilíngue tem duas características básicas: a combinação do ensino de conteúdos na língua materna e o desenvolvimento no letramento. Esses dois aspectos ajudam, de forma substancial, a aquisição de proficiência na segunda língua. Na medida em que a criança vai se tornando mais competente nessa segunda língua, ela aprende conteúdos utilizando uma linguagem mais contextualizada, por exemplo, matemática e ciências, em classes protegidas, ensinadas na segunda língua. Dessa forma, a classe protegida serve como uma ponte entre a instrução na primeira língua e a classe regular (TESKE, 2012, p. 63).

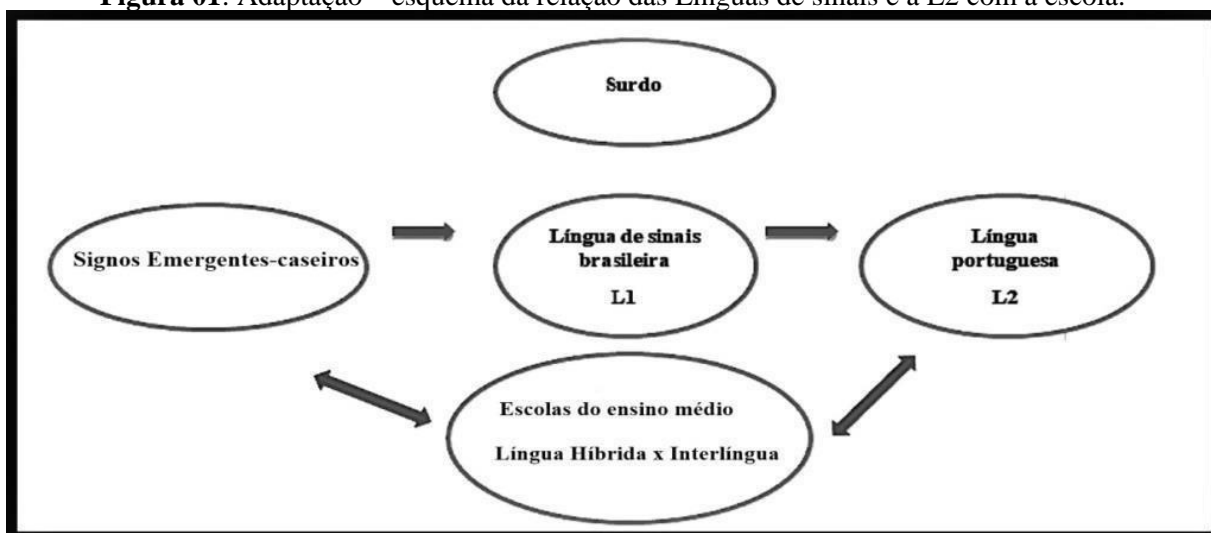
Há dois fatores que considero essenciais nesse estudo; o primeiro está relacionado ao conhecimento que os Surdos trazem de sua casa, que são os três tipos de conhecimentos que são fundamentais para o processo de alfabetização da L1, o conhecimento linguístico ou sistêmico, o conhecimento de organização textual e o conhecimento de mundo. O segundo fator é o processo de semelhanças para aprendizagem da L2, como mostrado anteriormente. As línguas de sinais emergentes-caseiros (L1), não são uma barreira ou impedimentos na

aprendizagem dos alunos Surdos, pelo contrário ela tem uma função essencial e possibilita o desenvolvimento, habilidades e interação dos Surdos com os alunos ouvintes.

A partir da concepção de Brammerts (1996), é possível observar que a aprendizagem ocorre a partir do contato com o outro, essa interação tem um papel essencial no aperfeiçoamento linguístico, além de contribuir para relações sociais. A aprendizagem não ocorre de forma isolada, essas trocas culturais possibilitam a construção do conhecimento, são essenciais para constituir a formação do sujeito social.

Na maioria das vezes, muitos deles têm conhecimento da Língua de sinais, divulgados em outros centros urbanos e amplamente divulgados por meio de dicionários on-line ou impressos por meio de canais de comunicação virtual e outros ambientes de comunicação. As Línguas de sinais por ser uma Língua viva, vivem em eterna metamorfose, sendo construída nas relações interpessoais. Essa relação pode ser visualizada na figura nº 01:

Figura 01: Adaptação – esquema da relação das Línguas de sinais e a L2 com a escola.



Fonte: Quadros (2004), Fernandes (2012), Gesser (2012).

A figura 01 mostra a realidade do aluno Surdo em um ambiente escolar no ensino médio, e fazendo o uso de uma Língua de sinais emergentes-L1, o mesmo irá passar por um processo de *transição (explicação nas identidades de transição), que é onde ele vai aperfeiçoar o uso da Língua brasileira de sinais-Libras, processo importante para alfabetização na Língua portuguesa L2.

De acordo com Figueiredo (1995) o campo de estudos e aprendizagem da segunda Língua também foi controlado pela teoria do behaviorismo, que reiterava que qualquer tipo de aprendizagem era consequência de uma série de costumes e práticas do cotidiano. Ao iniciar a aprendizagem de uma segunda Língua, o aprendiz já domina uma série de práticas culturais, conhecimentos linguísticos e lexicais, ou seja, na L1; algumas dessas práticas culturais contribuem de maneira significativa na aprendizagem da L2. Figueiredo (1995) explica que:

De acordo com a teoria behaviorista, a aprendizagem de L2 consiste, acima de tudo, em superar as diferenças entre os sistemas de L1 e de L2, e isto pode ser conseguido comparando-se os dois sistemas, uma atividade que é geralmente chamada de "análise contrastiva". Através da análise contrastiva, podem-se prever os itens linguísticos que causam maior dificuldade e os erros que o individual tende a fazer. E para que a dificuldade seja superada e os erros eliminados, podem-se usar 'técnicas' intensivas como repetições exaustivas de estruturas ou exercícios de substituição que diminuem a interferência e

promovem o estabelecimento dos novos hábitos necessários para se aprender a L2 (FIGUEIREDO, 1995, p. 47).

De acordo com Figueiredo (1995), A L1 não tem nenhuma interferência negativa na aprendizagem da L2, geralmente as falhas que ocorrem é comum e faz parte desse processo de aquisição da L2. Lamentavelmente, essa prática ainda é comum e reproduzida por professores que ensinam a L2, e pensam que ações de repetição são a melhor maneira para se aprender uma nova língua. Com certeza a experiência influencia na aprendizagem de cada pessoa, mas somente ela não é suficiente, outros fatores são importantes como constatam tantas outras teorias.

Quadros *apud* com Schmiedt (2006), aborda que o português, enquanto segunda Língua L2, a língua alvo, apresenta características de aquisição observados em processos de aquisição de outras Línguas, a segunda Língua apresentará vários estágios de interlíngua, isto é, no processo de aquisição do português, as crianças Surdas apresentarão um sistema que não mais representa a primeira Língua, mas ainda não representa a Língua alvo. A autora apresenta três estágios de interlíngua nesse processo quando o Surdo está aprendendo a Língua Portuguesa. Nesse sentido, Brochado (2002) afirma que a interlíngua não é;

Caótica e desorganizada, mas apresenta sim hipóteses e regras que começam a delinear outra língua que já não é mais a primeira língua daquele que está no processo de aquisição da segunda língua. Na produção textual dos alunos Surdos fluentes na língua de sinais, observa-se esse processo (BROCHADO, 2002, p. 34 *apud* SCHMIEDT, 2006, p. 186).

Algumas estratégias são essenciais para serem aplicadas na educação dos Surdos nesse processo de aprendizagem da Língua portuguesa como L2. Segundo Guerreiro (1996) e Figueiredo (2003) ao realizar tarefas no processo de aprendizagem de L1/L2, os alunos utilizam estratégias mediadoras que são ações ou meios que facilitam a sua realização. Entre elas, incluem o uso, por parte dos aprendizes, figuras, consulta a dicionários, conversas sobre procedimentos das tarefas, usar a Língua materna, etc.

De acordo com Ohta (2005) os aprendizes podem também aprender fora da sala de aula, interagindo com amigos e com outros aprendizes, especialmente em situações de intercâmbios. Além do mais, essa definição privilegia o contexto social interativo da sala de aula, devemos nos lembrar de que as pessoas podem também aprender uma L2/LE em interação com outras fontes, como livros didáticos e as fontes literárias.

Para Figueiredo (1995), mesmo com as semelhanças e diferenças na aprendizagem, as línguas podem ser semelhantes ou diferentes na sua estrutura fonologia, léxico, escrita, etc. muitas vezes as dificuldades encontradas na aquisição da L2 está nas habilidades de dominar a fonologia. Em relação aos Surdos, os mesmos têm muitas dificuldades em dominar a fonologia da Língua Portuguesa por ser uma Língua oral, a fonologia e estrutura linguística são bem diferentes das Línguas de sinais, que é visual espacial.

Para tratar dessa questão que envolve a aquisição da L2 ao fazer uso das línguas emergentes na hora de repassar alguma informação em libras para a Língua Portuguesa de forma escrita, foram realizados alguns questionamentos aos alunos Surdos que apresentaremos no tópico seguinte.

3.1 DIFICULDADES COM USO DE SIGNOS E A TRANSPOSIÇÃO PARA A MODALIDADE ESCRITA

A segunda pergunta elaborada aos alunos Surdos levou em conta a seguinte questão: Quais dificuldades você sente com a interpretação do intérprete de libras na compreensão do conteúdo e na escrita da Língua Portuguesa? (**Em libras**: intérprete de libras sala aula você

compreender conteúdo? Conseguir compreender sinal intérprete, também explicação professor, depois escrever papel conteúdo, consegue? Dificuldade sente sala aula, qual?).

As respostas foram as seguintes:

Sujeitos	Respostas em Libras	Tradução para a Língua Portuguesa
J.D	“Consegue, entender, provas responder, difícil palavras papel explicar portuguesas”.	Eu consigo entender e responder a provas, o que eu acho mais difícil é escrever e explicar na língua portuguesa.
K.M	“Difícil texto escrever português, eu gosto matemática, consigo”.	Tenho dificuldades de escrever na língua portuguesa, eu gosto mais de matemática consigo responder.
R.F	“Entendo sinal bom, às vezes significado sinal confuso cabeça, texto tema não conhece nada, difícil”.	Eu entendo o sinais, mas quando não sei o significado fica difícil entender o tema que não conheço, as vezes confundi a cabeça.
T.H.	“entendo, bom sinal, palavras poucas papel, ruim textos.”	Eu entendo os sinais, mas não sei significados das palavras na língua portuguesa, escrevo poucas, é ruim escrever textos.
M.L	“Sinal não entende, pede intérprete explicar, melhor, consegue responder, difícil redação sempre”.	Quando não entendo o sinal, peço para o intérprete explicar de novo, depois consigo responder, mas a redação é sempre difícil.
H.S	“Conseguo, ajuda amigo ouvinte e intérprete, responder escrever papel, sempre ajuda, intérprete bom”.	Consegue, mas sempre precisa da ajuda dos amigos ouvintes e intérprete de libras para responder qualquer questão na LP.

Fonte: Mota, 2020.

Diante das respostas foi possível chegar em uma subcategoria relacionada a essa relação dificuldades com a Libras ou Língua emergente e a L2 (Língua portuguesa escrita para Surdos): 1) A Língua Portuguesa é confusa para o Surdo.

3.2 A LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA É DIFÍCIL PARA O SURDO

Para os Surdos entrevistados a Língua portuguesa escrita, ou L2, é considerada como Língua confusa. Essa assertiva é comprovada com os trechos dos depoimentos a seguir de 5 (cinco) alunos Surdos, a maioria dos entrevistados:

[...] difícil palavras papel explicar portuguesa” (J.D).

“Difícil texto escrever português [...] (K.M).

[...] às vezes significado sinal confuso cabeça, texto tema não conhece nada, difícil” (R.F).

[...] palavras poucas papel, ruim textos (T.H).

[...] difícil redação sempre” (M.L).

Os alunos Surdos apontaram as dificuldades para desenvolver a escrita no geral, todos mostraram que entendem os sinais, mas na hora de repassar de forma textual a explicação, é bem mais difícil desenvolver a escrita na Língua portuguesa. As frases mais comuns foram: *difícil as palavras, difícil texto escrever, texto não conhece, difícil, ruim textos, difícil redação.*

Os Surdos demonstraram certa dependência seja de um colega ouvinte ou do intérprete de Libras na hora de responder uma determinada atividade em sala de aula; penso que essa

dependência ocorre porque o funcionamento das Línguas de sinais brasileiro, ainda é restrito ao intérprete de Libras, e sem falar que o Surdo precisa ser informado sobre o que está sendo solicitado pelo professor, que não é bilíngue. É importante ressaltar, que no mapeamento realizado nesta pesquisa os estudantes Surdos apontaram alguns sinais das Línguas de sinais emergentes-caseiros usado na escola pelos colegas ouvintes.

Outra observação apontada pelos Surdos, normalmente quando eles não entendem um determinado sinal, é mais difícil compreenderem o tema que está sendo proposto. Por Exemplo: se eles não têm nenhum conhecimento da área da “genética”, geralmente os sinais usados relacionados a essa temática não terá significados para eles, porque não fazem parte da vivência deles.

De acordo com Pereira (2009) as dificuldades encontradas pela maior parte dos estudantes Surdos, não se originam de lidar com os símbolos escritos, mas da falta de acesso a uma Língua organizada com base na qual possam desenvolver e construir a escrita. É importante lembrar, que a escrita das Línguas de sinais no Brasil, ainda não é uma realidade no Sistema de ensino do aluno Surdo.

Conforme Pereira (2009), nesse processo de produção textual, se o aprendiz não tem acesso às informações não visuais suficientes, muito pouco do texto podem ser esperados e assim, ele vai precisar obter mais informações de produção escrita. Por outro lado, não é possível ler um texto recorrendo apenas à informação visual. De acordo com Fernandes (2013), cabe ao professor incentivar o desenvolvimento da escrita dos alunos Surdos, usando materiais com recursos visuais, para que o Surdo sinta prazer e interesse em ler e escrever.

Conforme Meira (2018), as organizações linguísticas e gramaticais da Língua portuguesa são difíceis, afinal a Língua dos Surdos é outra, a Língua de sinais é visual e espacial enquanto a Língua portuguesa é auditiva e oral, pois os canais que recebem e emitem informações são diferentes. Essas diferenças têm uma consequência: no aprendizado da leitura e da escrita pelos Surdos, pois não seguem os mesmos caminhos e processos da pessoa ouvinte.

Para Fernandes (2013), o Surdo torna-se atrasado não porque não ouve ou por que usa Língua de sinais e sim, porque a escola e as políticas educacionais ignoram que o ensino dos Surdos têm como base o sistema linguístico visual. Conforme Ferreira (1993) é um mito dizer que a aprendizagem da leitura e da escrita pelo Surdo depende do estímulo auditivo e da utilização da Língua oral, isto é um grande engano. Porém, é importante ressaltar que o desenvolvimento da escrita exige competências diferentes da execução da sinalização.

De acordo com Quadros (1997), o estudante Surdo deve ter contato com a Língua escrita através de histórias contadas em Línguas de sinais, de textos, e através dos registros das tarefas realizadas em sala de aula, determinados pontos são importantes para o estudante Surdo iniciar a sua escrita, por exemplo, o assunto a ser ensinado preciso ser interessante, significativo, e estar de acordo com o nível linguístico desse aluno. A prática da leitura e escrita precisa fazer parte da rotina escolar dos alunos Surdos, os estudantes Surdos precisam ser oportunizados com atividades criativas com a exploração dos recursos visuais para que os mesmos possam se familiarizar com o texto. Conforme Quadros (1997) a escrita exige:

habilidades específicas que só podem ser desenvolvidas quando se tem o domínio da linguagem. Dessa forma, os Surdos precisam dominar a Língua de sinais, pois é nessa Língua que eles aprendem que palavras, frases, sentenças e parágrafos significam algo e que palavras devem ser situadas em um contexto (QUADROS, 1997, p. 99).

Segundo Figueiredo (1995) o sucesso no aprendizado da escrita e leitura da L2 depende do discernimento da Língua materna. A criança geralmente transfere para a nova Língua o sistema de significados que detêm e a L1 servirá como um tipo de “porta de

entrada” para L2. No caso dos estudantes Surdos, o aprendizado da Língua portuguesa-L2 dependerá do domínio da sua Língua materna que é a Língua de sinais. Segundo Quadros (1997), o hábito da leitura e escrita precisa perpassar o espaço das escolas e ser significativo para vida do estudante Surdo.

O uso das Línguas de sinais emergentes-caseiros entre Surdos e ouvintes nas escolas de ensino médio do centro urbano de Bragança, apesar das implicações positivas, ressalta-se que os estudantes Surdos devem se apropriar das Línguas de sinais autorizadas do país, até porque, nos espaços acadêmicos científicos, é exigido o uso da Língua brasileira de sinais-Libras, que é a Língua comumente usada pela comunidade Surda nesses ambientes científicos, porém é necessário que os profissionais que atuam diretamente com os Surdos, respeitem e valorizem as diferentes tipologias de línguas de sinais existentes e usadas pelo povo Surdo.

Outro apontamento importante, é que normalmente o amigo ouvinte, apesar de não ter nenhuma formação profissional e nem conhecimento da Língua de sinais autorizada-Libras, ele consegue comunicar-se habitualmente com o Surdo através do uso das Línguas de sinais emergentes-caseiros, pois normalmente esse colega acaba intermediando nas atividades desenvolvidas em sala de aula, conforme foi apresentado nesse estudo. As Línguas de sinais emergentes-caseiros exercem uma função social e linguística, mas, conforme afirma Quadros (1997), a escrita exige uma habilidade de domínio linguístico, e o Surdo não tem esse domínio na estrutura sintática da Língua portuguesa-LP/L2, que é Língua que exige a escrita formal no país. Por isso muitos estudantes Surdos apresentam dificuldades em desenvolver textos na língua portuguesa, pois a escrita e a sinalização exigem habilidades diferentes do aprendiz.

Porém, é importante frisar que as Línguas de sinais emergentes-caseiros é a maior prova que os Surdos, conforme nas palavras de Pelizzari (2002), não são como uma tábua rasa ou um recipiente vazio que o professor deve preencher, pois os estudantes sempre carregam alguma coisa consigo mesmos para a negociação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo objetivou analisar os signos emergentes-caseiros utilizados pelos Surdos do ensino médio do centro urbano de Bragança, e suas implicações/influências na aprendizagem desses alunos. Através das reflexões e discussões apresentadas ao longo do texto podemos considerar que o objetivo proposto foi satisfatoriamente alcançado, visto que existem implicações/influências na aprendizagem dos estudantes Surdos, como pontos positivos e negativos.

Nos resultados que envolvem as implicações do uso de signos emergentes no ensino médio para a aprendizagem dos alunos Surdos foram constatados por meio da entrevista com os estudantes Surdos do centro urbanos de Bragança, dois pontos: um positivo e um negativo. O positivo é que os Signos emergentes-caseiro são um sistema linguístico legítimo, tem valor real na cultura surda, e tem uma importância para afirmação da identidade surda, enquanto que o ponto negativo implica no impedimento do desenvolvimento da escrita dos estudantes Surdos.

A escrita exige uma habilidade que demanda um vocabulário mais amplo dos estudantes Surdos para a compreensão dos conteúdos apresentados nas salas de aulas. Na sua maioria, os Surdos investigados apontam as suas dificuldades para compreender sinais que os mesmos desconheciam os significados. Esse conhecimento (significados dos sinais) é necessário para discussões científicas nos espaços educacionais. A ausência de conhecimentos dos significados de vocabulários justifica a grave dependência dos estudantes para desenvolver a escrita. Este resultado nos convida a refletir cuidadosamente

sobre os pontos positivos e pontos negativos das implicações baseadas no uso dos Signos emergentes-caseiros na aprendizagem dos estudantes Surdos do ensino médio.

Ao serem questionados sobre quais as dificuldades encontradas em sala de aula, a maioria dos estudantes Surdos apresentou (dificuldades) para dominar a escrita na Língua portuguesa, porém o uso da Línguas de sinais emergentes-caseiros entre Surdos e ouvintes nas escolas de ensino médio do centro urbano de Bragança, não é impedimento para a interação entre os estudantes Surdos, conforme foi apresentado ao longo deste texto.

Nesse sentido, é necessário então, que seja oferecido um ensino que permita o desenvolvimento integral dos estudantes Surdos, de forma que o mesmo desenvolva toda a sua potencialidade e amplie seus vocabulários e reconheça os níveis das interações para poder transpor seus conhecimentos linguísticos e desenvolver a escrita na LP. É importante destacar, que os mecanismos adequados para o ensino da LP/L2 para estudantes Surdos devem ser a partir das explorações visuais, pois esses recursos contribuem para compreensão deste aluno, além da relevância das adaptações dos recursos usados na educação de Surdos, para evitar que a surdez seja justificativa como barreira na aprendizagem. O Surdo ao iniciar a sua vida escolar, não chega sem Língua no espaço educacional, conforme alguns autores afirmam.

Esse estudo aponta a existência das Línguas de sinais emergentes-caseiros, utilizadas pelos Surdos que vivem em centros urbanos e como esses sinais podem implicar/influenciar na aprendizagem do ensino. É necessário que os profissionais que atuam na área da educação de Surdos reflitam sobre os contextos e condições nos quais o processo de ensino-aprendizagem ocorre, e use as Línguas de sinais emergentes-caseiros do estudante Surdo positivamente, acolhendo as diferenças linguísticas, sem anulá-las.

As Línguas de sinais emergentes-caseiros exercem uma função social na vida da pessoa Surda, pois o Surdo a utiliza em alguns espaços sociais além do espaço escolar e familiar. É importante ressaltar que as dificuldades apresentadas pelos estudantes Surdos, não estão relacionados ao uso das Línguas de sinais emergentes-caseiros e sim as habilidades e competências linguísticas exigidas para o desenvolvimento da escrita, que conforme foi apresentado neste estudo, são habilidades diferentes da sinalização, pois os sinais produzidos pelos Surdos têm a mesma função da fala para o ouvinte, e ninguém escreve como fala, de acordo com alguns estudos realizados, pois ambas têm competências diferentes.

Nessa perspectiva, a partir do que foi discutido nesse estudo, sugerimos criarem-se novas políticas linguísticas que garanta a interação entre os usuários, e a valorização da diversidade linguística do povo Surdo que existe no Brasil. Visto que há sim uma única Língua de sinais autorizada no país, mas é importante ressaltar que ela não se realiza de uma única maneira, e sim através de diversas variedades e que concretizam as variações linguísticas. A língua de sinais emergentes-caseiros precisa ser vista como algo real, concreto que faz parte do cotidiano do povo Surdo, e que muda e se transforma de acordo com as mudanças sócio-histórico-ideológicas da sociedade em que está inserida e, como tal, apresenta-se como um seguimento contínuo e não como um objeto pronto e acabado que se usa sempre da mesma maneira em todos os contextos sociais. Precisa-se de um conjunto de políticas linguísticas que garantam as realizações das Línguas de sinais emergentes-caseiros de forma plena e sem preconceitos, assim como possibilitem criações de novas diretrizes para o seu uso no ensino, contribuindo para um desenvolvimento linguístico produtivo e eficiente para os estudantes Surdos de diferentes comunidades onde estão inseridos.

Portanto, acreditamos que este estudo poderá contribuir futuramente tanto para área da linguística quanto para profissionais que atuam diretamente com estudantes Surdos, assim como para surgimentos de novas pesquisas relacionadas ao processo de aprendizagem da pessoa Surda.

REFERÊNCIAS

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In: D. Little & H. Brammerts (Eds.), 1996, A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet. **CLCS Occasional Paper**, 46. Dublin: Trinity College.

BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. **A Apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da Língua de Sinais Brasileira**. 2003. Tese. (Doutorado em Letras). Área de Concentração: Filologia e Lingüística Portuguesa. Orientador: Dr. Rony Farto Pereira. UNESP. Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências e Letras de Assis. 2003. 431 f. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102476/brochado_smd_dr_assis.pdf?sequence=1. Acesso em: 20 nov. 2019.

FERREIRA BRITO, L. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: **Tempo Brasileiro/UFRJ/Departamento de Linguística e Filologia**, 1995.

FERNANDES, Leandro Andrade. **Empréstimo linguístico na libras: lematização de sinais puramente datilológicos no dicionário novo deit**- Universidade Federal de Uberlândia – UFU. 2019. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/entrepareses/article/download/843/pdf/> Acesso em: 10 out. 2019.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 2013.

FIGUEIREDO, Francisco José quaresma de. Vygostsky: **A interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola. 2019.

LEITE, Tarcísio de Arantes; QUADROS, Ronice Müller de. **Línguas de sinais do Brasil: reflexões sobre o seu estatuto de risco e a importância da documentação**. In: Estudos da Língua Brasileira de Sinais II. STUMPF, M. R; QUADROS, R. M; LEITE, T. A. (orgs.). Série Estudos de Língua de Sinais. V.II. Florianópolis: Insular. 2014.

MEIRA, Andrei Porto; SILVA, Priscila Custódio de Brito. **Leitura e escrita de surdos: dificuldades ainda enfrentadas na escolarização**. Educação Pública. ISSN: 1984-6290 - B3. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/20/leitura-e-escrita-de-surdos-dificuldades-ainda-enfrentadas-na-escolarizacao>. Acesso em: 16 mar. 2020.
MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (org.). **Currículo: Políticas e Práticas**. Ed.13. Campinas, SP: Papirus, 2013.

OHTA, A. S. Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: Learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development. *Issues in Applied Linguistics*, v. 6, n. 2, p. 93-121, 2005.

PELIZZARI, Adriana. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Rev. PEC*, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf> cesso em: 04 fev. 2019.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha (org.). *Leitura, Escrita e Surdez*. 2. ed. São Paulo: Editora FDE, 2009.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L.P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 120p.

QUADROS, Ronice M. *Língua de Herança: Língua Brasileira de Sinais*. Porto Alegre: Penso 2017.

SANTOS, L. F. A disciplina de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Superior. In: congresso brasileiro de educação especial, 4.; encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial, 4. 2010. São Carlos.

TEIXEIRA, Alberto Martins. *E a Propósito, o Que é a Escola e Para Que Serve?*. 2000. disponível em <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=88&doc=7922&mid=2> Acessado em 05 jun 2019.

TESKE, O. Surdos: um debate sobre letramento e minorias. In LODI, A. C. B; FERNANDES, A. D. B, (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de surdos**. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

THE TEACHING OF THE ENGLISH LANGUAGE TO DEAF STUDENTS IN REMOTE EDUCATION: CHALLENGES AND INCLUSION

Renata Camila Pereira¹
Leila Saraiva Mota²
Joana d'Arc de Vasconcelos Neves³

ABSTRACT

The research aimed to investigate the challenges faced by English language teachers in teaching deaf students during remote education, describing what institutional support English Language (EL) teachers had during 2020 to 2022, the research methodology involved bibliographic research bringing as theoretical segments Skliar (1998), Santos (2020), Spasiani (2018), and others, and field research, of the case study type with a qualitative approach, having EL teachers as research subject from two schools of the Bragança-Pará, an online questionnaire was used to collect data.. The results showed that the lack of institutional support to assist and train teachers to teach these students in the pandemic were the main challenges encountered.

Keywords: Deaf students. Challenges. Remote teaching.

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA A ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO REMOTO: DESAFIOS E INCLUSÃO

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo investigar os desafios enfrentados por professores de Língua Inglesa na educação de alunos surdos no ensino remoto descrevendo qual apoio institucional os professores de LI tiveram durante 2020 a 2022, a metodologia de investigação envolveu pesquisa bibliográfica trazendo como segmentos teóricos Skliar (1998), Santos (2020), Spasiani (2018), entre outros, e pesquisa de campo, do tipo estudo de caso com abordagem qualitativa, tendo como sujeito da pesquisa professores de LI de duas escolas do município de Bragança-Pará, para coletar dados foi utilizado questionário online. Os resultados apontaram que a ausência de apoio institucional e capacitação dos professores para o ensino de alunos surdos na pandemia foram os principais desafios encontrados.

Palavras-chave: Alunos surdos. Desafios. Ensino Remoto.

Data de submissão: 28.06.2023

Data de aprovação: 16.11.2023

INTRODUCTION

Even suffering constant resistance, education has undergone major changes over time, especially the education of the deaf, which according to (SKLIAR, 1998) in the last three decades has highlighted a new set of educational discourses and practices that allow for the

¹ Professora de Língua Inglesa graduada pela Universidade Federal do Pará. E-mail: renatacamila505@gmail.com

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) Mestre em Linguagens e Saberes da Amazônia (UFPA). Professora de Língua Brasileira de Sinais-Libras, da Universidade Federal do Pará-UFPA, Campus-Bragança. E-mail: profleilamotta@gmail.com

³ Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará. Atualmente é Docente do Programa de Pós-Graduação Linguagens e Saberes da Amazônia e professora Adjunta da Universidade Federal do Pará Campus de Bragança-Pa, E-mail: jdneves@ufpa.br

denuding of the devastating effects of massive school failure, legacy of a dominant clinical ideology in the education of the deaf in the last century.

Currently, we are faced with the context of the COVID 19 Pandemic, that changed the global routine in several areas, including education, bringing us a new teaching modality, where we had to change the face-to-face environment for the virtual environment, thus giving birth to remote education, which affected students around the world, bringing as a reality something that was once optional, and becoming necessary. This new modality of experience, several institutions had to re-signify their practices in various areas, taking the face-to-face environment to the virtual one so that distancing could occur and the proliferation of the virus could be avoided.

While these changes had their positive points in some social contexts, for example in education we had many questions due to the accessibility of distance education for many students, mainly for deaf students, who already suffer on the part of some with the disbelief of the ability to acquire PL (Portuguese Language) as L2 and EL as L3, and in this pandemic moment, where distance is mandatory, the learning of the deaf student comes into question, simultaneously with this, it is also questioned what teachers and the school are doing to accommodate the specificities learning of these students.

Thinking about these aspects and the “decree nº 5626 of 2005, which guarantees the deaf mandatory rights to communication, information and education, in all teaching modalities from kindergarten to higher education in their L1 (Libras/Brazilian sign language)”, we will draw a discussion in relation to the teaching of English of deaf students from Professor Bolívar Bordallo da Silva and Leandro Lobão da Silveira Schools, in times of pandemic, analyzing the training of EL teachers, verifying the strategies used by these teachers during remote education and describing the difficulties of these teachers in relation to teaching EL as FL, and investigating an English language teacher from the Bolívar Bordallo school and one from the Leandro Lobão school through an online questionnaire application, using open questions, observing whether the teachers had institutional support to deal with the specificities of these students, and what challenges teachers faced in the teaching of EL to these deaf students, consequently bringing visibility to this area of research, so that our study can contribute to the teaching of active teachers and future teachers and we hope to promote a difference to the teaching of EL of deaf students in these schools and many others. Thus, concluding the brief study bringing reflections on the subject, opening doors to new questions and future research.

1 LITERATURE REVIEW

Actually, it had been discussed about the teaching and learning process of the deaf students in Brazil, currently, the academic community has been discussing several areas of this singularity, while research in this area is ambitious, there are still many questions to be answered, different from the past where the deaf were marginalized and seen as not able to learn because of their blank of hearing, (CAPOVILLA, 2000 apud ALMEIDA, 2021), for example, indicates that in the 4th century BC Aristotle assumed that the learning process took place with the support of hearing. As a result it, the deaf were not considered educable subjects. And even though the education of the deaf has been going through many positive changes in the current scenario, diverging from the old days, when we hardly saw the deaf occupying their rightful spaces like every active citizen in society, we still have a large portion that suffers from this archaic prejudice. Who believes that the lack of oral communication hinders learning, as it was in ancient times, for (ALMEIDA, 2021), such conceptions were often created without any appropriate scientific basis, as they only reflected prejudiced and limiting conceptions of their precursors.

The deaf began to have access to education in Brazil during the imperial period, in the specific government by Dom Pedro II, who the creation of the Imperial Instituto de Surdos-Mudos (later renamed Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES), on September 26, 1857, in the then capital of the country, Rio de Janeiro city. From this, starting the process of formal education of the deaf in Brazil. According to the Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 5% of the Brazilian population is mixed of people who are deaf, that is, this percentage corresponds to more than 10 million citizens, of which 2.7 million are profoundly deaf, therefore, hear absolutely nothing. And even with this extremely high number, the participation of the deaf in education is quite inhibited, although it is growing, as shown by the numbers from the 2016 School Census, which recorded that Brazil has, in basic education, 21,987 deaf students, 32,121 with hearing impairment and 328 deafblind students, this number is very low in relation to the number of deaf and hearing impaired people.

According to (ROCHA, LACERDA, OLIVEIRA and REIS, 2016 apud SPASIANI, 2018), this number can be even lower in higher education, with only 1,488 deaf enrollments added to 7,037 of hearing impaired. With these data we can note the low participation of the deaf in education, even with so many barriers faced until the present time and the creation of laws and decrees to ensure the permanence of these students in the school community, the evasion is still high and this is probably still a product of a past without its respected specificities and a non-significant teaching, which offered as a curricular proposal, methodologies and strategies based on oral practices and led towards the Portuguese language, and not the sign language, as we saw earlier. Certainly, such practices, ended up causing the failure and the school dropout of this public, having repercussions in the current times (QUADROS, 2006; WITKOSKI, 2009).

The existence of unrealistic conceptions in relation to deafness is still very visible nowadays, reflected, above all, when we talk about education. As a result of this information, these lines aimed, first, to bring reflections on the teaching and learning of the deaf student, making a brief speech about the education of the deaf in Brazil, punctuating and discussing in the next paragraphs about the philosophies of the education of the deaf student.

The philosophies of deaf education were procedures applied with different techniques that analyzed the development of the deaf in their social, linguistic and cognitive context, which left some consequences for their radicalization in objectives that put the specifics of the deaf in the last plan. Oralism, Total Communication and Bilingualism are educational philosophies that marked times and with their critical analysis served to meet, respect and accept the limitations and needs of the deaf person, for (GOLDFELD, 2003), educational philosophies are presented as "analysis focused on language acquisition and cognitive development under an interactionist approach".

The oralist educational philosophy had as its principle to instruct the deaf to oralize, rejecting sign language, so that they could be included in the community, methodologies were used in this process that forced the deaf to learn the oral language, without respecting their limitations. For (GOLDFELD, 2001, p.89-90);

The teaching of oral language to the deaf, as the word "teaching" itself demonstrates, does not occur naturally. [...] The care based on Oralism, that is, the learning of the oral language in a systematic way and over many years, does not guarantee the development of the deaf child nor their integration in the hearing community, since only the mastery of this language, and under no circumstances makes it possible to equate deaf and hearing people.

Oralism reached its apogee in the year 1880, on September 11, during the International Congress of Deaf Teachers in Milan. After this congress, several schools adopted Oralism,

dismissing deaf teachers and officially banning the use of sign language, on the grounds that it would destroy the acquisition of language in the oral modality.

The application of this method is a work that does not only involve school and therapists, but the full participation of the family because, for effectiveness, the dedication of family members is necessary, fully using their relationship with the deaf person in order to rehabilitate them. at all times in the triad: lip reading, auditory perception and speech. The family must be aware that they will not be able to use gestures to communicate. Professionals in the area indicate that work should begin early so that the child performs better even at the beginning of development.

Total Communication, arrived in Brazil in the 1970s, with the visit of Ivete Vasconcelos, an educator for the deaf at the University of Gallaudet, in the United States. This method defends the simultaneous use of all linguistic resources, oral or visual, without hierarchical concern, privileging communication, and not just the language, believing that only the learning of the oral language does not provide a full development to the deaf child. For (GOLDFELD, 2001, p.40);

One of the major differences between Total Communication and other philosophies is the fact that Total Communication advocates the use of any linguistic resource, be it sign language, oral language or manual codes, to facilitate communication with deaf people. Total Communication, as its name implies, privileges communication and interaction and not just language (or languages).

Another important characteristic is the fact that this philosophy values the family of the deaf child, believing that it is up to the family to share their values and meanings, forming together with the child, through communication, their subjectivity, with the main objective of guaranteeing the communication of the deaf among themselves and between the deaf and hearing.

However, like Oralism, Total Communication had its limitations, as it is a mixed mode of communication between Portuguese and sign language, its application takes place through grammatical clippings of both, generating a third mode of communication, known as Portuguese signed or bimodalism. So, once again, the educational system for the deaf went into crisis and from that new research was started, and in the 1980s, a new teaching modality aimed at the deaf emerged, namely Bilingualism.

Bilingualism preaches that the deaf must learn sign language as their mother tongue or first language (L1), for their development and communication with the deaf community, taking into account their characteristic of visual-spatial communication, a situation imposed by hearing impairment, and the official language of their country as a second language (L2), in our case the Portuguese language, for their communication with the listening community, defending the idea that both languages, sign and Portuguese (oral and written) are taught and used in isolation, without one interfering with the other.

Unlike the oralist currents and total communication, bilingualism researchers perceive the deaf as a subject with potential, who assumes their deafness and their cultural identity, far from clinical practices and the hearing identity practiced until then. The application of bilingualism invites deaf children to be placed first with people who are fluent in sign language, whether more experienced deaf people, so that they can receive social and linguistic meanings from these subjects that will give them emotional and cognitive support to enter another language. According (GOLDFELD, 2001, p. 108-110);

Bilingualism has great merit in promoting and encouraging the use of a language, which can be spontaneously acquired by the deaf, sign language, as well as its culture. Only through exposure to this language can a deaf child develop

linguistically and cognitively without difficulties. [...] Deaf people engaged in their community thus participate in two cultures, the deaf and the hearing. Even deaf people who do not master the oral language participate at some level in the hearing community, as they are part of it.

What is clear in the bilingual proposal and its defenders is that the main concern is to respect the autonomy of sign and oral languages. For, (BRITO, 1993), in bilingualism, sign language is considered an important aspect for the development of the deaf, in all spheres of knowledge and, as such, provides "deaf-deaf communication, in addition to performing the important function thought support and cognitive and social development stimulator".

In practice, all the currents seen demonstrate the concern of their precursors in seeking to understand and minimize the specific needs of the deaf. However, what is noted today in schools for the deaf, despite all efforts, is that the necessary conditions are not yet offered for deaf students to build their knowledge, because in almost all institutions the teachers still are not proficient to use of sign language, lack of sign language interpreters in the classroom and the reception of this deaf student in the school environment, taking into account their uniqueness of learning and communication, we will discuss in the next topic.

Sign language, its acquisition process, the performance of brazilian sign language interpreters in different scenarios, the lack of teachers proficient in brazilian sign language in institutions and other issues that involve being deaf, are topics that are being increasingly explored and discussed by the academic community in general, as we presented. Regarding Libras (Brazilian Sign Language), it is important to mention the Libras Law (Federal Law nº 10.436/2002), which recognizes Libras (Brazilian Sign Language) as a legal means of communication and expression of the Brazilian deaf community, being it a language visual-spatial nature, with its own grammatical structure and independent of the oral language, thus characterizing one of the most important achievements of these citizens (BRASIL, 2002). Following such importance comes the regulation by the Libras (Brazilian Sign Language) law of Decree nº 5.626/2005, which discusses in detail the meaning of the bilingual education system for the deaf and emphasizes the commitment of the Government to implement social policies for the deaf to enjoy their rights in full. According to (SPASIANI, 2018, p.16);

This Decree also provides for the training of Libras (Brazilian Sign Language) teachers and bilingual teachers (Libras – Portuguese), which is already a victory, as it defends the academic and continuing education of these professionals. However, these documents do not discuss in depth the training of teachers of the deaf in other educational disciplines (such as modern foreign language, mathematics, history, geography, physics, chemistry, etc.)

As it develops naturally, allowing any idea to be expressed through it, sign language is considered the natural language of the deaf people, as author points out (BRITO, 1998, p. 19 apud SOUSA, 2009);

Sign languages are natural languages because, as oral languages arose spontaneously from the interaction between people and because, due to their structure, they allow the expression of any concept - descriptive, emotional, rational, literal, metaphorical, concrete, abstract - in short, they allow the expression of any meaning arising from the communicative and expressive need of the human being.

Although there are already studies that point out that sign language has the status of a language because it presents syntax, grammar and semantics in a complete way, as stated (SACKS, 1998 apud SOUSA, 2009), diverging from oral language only because its communication channel is gestural. visual, articulating through hands, facial and body

expressions. Since disbelief in the language is one of the factors that prevents deaf children from having contact with sign language in the initial phase of their lives, because there is still the conception that it is just a theatrical, mime representation, which does not offer efficient linguistic devices for an effective communication. The author reiterates (SKLIAR, 1998, p.24):

Even now, when numerous researches have already demonstrated that sign languages fulfill all the functions described for natural languages, the devaluation of their treatment as a mixture of pantomime and iconic signs still persists and draws attention, and their consideration as a mixture of pantomime and iconic signs and its consideration as a primitive pidgin.

Another factor is that many deaf people born into hearing families that often do not accept their hearing impairment and the fact that sign language is the way deaf people have the opportunity to communicate and express themselves with the world around them, and end up boycotting this initial process necessary for them to evolve their deaf identity. As stated (SILVA, 2001, p.47);

Other studies carried out by several researchers point out that deaf people, like hearing people, can develop linguistically, as long as they are exposed to Sign Language as early as possible; if this does not happen, the global development of the deaf individual could be significantly affected.

The L2 is the acquisition of a written language that represents the oral-auditory, in the case of the Brazilian deaf, the Portuguese language is characterized as L2, while the L1 is the representation through the sign language, in Brazil, the Libras is characterized as L1 of the deaf. And just as hearing children normally acquire a foreign language as a second language, the deaf child learns their “mother” language in written form as a second language. And for the deaf child to acquire their L2, it is necessary for them to be fluent in their L1, as previously mentioned, thus, the deaf child needs to be in full interaction with deaf adults, fluent in sign language, so that the acquisition of L1 happens in a satisfactory way, making this contact go beyond learning sign language but making the deaf child build their identity, as stated (PERLIN, 2005, p.77 apud SOUSA, 2009), “Deaf identities are built within the possible representations of deaf culture, they are shaped according to the greater or lesser cultural receptivity assumed by the subject.”

From the interaction with the deaf adult, the child will not only learn a language, he will develop as a person, he will build his identity that will become stronger with each contact with the deaf community, he will establish and share ideas and feelings according to his perception of the world. According to (SKLIAR, 1998, p.26), these characteristics refer to the potential of the deaf person;

The potentialities, the educational rights to which I refer, are: the potential for acquiring and developing sign language as a first language; the potential for children to identify with their peers and with deaf adults; the potential for the development of visual cognitive structures, forms and functions; the potential for a community life and the development of specific cultural processes and, finally, the potential for the deaf to participate in the linguistic, educational, school, citizenship debate, etc.

Skliar (1998) points out that the acquisition of sign language as the first potentiality and from this, others can be developed, because it is interesting and important to have a good performance in your first language so that other aspects in the life of the deaf are improved, including foreign language acquisition (L3).

For the deaf student, the process of acquiring EL is different from that of the hearing

student and must be respected according to its specificity, because just like the Federal Decree nº 5.626, of December 22, 2005, in its chapter I, article 2, it says that the deaf person “understands and interacts with the world through visual experiences, expressing their culture mainly through the use of the Brazilian Sign Language – Libras”. It means that just as the deaf acquires the Portuguese language (L2), the English language (EL or L3), also occurs through the written modality.

Another issue about this learning process is the way it takes place in the classroom, as we know that Decree 5626/2005 mentions the obligation of a professional Libras (Brazilian Sign Language) translator/interpreter, present in the classroom where there is a deaf student in school regular basis for learning it, which according to (TAVARES and OLIVEIRA, 2014), they do not always have specific academic training, generally, they are people who know/have fluency in Libras (Brazilian Sign Language), however, they have not studied the processes of language acquisition, they do not have theoretical and methodological foundations for educational intervention. However, it is wrong to think that only the presence of this qualified professional interpreter will make the teaching of English to deaf students meaningful, if the school community is not fully focused on the particularities of these students.

In the same context of the Libras (Brazilian Sign Language) Professional's mishaps in the classroom, it is important that the regent teacher has knowledge of Libras so that he can establish contact with his deaf student and follow the TILS translation, thus being able to identify if the translation is being faithful to the proposed content or otherwise. Thus, it is essential that the teacher has the same knowledge of Libras as the interpreter. But it is not the reality of teaching teachers, as they point out, (MARIOTT and MOTTER, 2019, p.s/n);

(...) We realize that the remarkably short workload for the study of Brazilian Sign Language in undergraduate courses does not guarantee the teacher the conditions to work with the diversity that will be present in the school routine, in regular education rooms.

Another factor about foreign language learning process for deaf students is the methodologies and teaching materials applied in this process, as we know that if they do not follow the specifics of learning for the deaf, teaching becomes non-significant, ineffective (DIAS and SCHMIDT, 2018), highlight a proposal for didactic material that takes into account the construction of visual meanings that can offer the deaf student: stimulus in the fight against the implementation of an oralist approach; the perspective that they cannot need to learn “an oral language to become literate and, indeed, multiliterate. The authors also cite “that the linguistic and extralinguistic particularities of the interactions between the deaf must be considered in the development of materials for the teaching of Additional Languages”. Finally, we understand that for the deaf student to have a meaningful learning experience, we must take into account their specificities, enforcing the laws that were sanctioned with a lot of struggle, taking a meaningful education to them, and not just throwing them in classrooms without resources that facilitate their learning.

2 METHODOLOGY

The research is a case study, because according to (VENTURA, 2007), case studies have several applications. Thus, it is suitable for individual researchers as it gives the opportunity for an aspect of a problem to be studied in depth within a limited period of time. Furthermore, it appears to be appropriate for investigating phenomena when there are a wide variety of factors and relationships that can be directly observed and there are no basic laws to determine which are important. And it has a qualitative approach, according to (MOREIRA,

2008, p.520);

(...) a research of this nature explores particularities that cannot be described numerically with regard to the individual involved in the research, as well as the environment in which he is inserted. (...) complements by saying that qualitative research subsidies are “made at the place of origin of the data; and that do not prevent the researcher from employing the logic of scientific empiricism”.

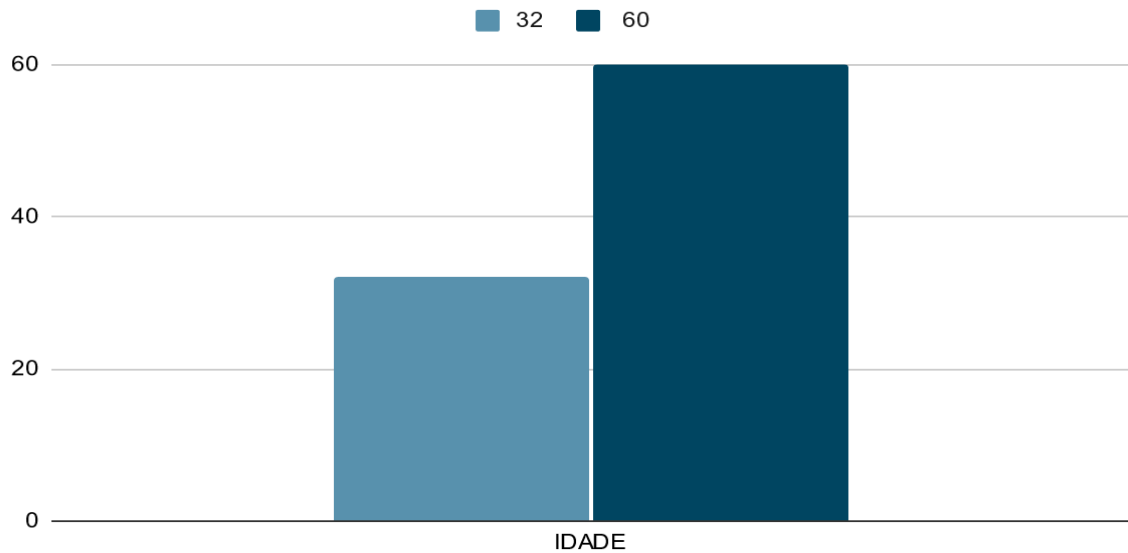
About the data collection, an online questionnaire was used on the google forms platform, with open questions addressing questions about the condition of teaching English Language in remote education, difficulties faced by these teachers, methods that were used to solve possible teaching barriers of the discipline in this period, and how the educational institution contributed to facilitate this teaching.

The research was carried out at Professor Bolívar Bordallo da Silva and Leandro Lobão da Silveira schools, both from Bragança-Pará. The Professor Bolívar Bordallo da Silva (BBS) school was founded in 1974 and offered elementary and high school education, in recent years it only offers full-time high school education, serving students from the city and rural areas. The school started to receive deaf people in 2014, and during the Pandemic it received 3 deaf people.

The Leandro Lobão da Silveira school was founded in 1982, being rebuilt in 2018, serves urban and rural areas, provides elementary and secondary education the school started to receive deaf students in 2020, having a deaf student graduating from high school in the same year, currently there are no deaf students enrolled. From the data that were collected, we aimed to bring results that would contribute positively to this area of research and could bring good results to the teaching community, thus being able to enrich the learning of deaf students in our student community.

3 ANALYSIS AND RESULTS

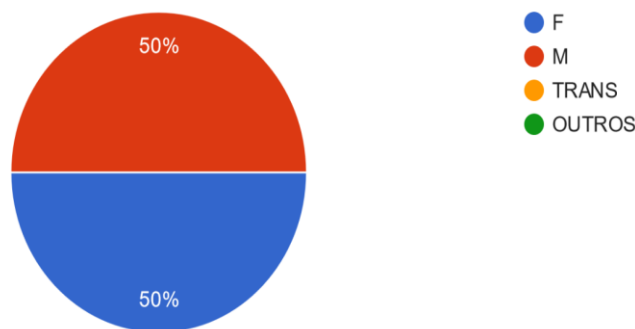
With the Corona Virus Pandemic, alternatives were sought to bring education to students from basic to higher education, thus giving rise to remote education, as seen before, and these changes led us to think about how this alternative changed the teaching of the deaf student and to find answers an online questionnaire with three questions was used in order to discover the following questions: Did English language teachers have institutional support during the pandemic to teach deaf students?; What are the challenges faced by EL teachers in teaching deaf students during remote education?, And to arrive at these answers, two EL teachers from two different schools in Bragança-Pará were chosen, who taught deaf students during the pandemic, in order to analyze their speeches and reflect on the educational failure of the deaf (SKLIAR, 1998), and how this interfered and interferes in their EL teaching.

Graph 1: Age group of respondents**Faixa etária dos Professores**

The research participants, both state teachers during the Covid-19 pandemic, were aged between 30 and 60 years old when it was carried out. Both with different years of service but with similar experience in relation to teaching English to deaf students.

Graph 2: Gender of respondents

Sexo
2 respostas



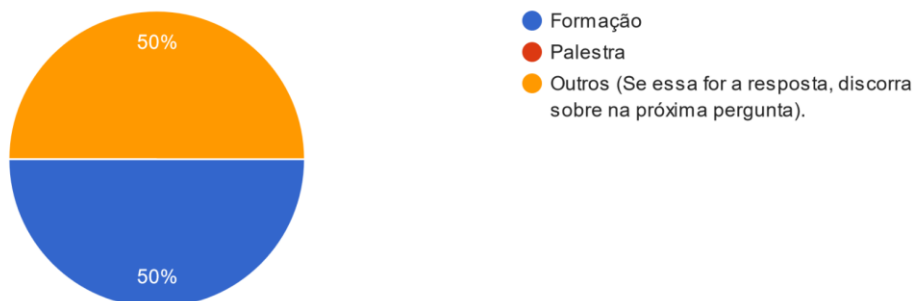
The teachers interviewed were one female and one male, both cisgender.

The questions were assigned to the 32 year old Teacher who will be identified as T1 and the 60 year old teacher who will be T2, the findings were as follows:

Question 1

Qual suporte o Estado ofertou durante a pandemia para os professores de Língua Inglesa da sua escola?

2 respostas



T1: *Formação*/Course of instruction

T2: *Outros-nenhum*/Others-none

Question 2

Did the school provide or suggest any didactic-pedagogical material to assist these deaf students during the pandemic? (2 answers)

T1 e T2: *Não*/Didn't

I discuss this answer in the following text.

Question 3

Point out your challenges faced in teaching EL to deaf students during the pandemic? (2 answers)

T1: *Dificuldade de formação específica na área de atendimento; Alunos não alfabetizados em Língua Portuguesa e/ou LIBRAS; dificuldade de comunicação/interação entre professor-aluno ou aluno-aluno. /Difficulty in specific training in the service area; Students not literate in Portuguese and/or Libras (Brazilian Sign Language); difficulty in communication/interaction between teacher-student or student-student.*

T2: *Não há suporte algum. O professor tem que criar estratégias para ajudar Los. Apenas fazendo uma observação não só em relação a LI, pois temos outros profissionais na área, a maioria dos professores estão perdidos sem saber o que fazer. Não entendem os surdos e acham que eles sabem ler só porque copiam. Alguns ficam aflitos sem saber como fazer. Sabemos que eles tem direito de ter um intérprete, no entanto, isso lhes é negado. Termina que a inclusão se torna exclusão. E os surdos se sentem muitas vezes desanimados e desestimulados a prosseguir diante dos desafios que encontram. /There is no support whatsoever. The teacher has to create strategies to help them. Just making an observation not only in relation to EL, because we have other professionals in the area, most teachers are lost without knowing what to do. They don't understand the deaf and they think they can read just because they write. Some are distressed not knowing how to do it. We know that they have the right to have an interpreter, however, this is denied to them. In the end, inclusion becomes exclusion. And the deaf often feel discouraged and discouraged from*

continuing in the face of the challenges they encounter.

We observed in the answer of “T1” three problems were pointed out, the first was the lack of specific training for these professionals who work directly in the education of deaf students, the second was deaf students who are not literate in PL, and third, the lack of communication that exists between the English language teacher and these deaf students. We can observe that both teachers present in their speeches a dissatisfaction regarding the lack of training to work with deaf students, in the words of Formosinho (1991) , he points out that:

The improvement of teachers has obvious individual ends, but it also has social utility. Continuing education has as its ultimate purpose the personal and social improvement of each teacher, in a perspective of permanent education. But such improvement has a positive effect on the school system if it translates into improving the quality of education offered to children. It is this positive effect that explains the Western world's recent concern with in-service teacher education. FORMOSINHO (1991, p. 238).

It is important to emphasize that continuing education for teachers who work directly with deaf students is of great importance, but it is necessary to create new public policies so that teachers can offer quality education to their deaf students.

Santos (2020) states that continuing education in Sign Language is necessary, because in addition to the existence of laws and decrees guaranteeing these rights, it is the right of the deaf student to attend school, and to study in a regular classroom, in addition to guaranteeing the teaching their mother tongue as L1, but due to the lack of curricular structure, preparation, basic training, this inclusion becomes insufficient and ends up becoming an exclusion.

According to Quadros (2006) there are several languages that are present in the school where the deaf child is inserted, because in addition to the Brazilian sign language, students will have to know the Portuguese language, and both are coexisting during the formation of the deaf student, in addition to these two languages being part of the educational context, they are part of the life of deaf students and have representations inside and outside the school and are often not thought of in a perspective according to the reality of the deaf person.

Quadros (2006) also states that deaf children who have access to the structure of Brazilian sign language early manage to develop it at the same time as children who develop oral-auditory language, this greatly facilitates the development of these students, and in many cases, the school is the first place where the deaf student comes into contact with Libras to acquire the language that will be expressed in the writing of the Portuguese language later, if the sign language is the first language .

It is important to emphasize that the Brazilian sign language (Libras) has different aspects from the Portuguese language, the sentence structure itself is different, but Libras helps in the teaching-learning process of Portuguese. “The idea is not simply a transfer of knowledge from the first to the second language, but a parallel process of acquisition and learning in which each language presents its roles and social values represented”. (Frames, 2006).

Let's see that “T2” made the point about the lack of motivation that many deaf students feel to continue their studies, *“E os surdos se sentem muitas vezes desanimados e desestimulados a prosseguir diante dos desafios que encontram”*.

We observed that the fact that the deaf is not literate in Libras (Brazilian Sign language) and does not understand the subject taught by the teacher in the classroom contributes to the fact that these students are often discouraged and even give up going to school, because according to Quadros (2006), Brazilian Sign Language is of fundamental importance in the literacy process of the Portuguese language for deaf students, and has two resources, the telling of stories and the production of children's literature in signs. The first is

produced for generations by the deaf, usually in associations, they can be spontaneous, or natural, these productions of stories are examples of literature in signs that help a lot in the process of acquiring the Portuguese language. However, there was never any concern with the production in literature of the productions of deaf stories so that they could be used as pedagogical didactic material in the teaching and learning process of the deaf student.

Inequality in the teaching and learning of deaf students was already present before the pandemic period and with this new reality this gap has become even greater (SILVA, 2020), and this fact is in disagreement when we cite, for example, the Salamanca Declaration (1994), which reinforces the right to a quality education and that considers the unique characteristics and interests of each student, thus avoiding discrimination and school exclusion.

We can observe the lack of positioning regarding the way of acquiring knowledge of these students, ignoring their specificities and leaving the professors with the situation with the minimum of knowledge that they acquire during their academic formations, as was seen before, since the load hours of teaching Libras in undergraduate courses does not meet the need.

It is important to emphasize that this fact is not restricted to the school institution, and the lack of teacher training, this problem is an inverted pyramid and the deaf student is at the bottom, followed by the teacher, school, state and country, and the first neglect the latter, who suffer from a lack of communication between them in the classroom, where the teachers talk about the difficulty and lack of specific training to attend this teaching area, the lack of a Brazilian Sign Language translator/interpreter (TILS) to help the teacher, even being supported by laws and decrees such as the Libras (Brazilian Sign Language) law, that guarantees education professionals (teachers of degree) and health (speech therapists) to have training in Brazilian Sign Language, even if it is minimal, in order to be able to deal with the deaf, thus leading to inclusion in these spaces, we also have Decree nº 5.626 of 2005, which is guaranteed by the Libras (Brazilian Sign Language) law, which gives the deaf full right to have education in all areas of education and other essential services in their first language, which is Libras, but we can observe that in practice the reality is quite different, Here are excerpts from the answer to question 3:

T2: *Sabemos que eles têm direito de ter um intérprete, no entanto, isso lhes é negado. Termina que a inclusão se torna exclusão. E os surdos se sentem muitas vezes desanimados e desestimulados a prosseguir diante dos desafios que encontram.* / We know that they have the right to have an interpreter, however they are denied this. It ends up that inclusion becomes exclusion. And the deaf often feel discouraged and discouraged from continuing in the face of the challenges they encounter.

We can see that one of the challenges mentioned is the lack of communication between the deaf and the classroom, sometimes caused by the lack of a professional interpreter to help the teacher even though one of the schools has a specialized educational service room, sometimes caused by the lack of knowledge of Libras (Brazilian Sign Language) of hearing teachers and students, time caused by the non-fluency of the deaf student in their L1 (Libras) or L2 (Portuguese language), This problem is often caused by the lack of acceptance of the deaf family, which ends up boycotting their acquisition of Sign Language, which must be their first language, thus causing a deficiency in the learning of their second language, Portuguese, and thus also interfering with the learning of the language. your third or foreign language, (PIZZIO and QUADROS, 2011), thus causing the exclusion of this deaf student in an environment that should be of inclusion, thus making the teaching of the deaf non-significant, and in some cases non-existent.

Another point that we found in this study was the lack of guidance to teachers, because according to the reports they did not have any pedagogical support or training that gave them the structure to teach these deaf students during the remote period, it is important to

emphasize that the state offered only in one of the schools a lecture on emergency remote education, being insufficient to train teachers to teach the English language to the deaf.

Corroborating these data, which show that the main cause of the difficulties encountered by teachers in teaching deaf students both during the pandemic and outside of it are: the school institution, institutional policies and the responsibility of the state (SKLIAR, 1998), which are always forgotten when talking about educational failure of the deaf, are present in this research, proving that the cause of non-learning of the deaf is not always their deafness, the unqualified teacher or the teaching method, but a set of divergences that begins with the negligence given to the deaf to acquire their right language and goes to the abandonment of the state, often ending in the classroom, in the absence qualification of teaching professionals to deal with meaningful teaching for the deaf student.

4 CONCLUSION

The inclusion of the deaf in the school environment requires much more than inserting them in the classroom together with hearing people. In order to have inclusion, this student needs to be attended by properly qualified professionals, who know their way of communicating and interacting with the world around them, they need an environment that welcomes their specificity, however, this scenario is not exactly what we find.

We identified that the lack of communication between hearing people and the deaf student in class, the lack of support from the school to help teachers and the lack of the state to train teachers to teach deaf students during the pandemic were the difficulties encountered in this research, and as a suggestion for the teaching of both English and other subjects to be effective, we suggest that the school seeks state support to train its teachers, that the state enforces compliance with laws that ensure specialized care for this student, that it covers the presence of TILS in the classroom, that the school community welcomes this student by seeking policies that show interest and respect the condition of the deaf person, especially with regard to communication, so that it brings inclusion, not that excludes more than society has been doing for centuries.

Concluding our observations, we considered that it is essential that the English language teacher remains motivated to overcome these obstacles encountered during the teaching-learning process of these students, that the school pays more attention to the teaching of the deaf student, thus seeking new strategies and means to train their teachers in the scope of inclusive education, which the school community, together with the families of these students, demands from the state more firmness in dealing with policies for their true inclusion in education.

REFERENCES

- ALMEIDA, M. L. **TDIC no ensino de Língua Inglesa: Possibilidades na educação de surdo.** Dissertação de Pós-graduação em Linguística e ensino. João Pessoa:UFPB, 2021.
- Aplicativo de jornal para os surdos é lançado pela TV Ines. Ministério da Educação-MEC, Brasília, 24 de abril de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33784>. Acesso em: 09 de maio de 2022.
- BRITO, L. F. **Integração social e educação de surdos.** Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 24 de maio de 2022.

BRASIL. LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 24 de maio de 2022.

CARVALHO, R. A. M. **Desafios do ensino da Língua Inglesa para surdos.** Goiânia-Goiás, UFG, 2012.

CICCONI, M. **Comunicação Total.** Rio de Janeiro: Culture media, 1990.

UNESCO, **Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad: informe final.** Salamanca, Espanha: 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa. Acesso em: 25 de junho de 2022.

GOLDFELD, M. **A criança surda. Linguagem e Cognição Numa Perspectiva Sócio – Interacionista.** São Paulo: Plexus Editora, 2001.

GOLDFELD, M. **Fundamentos em fonoaudiologia.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos.** São Paulo: Plexus, 2007. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=7IeimJ7artQC&oi=fnd&pg=PA19&dq=GUARINELLO,+Ana+Cristina.+O+papel+do+outro+na+escrita+de+sujeitos+surdos.+S%C3%A3o+Paulo:+Plexus,+2007&ots=XV4AiQ9LyL&sig=Bi91tXxJnC3rSHM2THStRUenvPs#v=onepage&q=GUARINELLO%20Ana%20Cristina.%20O%20papel%20do%20outro%20na%20escrita%20de%20sujeitos%20surdos.%20S%C3%A3o%20Paulo%20Plexus%202007&f=false>. Acesso em: 26 maio. 2022.

IESDE. **Filosofias educacionais.** [S.I] [2022?]. Disponível em: <https://www.iesde.com.br/todos-os-conteudos/#educacao>. Acesso em: 09 maio. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE Demográfico. 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=1&idnoticia=438&t=ibge-c+orde-abrem-encontro-internacional-estatisticas-sobre-pessoas-deficiencia&view=noticia>. Acesso em: 08 de maio de 2022.

MARIOTTI, M; MOTTER, R. B. **O Aprendizado de Língua Inglesa pelo aluno surdo.** Cascavel-Paraná: Temas & Matizes, 2019.

MOREIRA, H. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador / Herivelto Moreira,** Luiz Gonzaga Caleffe. – 2. ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PIZZIO, A.L; QUADROS, R.M. **Aquisição da língua de sinais.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

QUADROS, R.M. **Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações.** Santa Catarina: Cadernos Cedes, 2006, 141-161.

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

SILVA, M. P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus editora, 2001.

SILVA, V. C. **O Ensino De Línguas No Brasil/Europa (1500-1930)**. Revista Eletrônica HELB, Ano 8, nº 8, 1/2014.

SILVA, S. M. **Direitos Humanos e o direito à educação em tempos de Covid-19: Um olhar sobre o contexto da educação de surdos**. Rio de Janeiro: Pensares em revista, 2020.

SOUSA, D. **Aquisição da Língua de Sinais por Alunos Surdos: Ponto de Contribuição e Relevância na Atuação do Intérprete de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: RVCSD - Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade, Edição nº 05, 2009.

SPASIANI, M. V. **Ensino de Inglês para alunos surdos: Materiais didáticos e estratégias de ensino**. Programa de pós graduação em linguística-PPGL. São Carlos: UFSCar, 2018.

TAVARES, K. C. A. OLIVEIRA, A. P. P. **Libras no ensino de inglês mediado pelas novas tecnologias: desafios e possibilidades**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Minas Gerais, 2014. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=ADndDS0AAAAJ&citation_for_view=ADndDS0AAAAJ:_FxGoFyzp5QC. Acesso em: 01 de junho de 2022.

VENTURA, M. M. **O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa**, Rev SOCERJ. 2007

WITKOSKI, S.A. **Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada**. Revista Brasileira de Educação, 14(42), 2009, 565-575.

Dia Nacional da Educação para Surdos e Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais. **23 e 24 de abril**. Tribunal Regional Eleitoral-TRE, Pernambuco, 23 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.tre-pe.jus.br/imprensa/noticias-tre-pe/2021/Abril/23-e-24-de-abril-dia-nacional-da-educacao-para-surdos-e-dia-nacional-da-lingua-brasileira-de-sinais>. Acesso em: 09 de maio de 2022.

FERRAMENTA HANDTALK COMO APOIO AVALIATIVO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS

Leticia Silva dos Santos Melo¹
Lana Paula Crivelaro Monteiro de Almeida²

RESUMO

O artigo em estudo busca tratar sobre as ferramentas para a verificação da qualidade do ensino, trazendo um foco especial na área da Surdez, para que assim possamos conhecer e analisar recursos que avaliem o ensino e a aprendizagem de estudantes surdos. Desta maneira, metodologicamente realizou-se uma pesquisa bibliográfica, com base em Mello, Neto e Petrillo (2020), Libâneo (1994), Santana (2007) e Quadros (2006) sobre ferramentas existentes no mercado para a averiguação da qualidade de ensino, a importância em conhecê-las e saber utilizá-las com o público da forma correta, refletindo sobre suas vantagens e desvantagens. O objetivo desse artigo visa apresentar algumas ferramentas avaliativas que podemos usar na educação de surdos, como também, analisar sua importância e suas características para apresentar situações, em que possam ser utilizadas na prática, com foco na chama “*HandTalk*”. Com isso, conclui-se que é importante utilizarmos ferramentas, sejam elas quais forem, no meio educacional, pois proporcionam aprendizados aos alunos de forma significativa. Entretanto, para isso é necessário que os educadores saibam utilizá-las com o foco em verificar a qualidade no ensino e entender o quanto pode motivar os alunos em sala. Assim, foi possível apresentar o aplicativo “*HandTalk*” como exemplo de ferramenta educacional que serve de apoio para o ensino e aprendizagem de surdos, conhecendo algumas atividades existentes, analisando sua importância e suas vantagens, tanto para o professor quanto para seus alunos, para assim valorizar a inclusão social e escolar por ser um aplicativo de uso gratuito e de simples manuseio.

Palavras-chave: *HandTalk*. Ferramentas. Avaliação. Educação de surdos.

HANDTALK TOOL AS EVALUATIVE SUPPORT FOR TEACHING AND LEARNING OF DEAF STUDENTS

ABSTRACT

The article under study will seek to deal with the tools for verifying the quality of teaching, but bringing a special focus on the area of Deafness, so that we can know and analyze resources that evaluate the teaching and learning of deaf students. In this way, methodologically, a bibliographical research was carried out, based on Mello, Neto e Petrillo (2020), Libâneo (1994), Santana (2007) and Quadros (2006) on existing tools in the market for investigating the quality of teaching, the importance of knowing them and knowing how to use them with the public in the correct way, reflecting on their advantages and sovereignty. The objective of this article is to present some evaluative tools that we can use in Education for the deaf, as well as to analyze their importance and characteristics and to present situations where they can be used in practice, focusing on the “*HandTalk*” flame. With this, it is concluded that it is important to use tools, whatever they may be, in the educational period, as they provide students with learning in a meaningful way. However, for this it is necessary that educators know how to use them with a focus on verifying the quality of teaching and understanding how much it can motivate students in the classroom. Thus, it was possible to present the “*HandTalk*” application

¹ Mestranda em Educação pela Must University. Graduada em Letras Libras pela Universidade Estadual do Pará (UEPA) e Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Especialista em Educação Especial e Inclusiva (FATAP) e em Atendimento Educacional Especializado – AEE (FACIBRA). E-mail: profleticiasilva02@gmail.com

² Pós Doutoranda em Tecnologias Digitais pelo Instituto de Estudos Avançados (IEA-USP/SP - Cátedra de Educação Básica). Doutora em Educação, Inovação e Tecnologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: lanacmalmeida@gmail.com

as an example of an educational tool that serves as a support for the teaching and learning of the deaf, knowing some existing activities, analyzing their importance and their advantages, both for the teacher and for their students, thus valuing the social and school inclusion as it is a free and easy-to-use application.

Keywords: HandTalk. Tools. Assessment. Deaf Education.

Data de submissão: 29.06.2023

Data de aprovação: 16.11.2023

INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre a educação de surdos não é algo simples e de fácil acesso, principalmente sobre temáticas mais específicas, como por exemplo, como avaliar um aluno Surdo ou até mesmo que ferramentas devem-se utilizar neste processo de ensino e aprendizagem que abrange a educação inclusiva, sendo alunos surdos e ouvintes. Apesar de termos a lei que regulamenta a língua brasileira de sinais – LIBRAS, lei 10.436 de 2002, assim como o decreto 5.625 de 2005, que reconhece a língua e outros quesitos indispensáveis para a educação desse público, a realidade nas escolas brasileiras ainda está distante de ser exemplo, em que os profissionais que começarão a trabalhar nessa área ficam ansiosos e descontentes quando buscam por materiais de apoio, pois são poucos os que têm compartilhados em livros e/ou no meio digital, em comparação a outras áreas de ensino.

Seguindo essa perspectiva, tratar sobre a Educação das pessoas Surdas se faz necessário, afinal é a nossa segunda língua regulamentada em lei, assim como é o nosso segundo maior público nas escolas. Posto isso, quanto mais pesquisas compartilhadas existirem mais contribuiremos para o campo educacional deste público. E assim, torna-se válido ressaltar a importância de materiais que tratem sobre as ferramentas avaliativas para a educação para surdos, principalmente as que mostram e analisam como controlar a qualidade desse ensino.

Nesse viés, o artigo em questão buscará tratar sobre as ferramentas para a verificação da qualidade do ensino brasileiro, trazendo um foco representativo na área da Surdez. Para que assim, possamos analisar, mesmo que de forma breve, como podemos buscar e escolher ferramentas que avaliem esse ensino e a aprendizagem dos alunos. Sendo assim, objetiva-se mostrar algumas ferramentas avaliativas que possam ser usadas na educação de surdos, dando ênfase na sua importância, características e a situação que elas podem ser utilizadas. Para chegarmos a essa finalidade, usaremos a ferramenta chamada “*HandTalk*” e algumas vantagens e desvantagens ao utilizá-la, especificando quem é o público, que tipo de turma e escola que ela pode ser usufruída como apoio avaliativo.

Para isso, o principal embate para o desenvolvimento do trabalho foi perceber que existem diversos modelos de avaliação, no qual podemos ter bons resultados avaliativos, além da dificuldade em selecionar quais são as que contribuem para uma educação de qualidade. Diante disso, surgiu a seguinte questão problema: podemos utilizar as mesmas ferramentas avaliativas para os alunos surdos e ouvintes?

É fundamental compreendermos que existem diversos modelos de avaliação, nos quais, com públicos diferentes, precisamos analisar com detalhes quais podem, ou não, ser utilizados. Afinal, para uma avaliação de qualidade é importante entender e conhecer as ferramentas ideais e corretas, se elas serão válidas ou não ao público, se o seu uso é benéfico.

Para agora, o artigo em questão foi realizada por uma pesquisa bibliográfica com a abordagem qualitativa, buscando referenciais que tratam sobre ferramentas existentes no mercado para a verificação da qualidade de ensino, a importância em conhecer e saber utilizá-las, como também por relatos pessoais, com experiências próprias, mostrando exemplos de

modos avaliativos em sala de aula, especialmente com alunos surdos por meio da ferramenta *HandTalk*. Assim, conforme se desenvolverá, teremos embasamentos teóricos em Mello, et al (2020), Libâneo (1994), Santana (2007) e Quadros (2006). Debatendo sobre os assuntos citados, pois o foco aqui será buscar de forma bibliográfica sobre esses assuntos que são fundamentais para alcançarmos os objetivos e propor o conhecimento de uma ferramenta que pode ser trabalhada na sociedade/escola em relação à Língua de Sinais.

Por fim, o artigo divide-se em introdução, desenvolvimento com seções sobre: A importância em selecionar corretamente ferramentas para a verificação da qualidade de ensino; Diferentes possibilidades de uso de ferramentas avaliativas na educação de surdos; O uso do aplicativo *HandTalk*: sua importância, características, processo, tipo de escola e turma que podemos utilizá-lo; e vantagens e desvantagens que motivam o uso do *HandTalk* no controle de qualidade escolar. Logo após, as conclusões sobre a temática e as referências bibliográficas utilizadas.

1 A IMPORTÂNCIA EM SELECIONAR CORRETAMENTE FERRAMENTAS PARA A VERIFICAÇÃO DA QUALIDADE DE ENSINO

Partindo do princípio de que atualmente os profissionais da educação estão cada vez mais atualizando seus modos de avaliação, juntamente com os novos meios que estão surgindo, podemos perceber que são inúmeras as ferramentas que podem contribuir na verificação da qualidade de ensino de determinada turma. Visto que elas têm ganhado espaço de forma precisa no âmbito escolar. Com isso, diversas vantagens têm surgido, fazendo com que esse momento se torne mais didático, comparadas há tempos anteriores, em que só existiam provas no papel como único modo avaliativo.

Nessa perspectiva, Mello, et al (2020, apud Tani, 2022, n.p) salientam que com a utilização das ferramentas tecnológicas, sejam elas quais forem dentro das salas de aulas, tem ajudado significativamente os docentes no momento de avaliarem, se alcançaram ou não seus objetivos durante seus planejamentos. Basta que esses profissionais saibam buscar exemplos existentes no mercado educacional e saber utilizá-los, pois isso varia muito de qual é o público e onde que será aplicada tal ferramenta, para que venha ter resultados positivos em suas aplicações. São práticas que favorecem o tempo, a atenção e a motivação do professor e, principalmente dos alunos em sala quando atingem uma avaliação favorável, significando que tanto o ensino quanto a aprendizagem ocorram de forma positiva.

São vários os fatores que se sabe para que o docente alcance um resultado positivo nessa verificação, sejam eles de acordo com o espaço que irá aplicar a ferramenta escolhida como apoio avaliativo, como também em relação à estrutura do local, se tem ou não a possibilidade de utilizar, por exemplo, meios tecnológicos durante as aulas, assim como, o grau de escolaridade e a faixa etária desse público, entre outros. Fatores fundamentais que todo professor precisa conhecer e compreender sobre essa necessidade antes de ir a campo e pôr em prática o seu planejamento. Assim, precisamos entender que não significa que o docente irá planejar e dará certo na primeira tentativa no momento da aplicação.

Corroborando, Libâneo (1994, p. 222) diz que o planejamento é “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Deixando claro que “O planejamento não assegura, por si só, o andamento do processo de ensino [...] é preciso desconstruir a noção de planejamento como uma receita pronta, pois cada sala de aula tem uma realidade diferente” (LIBÂNEO, 1994, p. 225).

Sendo assim, é válido que todo profissional busque conhecer diversos tipos de ferramentas educacionais, selecione quais combinam com o seu objetivo e podem ser utilizadas no espaço, com o público de sua disciplina, para que assim tenha noção do que

fazer nos próximos momentos. Torna-se válido, então, acompanhar o crescimento e o desenvolvimento de novos meios que podem ser trabalhados em sala de aula, que envolvam a tecnologia, como por exemplo, o uso de *notebooks*, *datashow*, *slides*, *YouTube*, *sites* e aplicativos educativos, pois

A velocidade com que crescem os aplicativos voltados para a área educacional comprova a eficiência e a urgência em atender a demanda educacional. O mercado tecnológico entendeu que a integração do aprendizado é criada, através da conscientização, dos movimentos de gerações, da disciplina que será abordada, do estilo dos alunos, da capacidade tecnológica da escola e do desenvolvimento pessoal de cada professor. Fazer a curadoria do aplicativo é essencial para que a proposta pedagógica se cumpra (MELLO et al., 2020, apud TANI, 2022, n.p.).

Dessa forma, é na prática que o docente conseguirá analisar as vantagens e desvantagens de cada ferramenta e/ou método escolhido no momento de avaliar seu público.

1.1 DIFERENTES POSSIBILIDADES DE USO DE FERRAMENTAS AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A partir do momento que o graduando em uma licenciatura se torna um profissional formado, é certo que durante seu processo acadêmico ele tenha tido ao menos uma disciplina com foco na Educação Especial, como também a de língua brasileira de sinais – LIBRAS. Segundo o decreto 5626/2005, no capítulo II sobre a Inclusão da Libras como disciplina curricular:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, [...] § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (BRASIL, 2005).

Isto é, mesmo que de forma breve ele pôde conhecer sobre a comunidade, cultura e o sujeito surdo, compreendendo que esse povo tem sua própria língua e que é totalmente diferente da língua portuguesa em sua forma gramatical. Sendo assim, desde esse momento, o profissional fica ciente que poderá ter no futuro um aluno surdo em sala e que precisará estar preparado para atendê-lo com igualdade perante os demais alunos. Ele precisa saber planejar aulas didáticas que contemplem todos os alunos que ali estarão presentes, seja com ou sem alguma especificidade.

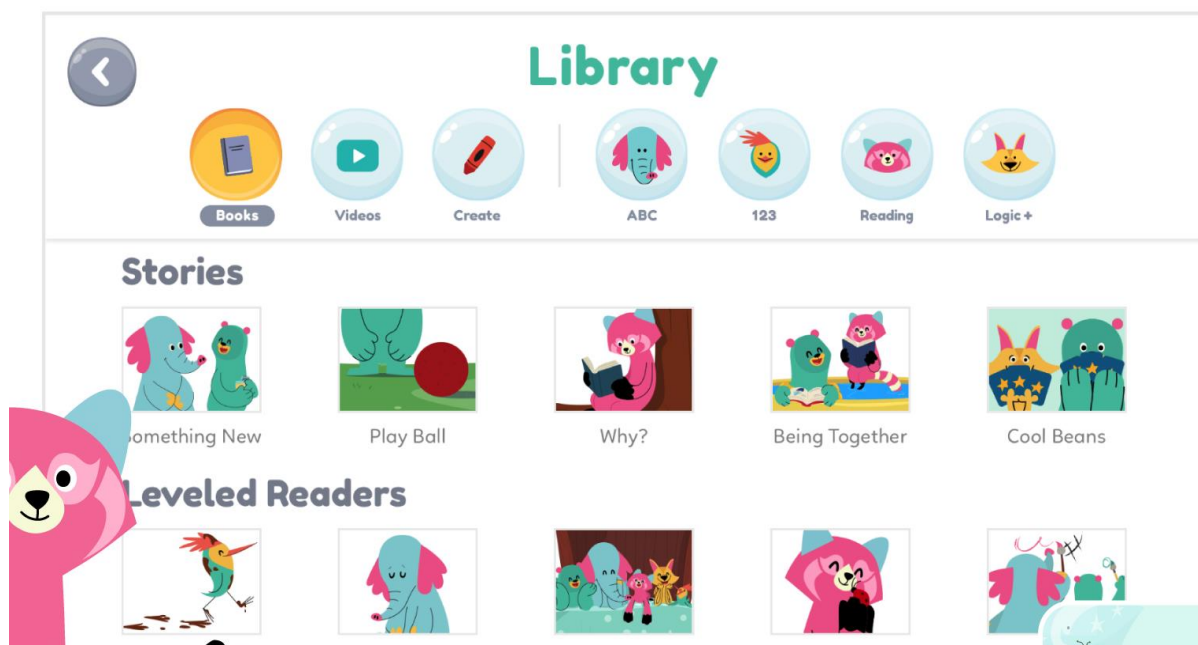
Posto isso, Quadros (2006) reforça que o profissional precisa estar apto a organizar seus planejamentos, visando à Educação Especial, com métodos e estratégias de ensino que contribua para a efetivação da inclusão social e escolar de seus educandos. Portanto, se tratando especificamente nesse capítulo sobre o uso de ferramentas avaliativas voltadas ao público surdo, é válido repensar e analisar quais são as diferentes possibilidades que temos aos tipos existem e como utilizá-las.

Nesse viés, devemos analisar que o desenvolvimento da tecnologia muito contribuiu para a educação de surdos no Brasil, principalmente quando nos referimos aos aplicativos para Educação.

Nesse momento, iremos pontuar algumas ferramentas que ajudam as pessoas surdas a estudarem com acessibilidade, seja em legendas ou nos próprios sinais em Libras, sendo recursos que os professores podem testar em sua sala de aula para promover uma avaliação de qualidade.

1. *KHAN ACADEMY*: é um *site* educativo que contém legendas que podem ser traduzidas para a Língua Portuguesa, dando oportunidade de os deficientes auditivos ou surdos estudarem por meio de jogos. É um site gratuito.

Figura 1 – Plataforma do *Khan Academy*



Fonte: Elaborada pelo autor, com base no Google aplicativo *Khan Academy*

Figura 2 – Plataforma das disciplinas no *Khan Academy*

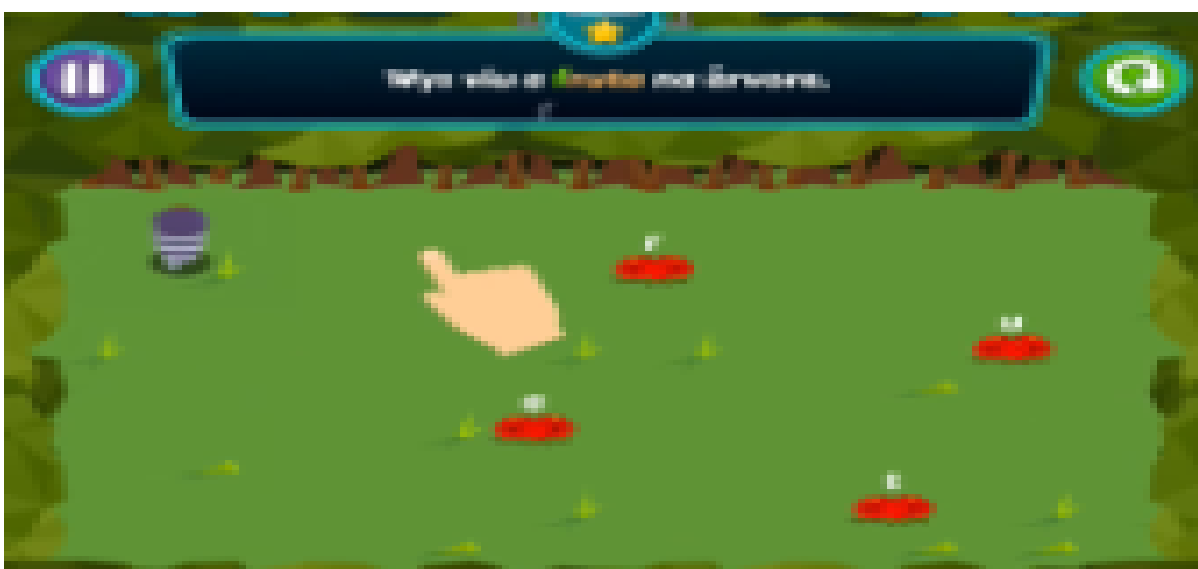


Fonte: Elaborada pelo autor, com base no Google aplicativo *Khan Academy*.

2. *WYZ*: é um jogo que ajudam surdos a aprenderem Língua Portuguesa. Também é gratuito e por ser muito visual, contribui bastante.

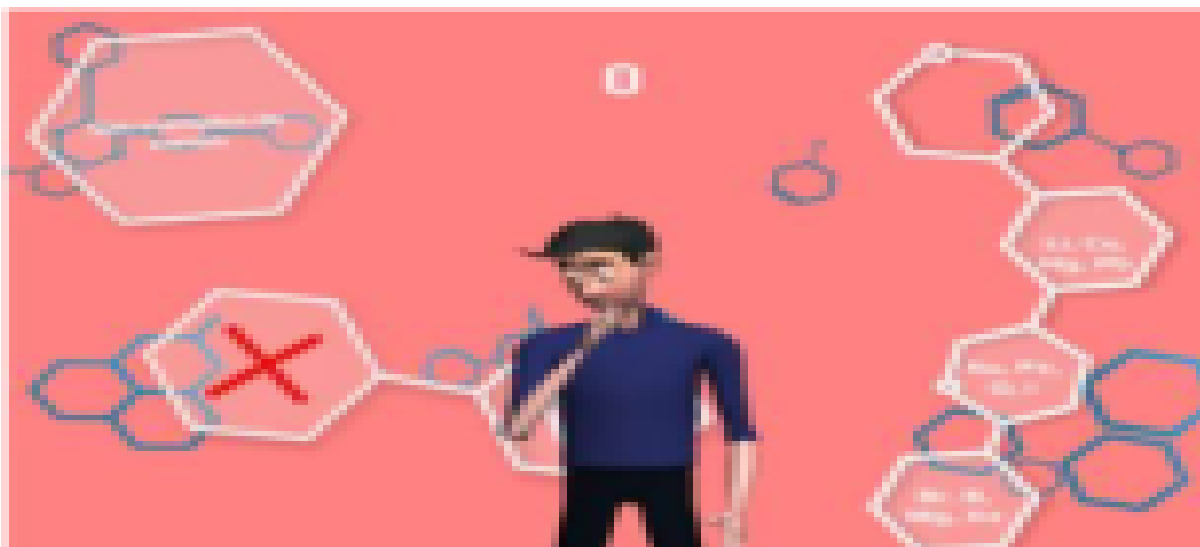
Figura 3 – Plataforma inicial do WYZ

Fonte: Elaborada pelo autor, com base no *Google* aplicativo WYZ.

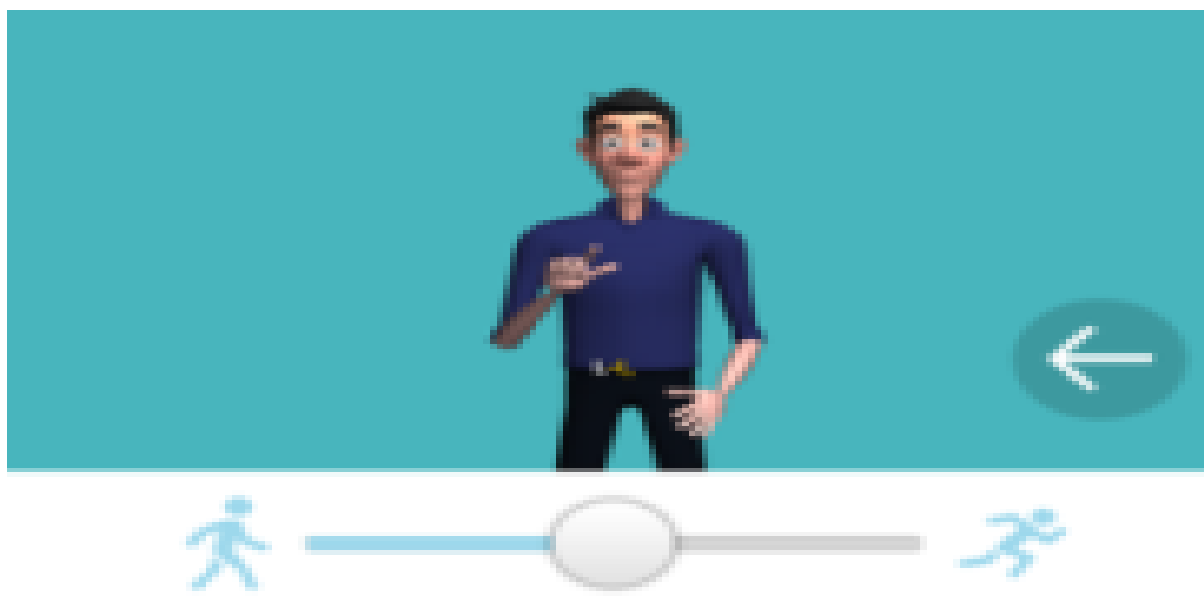
Figura 4 – Plataforma da ação no WYZ

Fonte: Elaborada pelo autor, com base no *Google* aplicativo WYZ.

3. *Q-LIBRAS*: é um jogo para o ensino de química para surdos que estimula os alunos a aprenderem a disciplina brincando.

Figura 5 – Plataforma dos sinais de química no *Q-LIBRAS*

Fonte: Elaborada pelo autor, com base no *Google* aplicativo *Q-LIBRAS*.

Figura 6 – Plataforma mostrando a possibilidade de velocidade da sinalização no *Q-LIBRAS*

Fonte: Elaborada pelo autor, com base no *Google* aplicativo *Q-LIBRAS*.

Com isso, a partir desse momento, iremos propor e enfatizar uma ferramenta de apoio avaliativo no ensino e aprendizado de estudantes surdos, chamada “*HandTalk*” e conhecê-la mais a fundo.

1.2 O USO DO APLICATIVO *HANDTALK*: SUA IMPORTÂNCIA, CARACTERÍSTICAS, PROCESSO, TIPO DE ESCOLA E TURMA QUE PODEMOS UTILIZÁ-LO

Ao tratarmos sobre o processo de aprendizagem, é válido ressaltar sobre a importância do uso das diversas ferramentas no campo educacional, visto que, utilizadas de forma correta e de acordo com a realidade dos educandos, são fundamentais na contribuição de um ensino eficaz e que contemple métodos ativos para refletir no processo de ensino-aprendizagem. Quando falamos na educação de surdos, muitos profissionais ainda desconhecem e/ou tem dificuldade de encontrar materiais que os apoiem em suas pesquisas, envolvendo a

metodologia, as atividades e o modo de avaliar esse público. Sendo assim, no capítulo em questão, iremos explicar de forma específica a ferramenta “*HandTalk*” e propor o conhecimento dela para os leitores da pesquisa.

De imediato, é válido informar que não podemos escolher e ter a certeza de que a mesma metodologia ou avaliação que serve para o público ouvinte dará certo para o público com surdez, já que são públicos diferentes, que usam línguas diferentes, com culturas diferentes. Muitas vezes os alunos surdos até desconhecem alguma ferramenta que normalmente é muito utilizada pelos ouvintes. Segundo Santana (2007), o aluno surdo que utiliza a Libras faz o uso a todo instante de imagens e materiais concretos que o apoiam em seu campo de visão, pois o surdo é uma pessoa que aprende por meio da sua visão, pela falta do sentido da audição, a visão é mais aguçada. Desse modo, o professor precisa conhecer para assim buscar métodos que instiguem o seu visual e principalmente na hora de avaliá-lo, em que precisa focar na sua experiência visual.

Nessa perspectiva, Quadros (2006) corrobora quando diz que o aluno precisa ter o conhecimento da Língua de Sinais, pois irá proporcionar a ele uma perspectiva de aprendizagem de forma correta, devido ser por meio dessa língua que ele irá ser alfabetizado e assim compreenderá a leitura e a escrita da língua portuguesa. Sendo assim, o mais correto é que o profissional que trabalha com esse campo educacional, precisa ter os conhecimentos básicos para elaborar suas aulas e aplicá-las da forma correta ao alunado com surdez.

Posto isso, da necessidade de materiais disponíveis, por exemplo, na *internet* de forma mais prática e de fácil acesso para contribuir com esses profissionais na hora de achar materiais, apresentaremos essa ferramenta que pode ter diversos fins e que pode agregar ao planejamento dos professores que em sala tenha alunos surdos.

A) A importância, as características e o diferencial do *HandTalk*

A ferramenta escolhida foi o aplicativo *HandTalk*, de origem brasileira, criado em 2012 e lançado em 2013, com atualização em 2020, também apresenta a oportunidade em traduzir e aprender a língua de Sinais americana – ASL, além da Libras. Escolheu-se devido ser um aplicativo criado com o intuito de traduzir textos ou áudios em português para alguma Língua de Sinais, basta escolher. Também tem o intuito do usuário consultar milhares de sinais, pois funciona como um dicionário de Libras que ajuda o estudante a aprender qualquer sinal por temática. Essas características são fundamentais para quem precisa aprender, e tem ajudado muitos professores no momento de criar materiais voltados ao público surdo.

Sua criação vem sendo algo fundamental para a área devido a sua grande contribuição seja para crianças, jovens, adultos, professores e até mesmo para campanhas de conscientização sobre a comunidade surda e difusão das Línguas de Sinais. Assim, ela é importante principalmente para o ensino e aprendizado da Libras, sendo a plataforma mais utilizada no ramo da tradução, tendo parcerias com O Boticário, a Azul, *Samsung*, Magalu, Unimed, Bradesco, Claro, entre outros. Isto é, um aplicativo reconhecido e muito importante tanto para o meio social quanto educacional.

B) Tipo de escola e turma que pode ser utilizado

Devido o aplicativo ser de modo público e gratuito, todos podem utilizá-lo para diversos fins. O professor, ouvinte ou surdo, pode utilizá-lo nas escolas regulares inclusivas, que são as escolas comuns de qualquer parte do Brasil, constituída de todos os tipos de alunos, com ou sem especificidade, como também em escolas específicas para surdos, as escolas bilíngues, onde se têm professores fluentes em Libras e que a utilizam como língua de instrução.

O *HandTalk* é uma ferramenta essencial para a educação e pode ser utilizada em turmas só com alunos ouvintes, no aprendizado da Libras, em turmas só de surdos, no desenvolvimento de aulas, materiais, dinâmicas, e também em turmas mistas, com os dois públicos. Basta o professor ter o objetivo da aula e incrementar o uso dessa ferramenta seja para ensinar algum sinal, criar algum jogo, montar murais para a sala de aula, traduzir alguma fala para Libras, criar algum vídeo tendo como base os sinais aprendidos pelo aplicativo, entre outros, respeitando as diferenças na hora da metodologia e da avaliação entre os dois públicos.

C) Processo avaliativo em que podemos utilizar o *HandTalk*

Nessa perspectiva, são diversas as situações que o profissional da educação poderá fazer o uso da ferramenta em questão. Como por exemplo, no ensino da Língua Portuguesa. Dependendo do conteúdo, poderá acrescentar as palavras e relacionar aos sinais no momento da alfabetização. E assim, conseguirá avaliar os seus alunos respeitando sua Língua Materna e promovendo o aprendizado do português escrito, ou, também, na disciplina de Matemática, seguindo a mesma perspectiva das duas línguas, no ensino ou em atividades avaliativas.

Figura 7 – Aplicativo *HandTalk* e recursos pedagógicos em Libras



Fonte: Elaborada pelo autor, com base em materiais próprios e no Google aplicativo *HandTalk*.

1.3 VANTAGENS E DESVANTAGENS QUE MOTIVAM O USO DO *HANDTALK* NO CONTROLE DE QUALIDADE ESCOLAR

Após conhecer algumas ferramentas que podem ser utilizadas na educação de surdos, precisamos analisar quais as vantagens do professor ao procurá-las e testá-las em suas aulas. Nessa perspectiva, podemos perceber que o seu uso em sala irá motivar os alunos, sejam eles ouvintes ou surdos, assim como, promover um ensino com qualidade e inclusão da primeira língua dos surdos e a segunda regulamentada do Brasil. Além de proporcionar aulas dinâmicas com o uso de um celular, *tablet* ou *notebook* na busca dos sinais pelo aplicativo. E principalmente, no quesito profissional, o professor poderá aprender consecutivamente a elaboração de suas próprias atividades usando a Língua Portuguesa e a Libras.

Já como desvantagens, são mínimas, basicamente surge à desvantagem para o profissional que sem o uso desse aplicativo terá que buscar em outras ferramentas que normalmente são pagas e mais difíceis de serem encontradas. Com *HandTalk* esperamos inclusão e difusão da Libras em todo o espaço escolar, de forma simples e divertida com essa ferramenta.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi dialogado com a pesquisa, foi possível analisar de forma bibliográfica como é importante utilizarmos ferramentas no meio educacional, pois proporcionam aprendizados aos alunos de forma significativa. Basta os educadores saberem utilizá-las para que consigam verificar a qualidade no ensino, o quanto melhora e motiva até mesmo os discentes. Foi possível essa verificação por meio dos capítulos apresentados.

Conseguimos também conhecer algumas ferramentas avaliativas que podemos usar na educação de surdos, analisando principalmente a que foi selecionada, chamada “*HandTalk*”. Assim, respondendo à questão problema, foi constatado por meio da pesquisa que podemos utilizar a mesma ferramenta avaliativa para os alunos surdos em comparação aos ouvintes, mas, por serem públicos diferentes, o professor precisa planejar e ter métodos diferentes, pois são duas línguas e culturas distintas, sendo necessária a inclusão de forma igualitária.

Sendo assim, com base nos exemplos apresentados conseguimos perceber que é necessário que os profissionais conheçam e queiram utilizar as inúmeras ferramentas existentes para o contexto educacional e que apesar dos diversos desafios que podem surgir no momento da prática em sala, elas tornam as aulas mais produtivas. Posto isso, foi possível alcançar os objetivos com a análise de como podemos obter bons resultados de acordo com a escolha dessa ferramenta, analisando o local, o público e como será a aplicação dessa ferramenta no apoio avaliativo com os estudantes surdos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Decreto nº 5.626. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 184 e 117, p. 28, 22 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acessado em: 26 jun. 2023.

BRASIL. Lei da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Lei n. 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 181 e 114, p. 79, 25 abril 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acessado em: 26 jun. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Os métodos de ensino**. São Paulo: Cortez, 1994.

MELLO, C. de M.; NETO, J. R. M. A; PETRILLO, R. P. **Educação 5.0: Educação para o Futuro**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2020.

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

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

TANI, Z. R. **Evolução do método PDCA**. Flórida: Universidade Must, 2022. [e-book].

AS CARACTERÍSTICAS DAS NARRATIVAS DE PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS SURDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jerliane de Oliveira Martins¹

Ivanete Freitas Cerqueira²

Emily Souza Rodrigues³

RESUMO

Os surdos têm prioritariamente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação. No entanto, a escrita do português é algo comum e urgente em sua vivência, haja vista a necessidade constante do uso desse instrumento nas diversas esferas sociais principalmente em relação aos acontecimentos que giram em torno de si, do outro e do mundo. Diante disso, este trabalho visa investigar quais características narrativas podem ser encontradas nas produções textuais de alunos surdos do ensino fundamental, de modo a verificar quais aparecem, como é construída sua sequência lógica e como são marcados tempo e espaço nessas histórias. A fundamentação teórica deste estudo está pautada no Modelo Narrativo de Adam (2019 [1992]) e nas pesquisas de Meirelles e Spinillo (2004), Rosa (2009), dentre outros. Para este trabalho foram analisadas quatro narrativas escritas por alunos surdos do ensino fundamental. Essas produções, que provêm do trabalho de Meirelles e Spinillo (2004), foram construídas com base em uma sequência de imagens apresentadas aos alunos pelas autoras. Quanto aos resultados, observou-se que os textos narrativos produzidos por surdos sinalizantes e oralizados apresentam início, meio e fim, manifestando lógica no desenvolvimento das histórias, ainda que os personagens nem sempre sejam adequadamente descritos e a dimensão tempo-espaço, devidamente marcada.

Palavras chave: Português escrito como L2. Texto. Narração. Protótipo Narrativo.

THE CHARACTERISTICS OF NARRATIVES IN WRITTEN PRODUCTIONS OF DEAF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

The deaf have, as a priority, the Brazilian Sign Language (Libras) as a legal means of communication. However, writing in Portuguese is something common and urgent in their experience, given the constant need to use this instrument in different social spheres, mainly in relation to events that revolve around themselves, others and the world. Therefore, this work aims to investigate which narrative characteristics can be found in the textual productions of deaf elementary school students, in order to verify which ones, appear, how their logical sequence is constructed and how time and space are marked in these stories. The theoretical foundation of this study is based on the Narrative Model of Adam (2019 [1992]) and on the research of Meirelles and Spinillo (2004), Rosa (2009), among others. For this work, four narratives written by deaf elementary school students were analyzed. These productions come from the work of Meirelles and Spinillo (2004) and were built based on a sequence of images presented to students by the authors. As for the results, it was observed that the narrative texts, constructed by signers and oral deaf, presents a beginning, middle and end, demonstrating logic in the development of the stories, even if the characters are not always clearly described and the time-space dimension is duly marked.

¹ Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal do Acre, pesquisadora na área de português como segunda língua. E-mail: jerliane.martins@sou.ufac.br

² Graduada na Universidade Federal da Bahia, doutora pela mesma universidade, atualmente leciona na Universidade Federal do Acre com estudos na área da linguística e do ensino de português como segunda língua para alunos surdos. E-mail: ivanete.cerqueira@ufac.br

³ Graduada em licenciatura em Letras Libras pela Universidade Federal do Acre, atualmente trabalha como mediadora em uma escola estadual na cidade de Rio Branco Acre. E-mail: emily.souza@sou.ufac.br

Keywords: Portuguese written as L2. Text. Narration. Narrative Prototype.

Data de submissão: 30.06.2023

Data de aprovação: 12. 12.2023

INTRODUÇÃO

A Libras (Língua Brasileira de Sinais) é, conforme a Lei n.º 10.436 (BRASIL, 2002), a primeira língua da pessoa surda (L1). Sua comunicação é, na maior parte das vezes, realizada através desta, por ser sua língua natural. No Brasil, porém, os surdos precisam, de acordo com o Decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005), utilizar tanto a Libras como o português, uma vez que o não uso deste, desde cedo, leva ao afastamento social, gerando falta de acesso à informação que circula na sociedade e ao conhecimento disseminado nas instituições de ensino. Com efeito, se os surdos não dominam a língua portuguesa, tornam-se excluídos em sua própria nação.

Ao perceber esse entrave, propomo-nos a descobrir como o aluno surdo organiza o texto de estrutura narrativa e, ainda, quais dificuldades no tocante à escrita narrativa têm o aluno surdo. Diante disso, nosso objetivo é investigar quais características narrativas podem ser encontradas nas produções textuais de alunos surdos do ensino fundamental, de modo que, ao identificar essas propriedades, seja possível examinar como esses estudantes constroem a sequência de eventos e marcam a dimensão espaço-tempo. Para esta investigação, considerou-se o Modelo do Protótipo Narrativo de Adam (2019 [1992]), as pesquisas de Meirelles e Spinillo (2004), Rosa (2009), dentre outros.

Dessa forma, neste artigo, após discutir questões relativas ao texto narrativo, será apresentada a proposta de Adam (2019 [1992]), bem como os estudos de Meirelles e Spinillo (2004). Em seguida, serão explicitados os procedimentos metodológicos, a análise e a discussão dos resultados, chegando, enfim, às considerações finais.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 O TEXTO NARRATIVO

Para Bakhtin (2003, p. 332), “cada texto (em sua qualidade de enunciado) é individual, único e irreproduzível”. Trata-se de uma singularidade textual que “só se manifesta na situação e na cadeia dos textos” (Bakhtin (2003, p. 333). Além disso, constitui-se na interação entre os interlocutores e no vínculo de um texto com outro, numa relação dialógica, ou seja, o texto é uma escrita individual, com o estabelecimento de interação. Por outro lado, o Plano Curricular Nacional (PCN) define o texto como se fosse algo geral, com significado, articulado, sendo verbal ou não verbal.

É o texto que expõe, em sentido amplo, um acontecimento. Em outras palavras, apresenta um ou vários episódios acerca de algo que ocorreu ou poderia ocorrer. Quando se dá a apresentação de vários eventos, estes se conectam através de vários fatores, entre os quais tempo, protagonista, lugar. (GARCIA, 2007, p. 34).

No entanto, o texto, enquanto instrumento imprescindível nas relações humanas, tem também a função de descrever ou explicar algo que se quer expressar através das palavras.

As tipologias textuais designam sequências teoricamente definidas por traços linguísticos predominantes — como: aspectos lexicais e sintáticos, relações lógicas e

tempos verbais — e podem ser categorizadas, segundo o autor, em cinco tipos: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. (TEIXEIRA, 2017, p. 2).

Nessa perspectiva, a narração está inserida no campo dos tipos textuais, sendo conceituada por Andrade e Henriques (2010, p. 107) como o “[...] relato de fatos ordenados em sequência lógica, com inclusão de personagens”. Suas principais características e elementos constituintes, conforme os autores, são “exposição, clímax, e desfecho, bem como a marcação do tempo, feita através das expressões adverbiais: um dia, então e depois”. É, ainda, caracterizada com verbos de ação para dar noção de movimento aos personagens em relação ao tempo e ao espaço, assim como a continuação dos fatos em função do enredo. A esse respeito, os autores sublinham:

[...] a exposição é a apresentação do assunto ou tema, a complicação são as peripécias ou o desenrolar dos acontecimentos; a ação das personagens ou o conflito entre personagens e situações. O clímax é o auge do conflito, o ponto culminante da história ou o suspense da narrativa, e o desfecho é a resolução do conflito, apreciação, comentário ou generalização”. (ANDRADE; HENRIQUES, 2010, p. 108).

Sendo que, para eles, os principais elementos da narrativa são: o fato/episódio ou incidente (o quê?), e o(s) personagem(ns) envolvido(s) nele (quem?). Além disso, são considerados também o modo como são desenvolvidos os fatos, o(s) local(is) de ocorrência, tempo/época ou momento em que se passa o fato, causa ou motivo do acontecimento, consequência ou resultado. Desses elementos, apenas tempo e espaço serão melhor detalhados.

1.2 O TEMPO E O ESPAÇO NO TEXTO NARRATIVO

Rosa (2009, p. 30) afirma que, apesar de o texto narrativo ser concebido como “uma sucessão de acontecimentos enquadrados no tempo [...], esta característica não é suficiente para definir uma narrativa”, pois, no texto narrativo, está implícito um processo de transformação em desenvolvimento (desencadeamento, complicação e resolução), dentro de um temporal e espacial.

Caetano Veloso, em sua canção (Oração ao tempo), chama o tempo de “compositor de destinos, tambor de todos os ritmos”. Nesse sentido, Rosa (2009, p. 33) enfatiza “tudo o que se narra acontece no tempo, ocupa tempo, desenrola-se temporalmente”. Em síntese, só é possível narrar acontecimentos que se realizam em uma sucessão temporal, pois ele é o elemento que marca o início, o meio e o fim de uma história.

Rosa (2009) menciona dois tipos de tempo: o tempo do discurso e o tempo da história. Este diz respeito ao desenvolvimento da ação; pode ser, inclusive, psicológico. Já aquele é determinado pelo narrador e permite situar os acontecimentos narrados – o que aconteceu primeiro, o que veio a seguir e assim por diante.

Outro elemento importante da narrativa é o espaço – ambiente onde ocorre a história, os fatos. Ele pode ser definido em três tipos: espaço físico, social e psicológico. No que respeita ao primeiro, “trata-se do espaço onde as personagens se movimentam e onde os acontecimentos se desenvolvem. É constituído pelos elementos físicos que servem de cenário ao desenrolar da ação: a cidade, o campo, o interior de uma casa, objetos, etc.”. Já o segundo refere-se ao “ambiente social” e o terceiro “à interioridade do personagem” (ROSA, 2009, p. 34).

De acordo com Galvão (2005), o espaço e o tempo interagem na narrativa, pois estabelecem uma relação que nos faz entender o funcionamento da narrativa.

1.3 O MODELO DE ADAM

Carvalho (2013) apoia-se na proposta de Adam (op. cit.), quando se trata de estrutura narrativa. De acordo com sua pesquisa, para produção de um texto narrativo, “é necessário que se passe da simples sucessão temporal dos acontecimentos ou da sequencialidade simples para a compreensão da narrativa como um processo transformacional: *Situação Inicial (antes) + Transformação (processo) + Situação Final (depois)* [...]” (CARVALHO, 2013, p. 124).

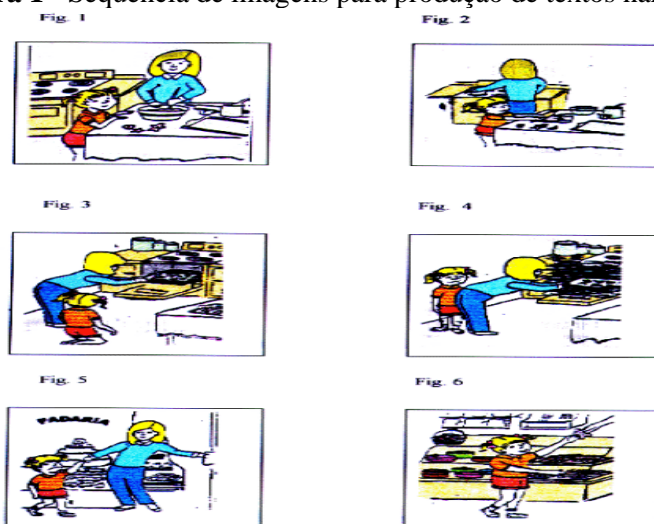
Assim, a fim de descrever, em detalhes, a estrutura narrativa, o autor citado por Carvalho (2013), propõe cinco protótipos narrativos: (Pn1) caracteriza-se pela introdução, princípio do processo; no Pn2 acontece a complicação da história; o Pn3 alude à reação diante do acontecimento referido no Pn2; o Pn4 é a resolução do problema ocorrido durante a narração; por fim, o Pn5 diz respeito à conclusão da narrativa. Além disso, Adam (2019 [1992]) sugere a necessidade de inserir ainda o Pn0, antes da introdução, e PnΩ, finalizando a sequência de protótipos. Segundo ele, o Pn0 reflete a entrada no texto, podendo ser caracterizado pelo título; e o PnΩ traduz o fechamento da história, definindo a moral da narrativa.

Vale destacar que a importância dos protótipos descritos por Adam (2019 [1992]), para o nosso trabalho, reside na forma como se pode demonstrar a construção da estrutura narrativa, tendo em vista a linearidade/sequencialidade dos fatos que, no caso de produções de alunos surdos, pode se apresentar organizadamente ou não na escrita do português. Assim, é possível que todos os elementos se manifestem, mas realizados mediante uma lógica diferente. Dessa forma, vale assinalar que alguns elementos narrativos e o modo como devem aparecer no texto, são aprendidos na escola, ainda que o discurso narrativo possa ser naturalmente adquirido pela criança na fase de aquisição da linguagem.

1.4 O TRABALHO DE MEIRELES E SPINILLO (2004)

Para saber se o modo de comunicação influenciava na língua escrita, Meirelles e Spinillo (2004) investigaram a produção textual de adolescentes surdos, com perda auditiva profunda. Eles eram alunos do ensino fundamental (do 5º ao 7º) e foram divididos em dois grupos: sinalizantes e oralizados. No intuito de analisar a coesão textual e a estrutura narrativa, as pesquisadoras apresentaram aos surdos – em português e por meio de português sinalizado – uma sequência de imagens para que eles compusessem uma narrativa em português escrito (figura 1).

Figura 1 - Sequência de imagens para produção de textos narrativos



Fonte: Meirelles e Spinillo (2004)

O uso desse material, para as autoras, tinha o intuito de garantir, nas produções, a presença do tema, personagens e episódios, posto que, em estudo piloto, haviam observado a dificuldade dos surdos para redigir um texto sem o auxílio de imagens, mesmo quando é apresentado um tema ao aluno. Além disso, as pesquisadoras cuidaram para que, na sequência de gravuras, estivesse presente uma situação-problema (complicação) a ser resolvida pelo(s) personagem(ns) durante a narrativa.

No tocante à análise, as pesquisadoras analisaram as produções escritas com base em três categorias estabelecidas por Rego (1986 apud MEIRELLES; SPINILLO, 2004), em um estudo feito com ouvintes.

Quadro 1 - Categorias de análise da estrutura narrativa propostas por Rego (1986) e adaptadas por Meirelles e Spinillo (2004)

CATEGORIA I	CATEGORIA II	CATEGORIA III
[...] a história se restringe a uma introdução da cena e dos personagens, descreve ações que se sucedem, sem especificar a situação problema e sua resolução.	[...] a história introduz a cena e os personagens, fornece indícios sobre a situação-problema, porém esta não é claramente especificada. O desfecho está ausente.	[...] além da introdução da cena e dos personagens, a história apresenta claramente a situação-problema. Observa-se a presença de um desfecho que pode ou não especificar como a situação-problema.

Fonte: Meirelles e Spinillo (2004, p. 137)

Vale dizer que a escolha desse sistema de análise, ocorreu devido ao enfoque na presença/ausência dos elementos da estrutura narrativa, como assinalam as autoras.

No caso da história, sua estrutura corresponde aos elementos identificados e formalizados nas gramáticas de histórias [...] apesar de variações, apresentam concordância quanto ao fato de que a estrutura de uma história prototípica constitui-se de: (a) início com uma abertura convencional (introdução da cena: informações sobre o tempo e lugar; personagens: suas características, motivações e metas a alcançar); (b) meio (evento, trama, situação-problema); e (c) final (resolução da situação-problema) com um fechamento convencional. (MEIRELLES; SPINILLO 2004, p. 136).

As pesquisadoras ainda esclarecem que esse modo de análise, devidamente adaptado, desconsiderou as convenções linguísticas típicas de abertura e fechamento das narrativas, como havia no trabalho original. A esse respeito, é preciso dizer que as expressões “Era uma vez...” e “Foram felizes para sempre” são fórmulas linguísticas, características do gênero textual conto de fadas e fábulas, no caso da sequência de imagens, o tema parece indicar um relato ou a narração de uma experiência, vivida pelas personagens que aparecem na imagem. Dessa forma, infere-se que, mesmo conhecendo as fórmulas, os alunos poderiam ter optado por não as utilizar.

Quanto aos resultados, a pesquisa concluiu que os alunos, tanto surdos quanto oralizados, têm dificuldade de produzir textos narrativos, já que observaram a ausência de elementos constituintes desse tipo de composição. A esse respeito, Meirelles e Spinillo (2004, p. 141) explicaram que “[...] tais dificuldades são encontradas também entre crianças ouvintes que ainda não desenvolveram plenamente a habilidade de produzir histórias. É provável que isso ocorra em consequência do pouco contato que os surdos têm com textos escritos”.

Ademais, os surdos oralizados e usuários da Libras escrevem de forma diferente em relação à estrutura narrativa, segundo as autoras, os surdos oralizados, por terem mais contato com a língua portuguesa, produziram histórias mais elaboradas que os sinalizantes da Libras, os quais utilizam uma língua diferente daquela em que o texto é escrito.

À vista disso, convém expor que Garcia (2007, p. 76), baseado em Meirelles e Spinillo (2004), observou que os dois grupos de surdos, sinalizantes e oralizados, “tiveram relativamente o mesmo desempenho no que se refere à construção de estruturação de narrativas (reconto), sendo sua maioria classificada na Categoria II, seguidas por produções classificadas na Categoria III, e poucas construções classificadas na Categoria I, respectivamente”.

Portanto, no próximo tópico iremos expor a metodologia dessa pesquisa e detalhar os procedimentos e o contexto adotados referentes a sistematização realizados nesse estudo.

2 METODOLOGIA

2.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

No tocante à finalidade, esta pesquisa caracteriza-se como aplicada, uma vez que, de acordo com Oliveira (2019, p. 11), “tem por objetivo gerar novos conhecimentos, mas tem por meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias”. A partir dessa perspectiva, buscamos por meio deste estudo investigar quais características narrativas podem ser encontradas nas produções textuais de alunos surdos do ensino fundamental de modo a gerar mais aprendizados nessa área.

No que se refere ao objetivo relacionado a metodologia utilizada nesse estudo é descritivo, pois tem o intuito de discorrer sobre certas características de um determinado grupo. Nesse sentido, segundo Gil (2008, p. 60), “as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Descreve ainda que “[...] uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados”.

Este trabalho, ainda, lança mão da abordagem qualitativa, a qual, conforme Minayo (2001), opera 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 que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Quanto aos procedimentos, esta pesquisa é documental tendo em vista a coleta de dados primordialmente. Sobre isso, Marconi e Lakatos (2003, p. 174) afirmam que “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está em documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”.

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a metodologia, cuja finalidade é a ciência, consiste na organização do percurso para se realizar uma pesquisa ou um estudo. Nessa perspectiva, visamos discorrer sobre a trajetória percorrida para efetuar o estudo sobre as características das narrativas presentes na escrita dos alunos surdos.

Inicialmente, pretendia-se ir a campo, a escolas ou instituições em que alunos surdos estivessem presentes para pesquisar produções textuais do tipo narrativo. O intuito era elaborar todos os procedimentos metodológicos, construindo materiais para coleta de dados e análise. No entanto, tornou-se inviável devido ao pouco tempo que tínhamos para passar o projeto pelo Comitê de Ética e, ainda, realizar a pesquisa. Diante dessa situação, resolvemos procurar professores que têm alunos surdos em suas classes, a fim de verificar se eles tinham arquivadas, na escola, as produções discentes. Ainda assim não avançamos, posto que alguns professores tinham descartado as produções, outros guardaram trabalhos aleatórios ou textos de tipo não narrativo.

Decidimos, então, buscar produções textuais de surdos, em trabalhos acadêmico-científicos, que disponibilizam seus dados nos anexos. De modo geral, as produções anexadas, por razões diversas, não correspondiam às necessidades de nossa pesquisa.

A ideia mais próxima do trabalho de pesquisa que pretendíamos fazer foi encontrada no artigo de Meirelles e Spinillo (2004) – Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos – apresentado na seção anterior. Nesse artigo, foram encontrados textos narrativos escritos por surdos, conforme demandava nossa pesquisa.

O trabalho das autoras foi realizado com 40 adolescentes surdos, com idades entre 14 e 19 anos e cursando o Ensino Fundamental (do 5º ao 7º ano). Eles foram divididos em dois grupos: sinalizantes (A e B) e oralizados (C e D), como mencionado. Assim, para compor o corpus desta pesquisa, foram selecionados, a partir deste trabalho, quatro textos: dois produzidos por surdos oralizados e 2 escritos por surdos usuários da Libras.

Para analisar os textos narrativos dos sujeitos, optamos pelo modelo teórico de Adam (2019 [1992]), o qual nos permitia identificar, com certa precisão, os elementos característicos da narrativa, designados pelo autor de (Pn).

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A interação das crianças surdas com adultos e a contação de histórias desde cedo, de acordo com Rosa (2009), promove sua inserção, de forma mais abrangente e satisfatória, no ambiente linguístico da sua língua natural, a Libras, e na escrita do português. A autora salienta ainda que a experiência vivida através dos textos, estimula o imaginário e, posteriormente, a escrita, como vamos ver adiante nas produções dos alunos surdos sinalizantes e oralizados.

3.1 SINALIZANTE A

Na análise da produção narrativa do sinalizante A, observa-se que, ao intitular o texto, ele começa a introduzir o seu leitor na história que será contada (Pn0). A expressão “a mamãe filha de menina”, apesar de vaga e desconexa na escrita da língua portuguesa, ajuda o leitor a compreender que a narrativa tratará de algo que deve acontecer entre ou com uma mãe e uma filha.

Figura 2 -Texto escrito pelo sinalizante A

a mamãe filha de menina

A mamãe ajuda menina fez bola de aprender menina sabe que mãe no puxar bola fogo, o menina olhando depois hora 9:20 esta fogo bola cresceu no puxar cheiro hora 10:45 centro que cheiro da mãe filha de menina comer gosto bom de com mãe filha de menina ajuda na padaria no menina sabe sempre doces comer gostoso sempre dia bom.

Fonte: Meirelles e Spinillo (2004)

Na sequência, é hora de o autor introduzir a história, apresentando os personagens e descrevendo o espaço, o lugar (Pn1). Ao que parece a manifestação desses elementos ocorrerá

no desenrolar das cenas. Assim, ao escrever a primeira frase (“a mamãe ajuda menina fez bolo de aprender menina”), fixando a situação inicial da narrativa, o sinalizante A está, em simultâneo, introduzindo os personagens (Pn1) – a mamãe e a menina. Embora não haja um momento específico de contextualização da narrativa, é possível encontrar, no texto, informações básicas que permitem ao leitor situar-se. Nesse sentido, vale dizer que é a partir das ações mencionadas (“fez bolo”/ “mãe no puxar bolo fogo”), que se pode inferir uma cozinha como espaço onde a história se desenvolve.

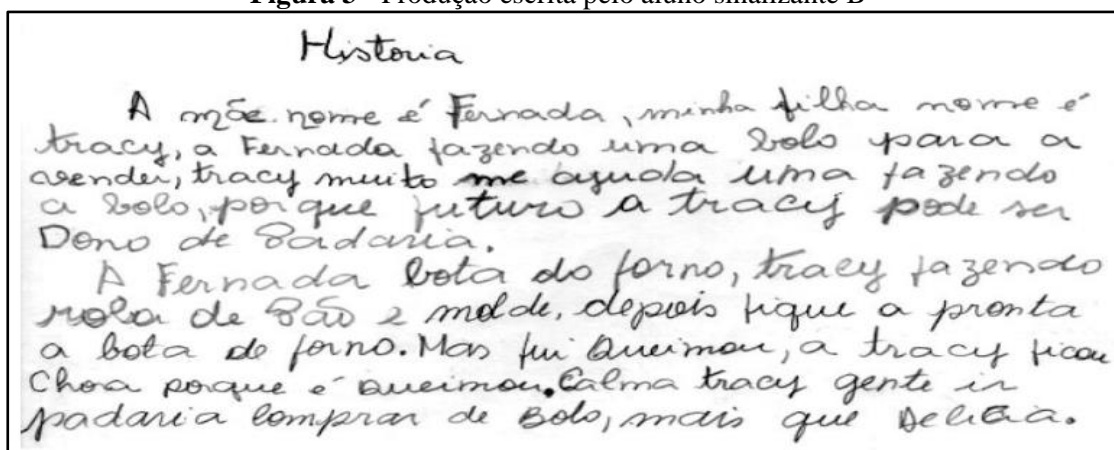
Os enunciados seguem, então, tendo um papel duplo. A frase “Saber que mãe no puxar bolo fogo”, por exemplo, além de servir na composição do Pn1, também ajuda a desencadear a complicação, que se evidencia no decorrer das cenas: “o menina olhando depois hora 9:20 está fogo cresceu. No puxar bolo cresceu no puxar cheiro hora 10:45 centro que cheiro da mãe filha de menina”. Desse modo, a mãe coloca o bolo no forno (Pn2), “depois hora 9:20” (Pn3a), o “fogo cresceu” (Pn3b) e havia um “cheiro 10:45” (Pn3c), revela, através de indícios, a situação-problema: o bolo queimou.

A esse momento, segue-se a resolução do problema (Pn4): “ajuda na padaria só menina, sabre compre doces”. Nesse trecho também, os indícios levam a crer que a situação foi resolvida na padaria com a compra de doces. E para terminar a história, o sinalizante escreve: “comer gostoso sempre dia bom”. Vale dizer que esse enunciado, além de focalizar a situação final (Pn5), também lança uma moral (PnΩ), talvez, pois quando se come gostoso, o dia é sempre bom (ou fica melhor). Essa é uma possibilidade.

3.2 SINALIZANTE B

Na sequência está a produção textual do aluno sinalizante B. Na abertura de seu texto, ele põe o título (Pn0) “história”. Ainda que essa “história” não esteja devidamente especificada, de forma objetiva e clara, o produtor do texto permite ao leitor deslocar-se de sua realidade para adentrar no universo que será relatado.

Figura 3 - Produção escrita pelo aluno sinalizante B



Fonte: Meirelles e Spinillo (2004, p. 138)

Em seguida, ele apresenta os personagens (Pn1): “A mãe nome é Fernanda, minha filha nome é Tracy”. É preciso sublinhar que essa apresentação é colocada no início do texto. Porém, é na sua continuação, ao fixar a situação inicial, que o leitor pode deduzir, de modo impreciso, onde se passa a história: “a Fernanda fazendo um bolo para a vender,” (Pn1).

Apesar disso, o desenvolvimento das cenas no texto ocorre sem problemas: aparece o elemento desencadeador da situação-problema (“a Fernanda bota do forno, Tracy fazendo rola de pão molde”), o Pn2. Assim, as cenas que se sucedem caracterizam o Pn3: “depois fique a

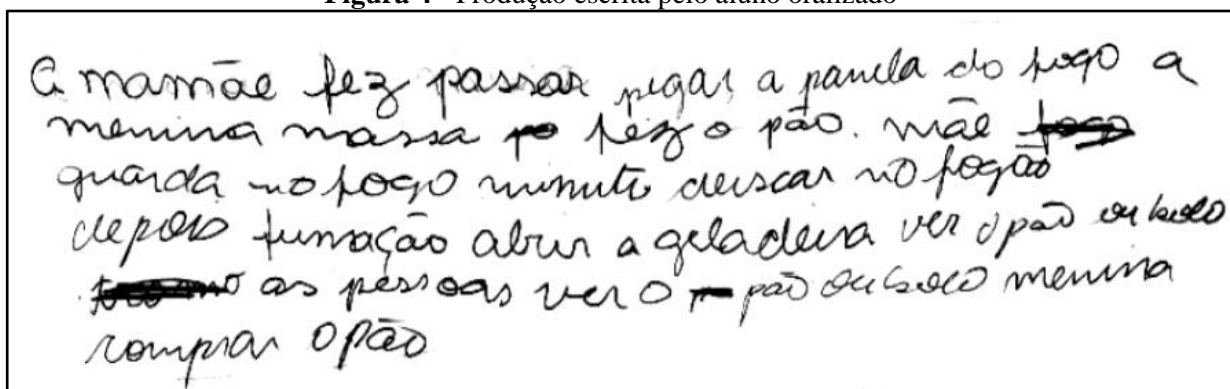
pronta a bota de forno, mas fui queimou, a Tracy ficou chora porque é queimou [...] mas fui queimou, a Tracy ficou chora porque é queimou”. Com efeito, o bolo que elas assaram, queimou.

Na resolução do problema (Pn4), notamos o seguinte enunciado: “calma Tracy gente ir padaria comprar bolo”. Nessa sequência, a situação se revela estabilizada a partir da frase final: “mais que delícia” (Pn5).

3.3 ORALIZADO C

Por conseguinte, no texto escrito pelo aluno surdo oralizado não há título (pn0). Assim, o leitor do oralizado C só pode entrar no contexto da história quando esta começa a ser contada. Do mesmo modo, elementos como personagens e espaço só são introduzidos no transcorrer das ações, como ilustra o trecho: “a mãe fez passar [...] pegar a panela do fogo a menina massa fez o pão”, o qual fixa, ainda, a situação inicial da narrativa (Pn1).

Figura 4 - Produção escrita pelo aluno oralizado



Fonte: Meirelles e Spinillo (2004, p. 137)

Assim, após a ação que promove o desenrolar da narrativa – “a mãe guardar fogão minuto deixar fogão” (Pn2) –, surge, de imediato, a situação problema (Pn3): “depois fumação”, indicando que o pão queimou.

Já caminhando para resolução do problema (Pn4), o autor narra o seguinte: “abrir a geladeira ver pão ou bolo [...] menina comprar o pão”. Dessa forma, a solução encontrada para o pão que queimou foi ir à padaria e comprar outro. A história então termina sem que a narrativa seja adequadamente concluída, uma vez que não apresenta Pn5 e PnΩ os protótipos narrativos indicados por Adam (1992) como concluintes da história no tipo textual narrativo.

3.4 ORALIZADO D

Oralizado D não utiliza o título (pn0), para direcionar a atenção do leitor. Na introdução da história, o produtor do texto apresenta os personagens, a menina e a mãe, discorrendo um pouco sobre elas e, ao mesmo tempo, apresentando a situação inicial: “a menina gostamos biscoito e mandava uns biscoitos. A mãe fazer pra filha delas. A menina olhava e como aprender fazer biscoito” (Pn1).

Figura 4 - Produção escrita pelo surdo oralizado

A menina gostamos biscoitos e mandava pra fazer uns biscoitos. A mãe fazer pra filha dela. A menina olhava e como aprender fazer biscoitos.

A mãe mandou a filha dela passa ~~o~~ massa e a mãe fazer ~~o~~ leve fogo. A menina ~~o~~ ~~o~~ ~~o~~ modar qualquer desenha e ela fez coração, estrela, e etc.

A mãe aceitar forno e pronto massa, ~~passa~~ a menina colocou a panela e ~~colocai~~ ^{colocou} ao forno.

Depois mãe e menina saiu cozinha e depois voltar queimou ~~o~~ biscoitos e menina chorou porque queimou.

A mãe levou filha dela para padaria e menina escolheu biscoitos.

A menina ~~o~~ muito feliz.

Fonte: Meirelles e Spinillo (2004)

Já com a frase: “a mãe mandou a filha dela passa massa e mãe fazer leve fogo. A menina modar qualquer desenha e ela fez coração, estrela, etc” (Pn2), observa-se a construção de uma cena que servirá de base para a realização da situação-problema: “a mãe aceitar forno e pronto massa, menina colocou a panela e mãe colocai ao forno [...] “depois mãe e menina saiu cozinha e depois voltar queimou biscoitos e menina chorou porque queimou” (Pn3).

Assim, para solucionar o problema, o produtor do texto escreve: “a mãe levou filha dela para padaria e menina escolheu biscoito” (pn4). E, na sequência ele conclui: “a menina muito feliz” (Pn5).

4 SINALIZANTES E ORALIZADOS

Segundo Bakhtin (2000), um texto é irreproduzível e individual. Confirmamos essa afirmação quando observamos alunos sinalizantes e oralizados escreverem suas produções com base em seus próprios conhecimentos narrativos, adquiridos em contexto familiar e escolar. Como Rosa (2009) bem salientou, os momentos de interação com adultos nesses ambientes pode promover o desenvolvimento da criança de forma natural, em língua de sinais e, se estimulado, também, na modalidade escrita.

Nessa perspectiva, os resultados deste trabalho mostraram como sinalizantes e oralizados seguiram a estrutura narrativa no tocante à sequencialidade, início, meio e fim. Em outras palavras, foi possível perceber, com base no modelo de Adam (1992 apud CARVALHO, 2013), como os alunos construíram suas narrativas. Eles, cada um à sua maneira, (Pn1) introduziram a história, ao estabelecer a situação inicial (O que está acontecendo? Quem está presente?); (Pn2) desencadearam a complicação (o que aconteceu?); (Pn3) responderam reagindo à situação (e depois?); (Pn4) resolveram o problema desencadeado no Pn2 (Como é que acabou?); e, por fim, (Pn5) conseguiram concluir a narrativa.

Quanto aos personagens, registraram sua presença nas histórias, porém existe uma diferença no modo como a introdução é feita, o sinalizante A registra a presença de seus personagens concomitante o desenrolar das cenas, já o oralizado D as descreve a partir de informações que ajudam o leitor a ter uma compreensão mais ampla da história. Assim, ao perceber que não há uma distinção, no tocante a sinalizantes e oralizados, na apresentação dos personagens, é possível inferir que essa é também uma habilidade que é ou precisa ser trabalhada pela escola através da leitura e produção de textos.

Retomando a ideia de Galvão (2005), o espaço e o tempo interagem na narrativa, pois estabelecem uma relação que nos faz entender o funcionamento da narrativa. Nessa medida,

observou-se que os sinalizantes A e o oralizado D, em suas narrativas, definem claramente o espaço a partir da mudança de cenário, ou seja, da passagem da cozinha para a padaria.

No que se refere ao tempo, como assinala Rosa (2009), a sucessão de acontecimentos, como vimos na análise dos protótipos, não basta, pois na dimensão espaço-temporal está implícito uma transformação em desenvolvimento: desencadeamento (bolo no forno), complicação (bolo queima) e resolução (compra outro bolo/doce/pão/biscoito). Assim, todo esse processo é marcado pelo sinalizante A, quando este determina as horas e D marca a sucessão de temporal através do advérbio de tempo “depois”.

Com efeito, espaço e tempo não são aspectos que se reduzem à sucessão de cenas. Dessa forma, como a apresentação e descrição dos personagens, a inclusão do título, a avaliação moral e o remate final, as dimensões espaço-temporais devem ser consideradas pela escola, no sentido de aprimorar no aluno sua capacidade de construir textos narrativos.

Apesar de seus resultados apontarem que os alunos constroem textos narrativos com início, meio e fim, Meirelles e Spinillo (2004) tendem a enfatizar as questões de escrita. As autoras classificam as produções textuais dos alunos com base nas três categorias que adaptaram da obra de Rego (1986), o qual dá relevo a convenções linguísticas, como as expressões de abertura (era uma vez) e fechamento da história (foram felizes para sempre) presentes nas narrativas produzidas por ouvintes.

Assim, como já mencionado anteriormente, não acreditamos que a sequência de imagens – proposta inicialmente pelas autoras –, por retratar uma atividade do cotidiano, permitisse aos indivíduos pensar nas fórmulas em tela, já que fazem parte da estrutura de histórias fictícias, como é o caso dos gêneros conto de fadas e fábulas. Ao invés disso, frisamos que o gênero proposto na sequência de imagens e aquele presente nos textos dos alunos representa melhor o relato.

De qualquer sorte, observamos, em toda a análise, que os alunos surdos pesquisados têm uma base linguística para construção de narrativas, e parece ser algo natural, pois como Rosa (2009) observa, na infância, quando a criança inicia seu processo de aquisição da linguagem, começa a reproduzir e criar histórias a partir de suas vivências.

No entanto, através deste trabalho, principalmente, e também considerando as pesquisas de Meirelles e Spinillo (2004) e Rosa (2009), não é possível deixar claro em que medida a dificuldade dos surdos, ao produzir textos narrativos, reflete seu nível de proficiência em língua portuguesa ou seu desenvolvimento narrativo durante o processo de aquisição da linguagem. Com base no que esse estudo nos mostrou, notamos a necessidade que têm os surdos, principalmente os sinalizantes, de lançar mão dos conhecimentos adquiridos em sua língua de conforto para as produções em segunda língua, ou seja, o surdo precisa transferir suas habilidades narrativas em língua de sinais para a modalidade escrita do português, até porque, quando alguns elementos não são devidamente marcados, mas identificados somente a partir de indícios, alguns fatores precisam ser levados em conta, a fim de justificar as lacunas deixadas nos textos.

Dessa forma, em um primeiro momento, pode-se pensar no modo como os classificadores utilizados na sinalização refletem na produção escrita. Segundo, como a estrutura básica da narrativa é do domínio de sinalizantes e oralizados, faz-se necessário saber quais elementos narrativos foram ou não discutidos em sala aula para melhor aproveitamento do estudante surdo em suas produções. Terceiro, seria também necessário, como mencionado acima, saber em qual grau de proficiência em português seria possível aos surdos construir textos narrativos mais próximos do que a escola espera de um aprendiz não-nativo, é preciso sublinhar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como principal objetivo investigar quais características narrativas podem ser encontradas nas produções textuais de alunos surdos do ensino fundamental. Diante dos resultados provenientes dos dados dos quatro alunos surdos, sinalizantes e oralizados, pudemos inferir que todos os alunos conseguem apresentar a estrutura narrativa conforme o estabelecido para esse tipo textual.

Quanto ao objetivo específico, verificar quais características narrativas aparecem nas produções dos alunos surdos, constatamos que as características principais presentes nos textos dos alunos surdos, são a introdução de personagens e marcação de espaço e tempo, conforme a mudança de cenas, ainda que alguns advérbios de tempo tenham sido encontrados nas produções textuais dos alunos. Essas são habilidades, certamente, iniciais na produção de textos narrativos. Daí a importância da interação do adulto e da criança para construções das rotinas verbais e narrativas. Tal empenho faz uma diferença considerável na escrita do surdo, pois o contato com as narrativas desde pequeno pode contribuir no processo de aquisição da língua sinalizada e da escrita da língua oral. Ademais, essa habilidade tende a evoluir no ambiente escolar com a troca de conhecimentos.

Nessa perspectiva, notamos que os protótipos narrativos propostos por Adam (1992 apud CARVALHO, 2004), ao serem aplicados nos textos narrativos dos alunos surdos, pode servir como ferramenta de diagnóstico e ajudar no planejamento do processo de ensino, visando a quais habilidades o aluno surdo pode desenvolver e a quais estruturas narrativas ele precisa adquirir.

Diante disso, o ensino de português como segunda língua, por meio de metodologias adequadas à realidade e especificidades desse estudante, pode, realmente, promover o seu desenvolvimento, já que esse processo de ensino precisa dar conta das lacunas relativas à aquisição da linguagem, bem como ao processo de letramento referente a esse tipo textual.

Nesse sentido, atentamos para o avanço do ensino de português como segunda língua para os alunos surdos e o aprimoramento do ensino ofertado a eles pelo âmbito escolar, pois ainda há muito o que melhorar, já que a avaliação do professor precisa ser livre de qualquer pré-julgamento em relação à escrita desse estudante.

Por fim, concluímos enfatizando que este trabalho, ainda que pequeno e muito preliminar, dado as dificuldades que encontramos em nosso percurso, principalmente no tocante à coleta de dados, deseja ter contribuído para que mais uma visão em relação ao surdo seja desmitificada. A ideia de muitas pessoas, inclusive de professores na rede regular de ensino, de que os alunos surdos não aprendem português precisa ser posta de lado, pois só assim poderemos mirar no que realmente deve ser feito e não continuar lamentando o tempo de isolamento.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **Textos: tipos e protótipos**. Trad. Mônica M. Cavalcanti. São Paulo: Contexto, 2019 [1992].

ANDRADE, Maria Margarida de.; HENRIQUES, Antonio. **Língua Portuguesa: noções básicas para cursos superiores**. São Paulo: Atlas, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

BRASIL, M. S. **Decreto 5626/05** que regulamenta a Lei nº 10436 de 24 de abril de 2002. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Distrito federal, Brasília, 2002.

CARVALHO, Cátia Alexandra Fomtes. **A narrativa em crianças surdas: papel da Língua Gestual Portuguesa.** 2013. Dissertação (Mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett Departamento de Ciências da Educação. Lisboa, 2013.

GALVÃO, Cecília. **Narrativas em educação.** Centro de investigação em educação da faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2005.

GARCIA, Monique Neves. **Surdez e a construção de narrativas coerentes em uma segunda língua: o português escrito.** 2007. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Psicologia Cognitiva. Recife, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEIRELLES, Viviany; SPINILLO, Alina Galvão. Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos. **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 9, p. 131-144, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social: Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Vera Lúcia Menezes de. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** São Paulo: Parábola, 2019.

REGO, Lucia Browne. **A escrita de histórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso de um registro linguístico.** Pernambuco: Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, 2(2), 165-180.1986.

ROSA, Clarisse Francisca. **A estrutura da narrativa na escrita dos alunos surdos.** 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, 2009.

TEIXEIRA, Vanessa Gomes. Trabalhando com gêneros e tipos textuais no ensino de português como segunda língua para surdos. **Revista Escrita.** Rio de Janeiro, PUC-RIO, n. 22, 2017.

SEÇÃO LIVRE

A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA COMO PRÁTICA SOCIAL: UM ESTUDO DE CASO COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Letícia Ramos de Carvalho¹
Gabriele Monteiro Filgueira Corrêa²
Lucian José de Souza Costa e Costa³

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar quais as contribuições da música como prática social na Educação Infantil. Como objetivos específicos desdobram-se, investigar se a música é utilizada como prática social pelas professoras da Educação Infantil e compreender como o uso da música como prática social influencia o processo de ensino aprendizagem. Através da revisão bibliográfica buscou-se identificar o papel da música enquanto prática social e assim construir um percurso dialógico com referenciais teóricos como, Brito (2003), Chiarelli (2005), Kater (2004), entre outros. Caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa que será desenvolvida por meio da modalidade estudo de caso, onde se procura fundamentar as relações entre música, prática social e educação infantil. Os participantes serão cinco pedagogas, sendo três da Rede Pública e duas da Rede Privada da cidade de Belém e do município de Ananindeua. Esperamos que este trabalho seja referência a muitos educadores para subsidiar planos e projetos de ações pedagógicas que objetivem trabalhar as possíveis contribuições que a música, enquanto prática social proporciona ao ensino aprendizagem na Educação Infantil.

Palavras-Chave: Música. Prática social. Educação infantil.

THE CONTRIBUTION OF MUSIC AS A SOCIAL PRACTICE: A CASE STUDY WITH PRESCHOOL TEACHERS

ABSTRACT

The present research aims to analyze the contributions of music as a social practice in Early Childhood Education. The specific objectives unfold as follows: to investigate whether music is used as a social practice by preschool teachers and to understand how the use of music as a social practice influences the teaching and learning process. Through a literature review, we sought to identify the role of music as a social practice and thus establish a dialogical path with theoretical references such as Brito (2003), Chiarelli (2005), Kater (2004), among others. This is characterized as a qualitative research with a case study approach, which seeks to establish the relationships between music, social practice, and early childhood education. The participants will consist of five educators, three from the public school system and two from the private sector in the city of Belém and the municipality of Ananindeua. We hope that this work will serve as a reference for many educators to support pedagogical plans and projects aimed at exploring the potential contributions that music as a social practice offers to teaching and learning in Early Childhood Education.

Keywords: Music. Social practice. Early childhood education.

Data de submissão: 02.05.2023

Data de aprovação: 30.11.2023

¹ Pedagoga. Universidade do Estado do Pará. E-mail: Leticiarc121@gmail.com

² Pedagoga. Universidade do Estado do Pará. E-mail: gabicorrea98@outlook.com

³ Doutor em Artes (PPGArtes/UFPA). E-mail: luciancosta51@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A música, enquanto prática social atua conjunto, no fazer e partilhar com os outros, no dialogar e em vários hábitos que fazem parte do nosso cotidiano coletivo. “Práticas Sociais decorrem e geram interações entre indivíduos e entre eles e os ambientes, natural, social, cultural em que vivem” (Oliveira et al, 2009, p.4). As crianças podem desenvolver modos de ser e de pensar abertos para o mundo e são capazes de dar respostas aos desafios que lhes são colocados justamente no mundo Social, através de experiências e interações com os outros.

A música, enquanto prática social é um meio que influencia o seguimento da cooperação, da intersubjetividade por meio de práticas em que o fazer música se transforma em um meio de comunhão com os outros, como forma verbal de conhecer o outro (DILLON, 2007). Dessa forma, por meio de diversas maneiras de participação, no encontro com a música e com os outros, as crianças poderão encontrar oportunidade de reconfigurar o seu eu e a sua vida.

O ensino da música tem influência significativa no processo de aprendizagem, como no convívio social da criança através do desenvolvimento da sensibilidade e, assim, ao conviverem socialmente se constituem como sujeitos (BASTIAN, 2009 apud SOUZA et al., 2014). Sendo assim, buscaremos analisar e compreender a música como prática social e educativa, constituída social e culturalmente, assim como a sua influência a tendência dos indivíduos.

Ao nascerem, as crianças já encontram um mundo organizado segundo padrões construídos pela sociedade, que também possui uma cultura própria. Essa cultura específica apresenta-se introduzida de valores, hábitos, mitos, pressupostos, formas de sentir e de interpretar o mundo, que definem diversas formas de trocas intersubjetivas. A família, por sua vez, identifica-se como um organismo importante para esse processo, especialmente, no que diz respeito à história de vida desses indivíduos (SZYMANSKI, 2004).

Com base nesse pressuposto, a partir de estágios, observou-se que a música quando presente na sala de aula proporciona às crianças momentos de prazer e alegria, além de desenvolver diversas habilidades como coordenação motora, cognitiva e, inclusive, social. Diante disso, emergiu o interesse para pesquisar e entender a música como um processo sociocultural e como ela está sendo inserida pelas professoras da Educação Infantil da Rede Pública e Privada em Belém a partir de um estudo com foco em: (a) conhecer o modo como às pedagogas inserem a música em sala de aula; e (b) desvelar as possíveis contribuições significativas da mesma enquanto prática social para a Prática Pedagógica.

Partindo deste cenário e levando em consideração a necessidade de pesquisar a contribuição da música como prática social no desenvolvimento infantil, a presente pesquisa busca responder ao problema: De que maneira a música contribui como prática Social no processo de ensino aprendizagem das professoras de Educação Infantil?

Nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar quais as contribuições da música como prática social na Educação Infantil. A fim de alcançarmos este objetivo, delimitamos os seguintes objetivos específicos:

- (a) Investigar se a música é utilizada como prática social pelas professoras da Educação Infantil;
- (b) Compreender como o uso da música como prática social influencia o processo de ensino aprendizagem.

Apresenta-se possível fundamentação teórica, mostrando a importância da utilização da música como prática social e como ela pode ser desenvolvida na Educação Infantil.

1 A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE INTEGRAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL

A música quando é bem trabalhada no âmbito escolar se torna uma importante ferramenta no processo de desenvolvimento integral da criança, pois possibilita a interação social e as trocas de aprendizagem. Os diferentes aspectos que a envolvem, além de promoverem comunicação social e integração, tornam a linguagem musical uma importante forma de expressão humana, e, por isso, deve ser parte do contexto educacional, principalmente na educação infantil (UNESCO, 2005). A partir destas práticas de socialização o aluno pode construir novos significados e vivenciar novas formas de vida.

Chiarelli (2005, p.1), afirma que “a música é importante para o desenvolvimento da inteligência e a interação social da criança e a harmonia pessoal, facilitando a interação e a inclusão”. Sendo assim, o aluno é capaz de conviver melhor no meio escolar e estabelecer relações com outros indivíduos, assumindo seu papel de sujeito social, que, a todo o momento, troca experiências e interage com o meio, e não como um ser inativo.

De acordo com Gonçalves (2009, p. 2) “A criança não é um ser estático, ela interage o tempo todo com o meio e a música tem esse caráter de provocar interação, pois ela traz em si ideologias, emoções, histórias, que muitas vezes se identificam com as de quem ouvem”.

Para Mársico (1982, p. 148), uma das “tarefas primordiais da escola é assegurar a igualdade de chances, para que toda criança possa ter acesso à música e possa educar-se musicalmente, qualquer que seja o ambiente sociocultural de que provenha”. Dessa forma, é fundamental que a escola, no seu trabalho de musicalização, considere a individualidade, contexto cultural, econômico e social dos alunos, promovendo uma ativa contribuição social. Koellreutter (1998, p. 39-45), afirma que “trata-se de um tipo de educação musical que aceita como função a tarefa de transformar critérios e ideais artísticos em uma nova realidade resultante de mudanças sociais”.

A música é uma linguagem que é usada como uma forma de se expressar e fazer com que se valorize a sua própria cultura; brincando com a música, a criança se socializa e aprende com esse universo rico que é a musicalização (SILVA, 2014). Portanto, a “linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social” (BRASIL, 1998, p.49) e pode ser trabalhada de maneira lúdica e coletiva, possibilitando à criança conhecer suas características próprias e, ao interagir com o meio, conviver também com as particularidades de outros indivíduos. De acordo com Chiarelli (2005), “As atividades de musicalização permitem que a criança conheça melhor a si mesma, desenvolvendo sua noção de esquema corporal, e também permitem a comunicação com o outro”.

Ao trabalhar a musicalização na educação infantil, o enfoque deve ser o desenvolvimento integral da criança, respeitando seu contexto social, cultural e econômico (BRITO, 2003), e não ser reproduzida de maneira descontextualizada. Portanto, se faz necessário considerar as experiências e as necessidades da criança de forma individual, para que a música possa provocar no aluno uma maior consciência de si, a compreensão do outro e visões críticas da vida.

Importa, prioritariamente, a criança, o sujeito da experiência. E não a música, como muitas situações de ensino musical consideram. A educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integradas crianças de hoje (BRITO, 2003, p. 46).

Para Farias (2001, p.24), “a música como sempre esteve presente na vida dos seres humanos, ela também está presente na escola para dar vida ao ambiente escolar e favorecer a socialização dos alunos, além de despertar neles o senso de criação e recreação”.

O conceito da música varia de cultura para cultura. Embora a Linguagem verbal seja um meio de comunicação e de Relacionamento entre os povos, constatamos que ela não é Universal, pois cada povo tem sua própria maneira de expressão. Através da palavra, motivo pelo qual há milhares de línguas Espalhadas pelo globo terrestre (JEANDOT, 1997, p.12).

A educação musical realizada por profissionais informados e conscientes de seu papel educa e reabilita a todo o momento, uma vez que afeta o indivíduo em seus aspectos principais: físico, mental, emocional e social (LOURO, 2006). Sendo assim, o professor não deve trabalhar a música com algo pronto e acabado, utilizando-a somente como forma de entretenimento e objeto de reprodução por parte dos alunos. O ambiente musical precisa ampliar pensamentos e visões de mundo, incentivando as crianças para o conhecimento diversificado.

[...] O professor deve atuar - sempre – como animador, estimular, provedor de informações e vivências que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das Crianças, não apenas do ponto de vista musical, mas integralmente, o que deve ser o objetivo prioritário de toda proposta pedagógica, especialmente na etapa da educação Infantil (BRITO, 2003, p. 45).

2 A INFLUÊNCIA DA MÚSICA NOS ASPECTOS SOCIAIS

Ainda hoje, no âmbito educacional, as atividades que envolvem a música se mostram bastante restritas, pois essa prática está relacionada à aprendizagem de conteúdo. As músicas são impostas, sem priorizar a realidade dos envolvidos, desmotivando-os cada vez mais para o fazer musical (PALES, 2018). Ao contrário disto, o trabalho de musicalização na escola deve proporcionar processos de percepções e transformações do indivíduo, alcançando proporções pessoais e sociais. Sendo assim:

O aprendizado da música envolve a constituição do sujeito musical, a partir da constituição da linguagem da música. O uso dessa linguagem irá transformar esse sujeito, tanto no que se refere a seus modos de perceber, suas formas de ação e pensamento, quanto em seus aspectos subjetivos (FONTERRADA, 2005, p. 41).

Quando a música é trabalhada em conjunto com a educação “ela pode resultar uma ferramenta original de formação, capaz de promover tanto processos de conhecimento quanto de autoconhecimento” (KATER, 2004, p. 44). O trabalho pedagógico-musical deve considerar as especificidades do aluno, sendo planejado e contextualizado, para que não se torne uma ação mecânica, pois é fundamental compreender como esse processo educativo pode ser também uma prática social.

Práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos E entre eles e os ambientes natural, social, cultural em que vive desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados. Ensinar a viver e a Controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas (OLIVEIRA, 2009, p.4).

Portanto, a música também é uma ferramenta socializante no âmbito escolar, que pode desenvolver valores e ampliar perspectivas culturais.

[...] A vivência dos alunos em contexto diversos revela uma completa rede de sociabilidade que possibilita uma ampliação de visão e compreensão de mundo, de suas comunidades e deles próprios. A performance musical é um condutor dos processos de ensino e de aprendizagem. Os rituais coletivos como as aulas, os ensaios, os jogos, as brincadeiras e os encontros informais mostram-se como

momentos de síntese das relações e vivências proporcionadas pela música (KLEBER, 2011, p.45-46).

Então “como compreender a passagem da experiência musical à social, do tocar um instrumento a perceber-se cidadão?” (HIKIJ, 2006, p. 71). O trabalho pedagógico-musical, ao criar diversas metodologias e aprendizagens, possibilita à criança reconhecer e valorizar a sua história, sua cultura e a formação de sua identidade. Além disso, também deve estimular o desenvolvimento de valores morais, éticos e de sociabilidade.

Entre as funções da educação musical teríamos a de favorecer Modalidades de compreensão e consciência de dimensões Superiores de si e do mundo, de aspectos muitas vezes pouco Acessíveis no cotidiano, estimulando uma visão mais autêntica e criativa da realidade (KATER, 2004, p. 44).

Dessa forma, o educador deve enxergar a música como um instrumento capaz de contribuir com a formação integral do ser humano e desenvolver uma ação constante de evolução. A educação musical em questão promove uma contribuição social significativa, conforme Brasil (1998, p. 19) “as oportunidades da aprendizagem de arte, dentro e fora da escola, mobilizam a expressão e a comunicação pessoal e ampliam a formação do estudante como cidadão”.

3 METODOLOGIA

Para os fins desta pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa, tendo em vista que foi desenvolvida uma discussão teórica sobre a utilização da música como prática social na Educação Infantil e suas possíveis contribuições. Segundo Stake (2011, p.41), a pesquisa qualitativa se caracteriza, dentre outras formas como, “Um estudo interpretativo” que nos possibilita observar melhor o significado das relações humanas através de diversos pontos de vista. Trata-se de um estudo onde se busca entender as percepções individuais.

Compartilhando dessa mesma concepção, Triviños (1987), afirma que a pesquisa que faz uso dessa abordagem se compromete em “pesquisar os conhecimentos adquiridos, esclarecê-los, aprofundá-los e ressaltar particularidades”. Sendo assim, levando em consideração que as professoras apresentam respostas por vezes parecidas, o contexto de cada uma, cada escola ou comunidade inserida é singular.

Como fase preliminar do processo investigativo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica na qual foram analisados autores como, Brito, Chiarrelli, Koelleutter, entre outros que abordam a temática em questão. Severino (2002) reitera que a pesquisa bibliográfica consiste em “informar o leitor a respeito das fontes que serviram de referência para a realização da pesquisa que resultou no trabalho escrito”.

Os artigos científicos utilizados para a pesquisa estão relacionados à música como prática social, os quais foram encontrados no catálogo de teses e dissertações do banco de dados da CAPES e do *Google* acadêmico. Primeiramente, foi feita uma seleção de documentos através das palavras “música” e “prática social”, em seguida foram selecionados os artigos que continham as palavras-chave para ser realizada a leitura dos resumos e introduções. A partir desta etapa, foram escolhidas as pesquisas que mais se aprofundaram no fenômeno a ser investigado.

Para desenvolver as investigações, a coleta de dados foi realizada por meio de um estudo de caso com professoras do ensino infantil para se alcançar um conhecimento mais amplo e detalhado acerca do objeto pesquisado (GIL, 2008).

De acordo com Severino (2007, p.121), este é o tipo de pesquisa “que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo. A coleta dos dados e sua análise se dão da mesma forma que nas pesquisas de campo em geral”.

As participantes escolhidas para esta pesquisa foram cinco professoras que atuam na Educação Infantil, da Rede Pública e Privada do município de Belém. Todas as participantes são formadas em Licenciatura Plena em Pedagogia. A professora “A” tendo oito anos de atuação pela SEMEC na Escola da Rede Pública EMEI Elvira Sacramento de Quadros; A professora “B” atua pela SEMEC na Rede Pública na Unidade de Educação Infantil São José, há oito anos; A professora “C” e “D” atua na Cooperativa Educacional A mão Cooperadora (CEAMCA), a Professora “C” leciona na instituição há nove anos e a professora “D” está na instituição há 14 anos. Já a professora “E”, leciona na Escola da Rede Pública, EM Edson Luís há 23 anos.

A pesquisa também foi realizada por meio da técnica de coleta de dados levantada através do questionário, seguindo-se as seguintes etapas:

- (a) Seleção de sujeitos da pesquisa;
- (b) Contato com os sujeitos para permissão da pesquisa;
- (c) Agendamento para coleta de dados;
- (d) Preparação dos instrumentos de coleta de dados;
- (e) Realização da pesquisa, de forma remota (obedecendo aos protocolos exigidos por conta da pandemia da COVID-19);
- (f) Processo de avaliação sobre a fidelidade das respostas coletadas no questionário aplicado;
- (g) Sistematização das respostas do questionário.

Após a construção do questionário, foi elaborada uma carta convite para solicitarmos a participação das professoras, a qual explicou sobre a pesquisa, o objeto de investigação e incluíram as opções: “aceito” e “não aceito” para dar continuidade ao questionário. Devido à pandemia por conta da Covid-19, a coleta de dados foi realizada de forma remota, por meio do questionário enviado para as professoras participantes da pesquisa.

Para elaborar o questionário utilizamos a plataforma digital “*Google forms*”, na qual já estava incluída a carta convite, que informou o prazo de cinco dias, a partir da data de envio, para o retorno das respostas. O envio do questionário realizado pelo *Google forms* foi feito através do aplicativo de mensagens “*WhatsApp*”.

Por fim, com os dados obtidos através do questionário, foi realizada uma análise qualitativa a partir da fala das professoras para compreender os significados das respostas. Para a efetivação deste procedimento, utilizou-se a técnica de análise idiográfica, pois “corresponde a uma descrição própria do discurso de cada sujeito pesquisado, objetivando desvendar os significados imanentes às falas desses sujeitos da informação a respeito do fenômeno investigado” (MÉLO, 2015, p.133). Neste processo, as respostas foram agrupadas para a compreensão dos significados extraídos de cada discurso.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das informações coletadas da pesquisa através do questionário realizado pelo “*Google Forms*” a respeito da música enquanto prática social foram analisadas dez perguntas com cinco professoras da Educação Infantil, sendo três da rede pública e duas da Rede Privada da cidade de Belém e do município de Ananindeua.

A primeira pergunta do questionário permite saber se a música está presente na prática pedagógica das professoras respondentes. A totalidade das respostas (100%) indicou que sim.

A segunda pergunta do questionário busca saber o que as professoras entendem ser a música enquanto prática social. No geral, as participantes A, B, C, D e E entendem ser o envolvimento com histórias do convívio e emoções das crianças, ligado ao processo de sociabilidade, contextualizando-a com o cotidiano das mesmas. A partir das respostas das pedagogas, foi possível observar que a maioria delas possui conhecimento acerca do conceito, no entanto, precisariam ser mais impulsionadas para envolver com maior intensidade a música no contexto no qual os alunos estão inseridos.

A terceira pergunta do questionário procura saber que tipo de atividades musicais as pedagogas participantes costumam desenvolver. As professoras A, C, D e E disseram desenvolver atividades como: cirandas musicais, cantigas de roda, movimentos corporais, sons de objetos, poemas cantados, além de introduzir em contações de histórias e peças teatrais. E a professora B disse que costuma desenvolver atividades musicais de raciocínio lógico e interação social. De acordo com as respostas das professoras, a música é utilizada como atividade em sala de aula, enriquecendo os conteúdos. Observa-se a importância da presença de atividades musicais, despertando estímulos e trabalhando o processo de socialização.

A quarta pergunta do questionário indaga se as professoras respondentes acreditam que a música é um instrumento de interação social entre as crianças em suas aulas e, se sim, de que forma isso acontece. Todas as participantes afirmaram que “sim” (100%). Em relação à maneira como isso acontece, a professora A disse ser através da praticidade e ludicidade do uso da música. A professora B disse que é através da identificação das crianças com a música, com a história que é narrada, aflorando suas emoções. A professora C disse que a música faz com que as crianças interajam, expressem suas emoções e sentimentos, sendo elas mesmas. A professora D ressaltou que a música como instrumento de interação contribui com o fortalecimento do vínculo afetivo entre as crianças nos momentos da rotina escolar. E a professora E disse observar que o uso da música faz com que as crianças fiquem mais atentas e escutem as outras pessoas com mais facilidade.

Na quinta pergunta, buscou-se saber se as participantes fazem uso da música como prática social nas suas práticas pedagógicas e de que maneira. Todas as pedagogas respondentes afirmaram que “sim”, utilizam (100%). A professora A disse que faz uso em todos os aspectos da rotina em sala de aula. A professora B disse utilizar para favorecer a socialização, estimular a compreensão, participação e a cooperação em grupos. As C e D disseram fazer uso no desenvolvimento das atividades. E a professora E diz que utiliza para trabalhar a sonoridade de tudo que está em volta dos alunos para que eles entendam o quanto a música se faz presente em suas vidas.

A sexta pergunta do questionário permite verificar se as professoras costumam incluir o repertório musical que as crianças trazem de casa nas suas práticas pedagógicas. A totalidade das respostas (100%) demonstrou que sim.

A sétima pergunta do questionário consiste em saber se a música, enquanto prática social possibilita ampliar perspectivas culturais. As participantes responderam “sim”. Para as professoras, a música através da letra e dos vários tipos de música, as crianças conseguem conhecer a cultura de outros lugares e ter contato com diferentes linguagens. Além disso, a professora B fez uma crítica enfatizando que ainda é muito presente o uso da música no contexto escolar apenas como recreação, ignorando sua importância para o desenvolvimento e riquezas culturais e sociais para o indivíduo.

A oitava pergunta do questionário investiga se as professoras percebem se fazem o uso da música enquanto prática social no seu processo de ensino aprendizagem e como fazem isso. Todas as participantes responderam que fazem o uso da música no processo de ensino aprendizagem. As professoras A, D e E relataram apenas que fazem o uso da música diariamente durante as aulas e nas atividades propostas. Em relação a como isso acontece, a

professora B contou que respeita a cultura e a integridade de cada criança. A professora C disse que música desperta habilidades de aprendizagem e o desenvolvimento social e cultural do aluno.

A nona pergunta do questionário permite verificar se as participantes identificam as contribuições do uso da música como prática social nas suas práticas pedagógicas. As professoras A, B, C, D e E responderam “sim”. A professora A disse que a música proporciona harmonia, respeito, inclusão e contribui para as regras para uma boa convivência. A professora B observa a contribuição na linguagem corporal e verbal das crianças. A professora C percebe que por meio da música ela consegue fortalecer o grupo de alunos na interação uns com os outros e a aprendizagem se torna mais agradável. A professora D disse que observa quando realiza atividades que envolvem música que as crianças se respeitam entre si e respeitam o espaço do outro. A professora E ressalta ainda que quando utiliza a música sempre há intencionalidade, destaca a importância do planejamento para que isso ocorra de forma efetiva.

Para finalizar o questionário, a décima pergunta investiga se as professoras acreditam que a música pode colaborar para o desenvolvimento integral da criança. Todas as pedagogas responderam que “sim”. A participante A destacou que a música auxilia no desenvolvimento da criança na forma de agir e na maneira de ver o mundo. A professora B disse que a música beneficia os conhecimentos na linguagem, na socialização, nas funções motoras e psicológicas. A professora C ressalta que a música desperta na vida das crianças sensações diversas, facilitando a aprendizagem e instigando a memória. A pedagoga D acredita que a criança pode caminhar para um lado profissional no futuro, mas que na educação infantil a música proporciona o respeito pelo outro e a diversão de aprender cantando. Por fim, a professora E afirma que com o auxílio da música a criança consegue assimilar e internalizar questões trabalhadas na sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música desempenha um papel fundamental na construção da identidade cultural e social de uma sociedade. Este estudo de caso investiga a contribuição da música como prática social com foco nas experiências de professoras da educação infantil. Diversos autores têm explorado essa temática, ressaltando a importância da música no desenvolvimento infantil e no contexto educacional.

Neste sentido, foi possível verificar que a música deve ser utilizada nas salas de aula da Educação Infantil como um importante instrumento de práticas sociais, auxiliando os processos de aprendizagem de maneira direcionada (CHIARELLI, 2005; GONÇALVES, 2009; FARIAS 2001; BRITO, 2003), já que a mesma é relevante para a formação do aluno em diversos aspectos como culturais, sociais e histórico. Entretanto, ao analisar as respostas das participantes da pesquisa, percebeu-se que ainda há um déficit em relacionar a música com o contexto social e cultural em que o aluno está inserido, por ter sido pouco mencionado pelas professoras.

A intenção desta pesquisa ao estudar a música em seu aspecto social foi de despertar novas visões e possibilidades para esta prática por parte das professoras e, conseqüentemente estimular a inserção da música nas práticas pedagógicas, não apenas de forma descontextualizada e mecanizada, mas sim com atividades musicais desenvolvidas pelos professores e com base nas experiências pessoais dos alunos com a música, compostas por reflexão, que proporcionem estímulos com crescimento afetivo, cognitivo e principalmente social. É necessário trabalhar com a criança músicas que ela gosta ou que ela já tenha escutado em algum momento de sua vida, para que ela se perceba como um sujeito de experiências.

Portanto, se faz necessário refletir sobre o papel da música enquanto prática social na Educação Infantil, pois será por meio das experiências pessoais que será realizada uma prática pedagógica musical efetiva, onde se trabalha a realidade do discente, de acordo com o contexto social em que o mesmo está inserido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Ministério da Educação e Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BASTIAN, Hans Günther. **Música na Escola: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança**. São Paulo: Paulinas, 2009.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil- Propostas Para a Formação Integral da Criança**. São Paulo, Peirópolis, 2003.

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser, **Revista Recre@rte**. Nº 3 Junho 2005: Instituto Catarinense de Pós-Graduação.

DILLON, Steven C. **Music, meaning and Transformation: Meaningful Music Making for life**. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2007.

FARIA, Márcia Nunes. **A música, fator importante na aprendizagem**. Assis chateaubriand – Pr, 2001. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia).

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.
GONÇALVES, L. A. **O jogo das diferenças, o multiculturalismo e seus contextos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. **A música e o Risco**. Etnografia da Performance de Crianças e Jovens Participantes de um Projeto Social de Ensino Musical. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2006.

JEANDOT, N. **Explorando o Universo da Música**. São Paulo: Scipione, 2º ed, 1997.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.10, mar/2004.

KOELLREUTTER, Hans Joachim. Educação musical hoje e, quiçá, amanhã. In: LIMA, S. A. (Org.). **Educadores musicais de São Paulo: encontro e reflexões**. São Paulo: Nacional, 1998. p. 39-45.

LOURO, Viviane dos Santos. **Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas**. São José dos Campos: Ed. do Autor, 2006.

MÁRSICO, Leda Osório. **A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento Musical da criança**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

MÉLO, Maria Lúcia. **Fenomenologiae seus procedimentos metodológicos**. Belém (PA): SOCID/UEPA & EDUEPA/GRAPHITE, 2015.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. et al. **Processos educativos em práticas sociais: reflexões teorias e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais**. Anais da 32ª Reunião da ANPED, 2009.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento Estratégico: conceitos, metodologia e práticas** – 26 ed. – São Paulo: Atlas, 2009.

PALES, Isamar Marques Cândido. **Musicalizando com a pedagogia: configurações de sentido da música na prática docente**. Mestrado acadêmico em ensino. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho científico**. 22* ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, L. S. da. **A Importância do brincar na Educação Infantil**. 2014. 26f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande. 2014.

STAKE, Robert E. Case Studies. In: DENZI, N.K.; LINCOLN, Y.S (Ed:). **Handbook of qualitativa research**. London: SAGE Publications, 1994.

SATAKE, Robert. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

SZYMANSKI, Heloisa. A Prática Reflexiva com Famílias de Baixa Renda. **Anais do II Seminário Internacional de Pesquisa e estudos Qualitativo**. Bauru: SEPO, 2004.

TRIVIÑOS. Augusto Nivaldo Silvo. **Introdução à Pesquisa em ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO, BANCO MUNDIAL, FUNDAÇÃO MAURÍCIO SIROTSKY SOBRINHO. **A Criança Descobrendo, Interpretando e Agindo sobre o Mundo**. Brasília, 2005.

APLICAÇÃO DE EXTENSÃO DE NAVEGADOR DE INTERNET NA PLATAFORMA CURRÍCULO LATTES PARA OBTENÇÃO DE DADOS E ANÁLISE DE PONTUAÇÃO DE ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS

Renato Pinheiro da Costa¹
Paulo Sérgio de Almeida Corrêa²
Elaniese do Socorro Lima da Silva³

RESUMO

Construímos este estudo com a finalidade de apresentar e analisar a aplicação de extensão de navegador de internet sobre a plataforma Currículo Lattes para demonstrar informações detalhadas da pontuação de artigos publicados em periódicos. A disponibilidade de mais informações sobre a pontuação de publicações qualificadas dos pesquisadores na Plataforma do Currículo Lattes do CNPq pode auxiliar as instituições de ensino superior a construírem planos de trabalho dos seus servidores que levam em consideração a produção acadêmica? Procedemos metodologicamente utilizando a pesquisa bibliográfica, documental e a demonstração da utilização das extensões QLattes e Qualis no Lattes, considerando o período histórico de 2018 a 2023. As conclusões evidenciaram ser possível, a partir de disponibilização de dados quantificados, uma instituição acompanhar a produção de seu quadro docente e, ao mesmo tempo, ter condições de construir planos de trabalho considerando as atividades acadêmicas de seus profissionais.

Palavras-chave: Produção científica. Indicadores de produção. Currículo Lattes.

APPLICATION OF INTERNET BROWSER EXTENSION ON THE LATTES CURRICULUM PLATFORM TO OBTAIN DATA AND SCORE ANALYSIS OF ARTICLES PUBLISHED IN JOURNALS

ABSTRACT

We built this study with the purpose of presenting and analyzing the application of an internet browser extension on the Currículo Lattes platform to demonstrate detailed information on the scoring of articles published in journals. Can the availability of more information on the scoring of qualified publications by researchers on the CNPq Lattes Curriculum Platform help higher education institutions to build work plans for their servers that take academic production into account? We proceeded methodologically using bibliographic and documentary research and the demonstration of the use of QLattes and Qualis extensions in Lattes, considering the historical period from 2018 to 2023. The conclusions showed that it is possible, from the availability of quantified data, for an institution to monitor the production of its teaching staff and, at the same time, be able to build work plans considering the academic activities of its professionals.

Keywords: Scientific production. Production indicators. Curriculum lattes.

Data de submissão: 01. 08. 2023

Data de aprovação: 16. 11. 2023

¹ Doutor em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa HISTEDBR/SECÇÃO ALTAMIRA-PA. Professor da Faculdade de Educação - Campus UFPA de Altamira/Pa, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História-PROFHISTORIA/UFPA, Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica-PPEB/UFPA. E-mail: renatopc@ufpa.br

² Professor Titular, ocupante da Cadeira de História da Educação, da Faculdade de Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará. Mestre em Educação (Supervisão e Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Doutor em Educação (Currículo) no mesmo espaço institucional. E-mail: paulosac@ufpa.br

³ Mestre em Currículo e gestão da Escola Básica - PPEB/NEB/UFPA. Servidora Municipal da Prefeitura de Altamira, exercendo função de coordenação pedagógica na educação básica. E-mail: elaniese@gmail.com

INTRODUÇÃO

É de conhecimento da comunidade acadêmica e dos pesquisadores que existe uma métrica, um cálculo de pontuações elaborado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para balizar a pesquisa no país. Para corroborar com essa requisição muitos órgãos de fomento à pesquisa e até instituições governamentais utilizam a medida dos valores da CAPES em processos seletivos cujas regras são publicadas via editais.

Nesse contexto muitos pesquisadores, professores, e até iniciantes à pesquisa têm travado grandes batalhas para se mostrarem produtivos, pois, a cada edital de processo de seleção, ou concurso que concorrem, essa pontuação constitui quesito indispensável para a decisão de seu futuro em um emprego, ou a garantia de uma bolsa de incentivo à pesquisa.

Mesmo para quem já está dentro de uma instituição de ensino superior pública, com o emprego garantido, exercendo o magistério em nível superior ou pós-superior, essas exigências não cessam, pelo contrário, são intensificadas. Pois, à medida que um professor queira ascender na carreira, seja para ter direito a progressão funcional, ou ainda se candidatar a uma vaga de professor permanente em programas de pós-graduação, a produção científica é uma das credenciais que agrega muito valor.

Entretanto, os mesmos órgãos que exigem essa dedicação na produção não viabilizam os mecanismos para que haja o crescimento na produtividade. Muitos pesquisadores fazem imenso esforço para realizarem suas pesquisas e depois perdem muito tempo para encontrar um periódico com um nível *Qualis* que atenda aos requisitos CAPES. E por fim, quando conseguem em um ciclo de muito trabalho publicar artigos científicos, esses profissionais não têm a mínima noção de suas pontuações, posto o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) na plataforma Currículo Lattes, onde estão armazenadas as informações dos trabalhos dos pesquisadores, não disponibiliza essa consolidação de dados.

Considerando-se as exigências impostas por essas requisições institucionais que são adotadas pelos órgãos que fomentam a pesquisa do país, decidimos produzir este artigo com o objetivo de analisar e apresentar a aplicação de softwares de extensão de navegador de internet sobre a plataforma Currículo Lattes para demonstrar informações detalhadas da pontuação de artigos publicados em periódicos. Tal iniciativa decorreu da urgência em discutir a necessidade da incorporação de informações mais detalhadas nos currículos lattes dos pesquisadores para que sua produção possa ser acompanhada com maior facilidade e eficiência técnica.

Desse modo, apresentaremos alguns recursos de módulo de softwares denominados de extensão de navegador de internet como o QLattes e o Qualis no Lattes, que são exclusivos para operarem na Plataforma do Currículo Lattes do CNPq, demonstrando a quantidade de publicações nos últimos 5 anos, avaliados de acordo como *Qualis* CAPES. Com isso, realizamos uma tarefa de demonstrar como tais recursos digitais podem ser utilizados.

Formulamos como problema de pesquisa a seguinte pergunta: A disponibilidade de mais informações sobre a pontuação de publicações qualificadas dos pesquisadores na Plataforma do Currículo Lattes do CNPq pode auxiliar as instituições de ensino superior a construir planos de trabalho dos seus servidores que levam em consideração a produção acadêmica?

Na perspectiva metodológica, realizamos a pesquisa bibliográfica para situar o leitor com as discussões a respeito da produção científica; documental para conhecer os artefatos tecnológicos expressos em softwares e, posteriormente, realizamos a demonstração da

utilização dos softwares QLattes e Qualis no Lattes, para este caso, recorreremos ao período histórico de 2018 a 2023.

Abordar essa temática se torna importante devido às preocupações dos docentes pesquisadores em querer alcançar níveis elevados da produção qualificada, e, por desconhecerem as métricas exigidas para tal demanda, em que exageram se dedicando somente em escrever e publicar artigos em periódicos com *qualis* elevado, e por isso deixam de atuar em outras atividades acadêmicas que também integram o conjunto dos requisitos da produção. Daí a necessidade de aplicar mecanismos tecnológicos em plataformas como Currículo Lattes para estampar os índices das pontuações que o pesquisador já atingiu em determinado intervalo de tempo de trabalho.

Ter acesso facilitado às pontuações de sua produção é uma informação importante que a comunidade científica e as instituições de ensino superior necessitam, devido ao fato que em situações como no momento de construir uma proposta de um curso de pós-graduação *stricto sensu* através da elaboração de Aplicativo para Propostas de Cursos Novos (APCN), o proponente precisa fazer um esforço hercúleo buscando nos currículos informações sobre quais professores têm produção suficiente para atender aos requisitos CAPES, sem falar que da forma obscura como essas informações são disponibilizadas na plataforma Currículo Lattes, o pesquisador fica na incerteza sobre sua real produção, enquanto que esta poderia ser uma tarefa fácil se fossem agregados mais detalhes na própria plataforma do Currículo Lattes.

Para melhor elucidar essa discussão, em um primeiro momento, discorreremos sobre as discussões acerca da produção qualificada que tem sido exigido pelos órgãos de fomento à pesquisa, expondo as impressões e argumentos dos pesquisadores a respeito dos requisitos adotados como forma de deferir a realização de determinadas pesquisas, medindo sua viabilidade por meio do capital científico que seu proponente acumulou no decorrer da história.

Em uma segunda parte, apresentaremos os recursos digitais que atualmente têm sido utilizados para medir, acompanhar ou até mesmo conhecer a produção científica qualificada dos pesquisadores.

Na terceira parte, exibiremos o resultado das evidências dos dados que um dos aplicativos consegue calcular por meio do algoritmo de reunião de informações sobre os periódicos e as métricas utilizadas pela CAPES, o que será demonstrado através das informações das produções dos professores de um Campus Universitário da Universidade Federal do Pará (UFPA).

1 RELAÇÕES ENTRE PRODUÇÃO, PRODUTIVIDADE E PRODUTIVISMO ACADÊMICO

Produção acadêmica é uma atividade que requer muito empenho dos profissionais e acadêmicos, posto que requeira conhecimentos científicos, procedimentos empíricos e embasamento teórico, que são materializados em formato de artigos, livros, patentes, dentre outros produtos, que de acordo com Vieira e Souza (2022), têm se tornado um instrumento para qualificar e classificar a produção dos pesquisadores, incidindo no reconhecimento de autoridades em determinados campos da pesquisa no país.

O procedimento adotado para qualificar uma produção segue normas regulamentadas pela CAPES que adota critérios de indicadores como fator de impacto⁴, utilizado para qualificar um periódico de acordo com a quantidade de citações que recebe, que,

⁴Deve-se considerar que os processos avaliativos adotados pela CAPES sofreram alterações em diferentes momentos históricos, o que implica ajustes nos critérios e fatores de impactos que são aplicados em cada ciclo avaliativo.

consequentemente, reflete no valor agregado a uma publicação. Desse modo os artigos acadêmicos são os produtos mais visados pelos pesquisadores devido a sua importância para elevar o grau de reconhecimento institucional do trabalho de um autor ou coautor.

Tal procedimento também tem levado pesquisadores, além de se dedicarem a escrever artigos, a procurarem e optarem por submeter os resultados de suas investigações a revistas científicas com boa colocação no *ranqueamento* do *Qualis* CAPES. Com isso as revistas classificadas com nível “A”, são as mais procuradas, criando uma disparidade entre os periódicos, posto que os pesquisadores com trabalhos de melhor qualidade sempre se direcionarão às revistas com maior valor agregado, e as revistas com menor classificação deixam de receber textos oriundos de trabalhos profundos o que leva a manter o padrão de pouco impacto devido a não citação, o que, como ressalta Corrêa (2017), leva ao não aproveitamento dessa produção por falta de reconhecimento de sua importância, devido à pouca divulgação e circulação no circuito acadêmico.

Essa prática adotada por muitos pesquisadores tem sido recorrente, devido às exigências da manutenção do alto padrão que programas de pós-graduação, instituições de fomento à pesquisa e de ensino superior exigem para corresponder às demandas da CAPES. Embora os professores pesquisadores continuem atuando no ensino, na pesquisa e extensão, a atividade fim de todos os trabalhos incide na publicação que é um produto monetizado por métricas quantitativas que visam recompensar mais a produção do que o resultado de pesquisa socialmente relevante (EDWARDS, 2017).

Por isso, a forma como o desenvolvimento da pesquisa acadêmica tem sido realizado no Brasil, tornou-se um tanto controversa, pois, as instituições de fomento realizam verdadeiros concursos por meio de editais para eleger as pesquisas com direito a recursos financeiros e, no caso das instituições de ensino superior, para ceder ao professor carga horária do ensino para a realização de projetos.

Esse modo de proceder que os órgãos e instituições, que trabalham com a pesquisa têm utilizado em sua produção acadêmica, induz muitos pesquisadores a se dedicarem à produtividade científica em limite extremo, o que nos leva a questionar qual o motivo de tanta produtividade, uma vez que a própria atividade acadêmica indissociável do ensino, pesquisa e extensão, já garante um acúmulo de produção.

Se por um lado são necessários os órgãos que lidam com a pesquisa lançarem mão de parâmetros como meio para avaliar as pesquisas do país, por outro, os pesquisadores ficam reféns dessa política quantitativa ao pretenderem ascender na carreira, ou quererem realizar trabalhos de investigação de relevância científica e social. Tudo isso gera um controverso debate sobre o produtivismo acadêmico que impulsiona um mal-estar na academia por colocar docentes em um cenário de suspeita de quem produz mais, o que Rodrigues (2010) avalia se tornar coletivamente constrangedor.

A estrutura constituída em torno da publicação de artigos em revistas qualificada, paulatinamente vem se tornando a marca de um mercado acadêmico que ao mesmo tempo em que ajuda a divulgar a ciência, promove as bases de uma linguagem academicista de uma cultura capitalista que Paixão, Corrêa e Gamboa (2017), denotam como construções da contemporaneidade e que acirram ainda mais as desigualdades entre os pesquisadores.

Com isso são geradas confusões, pois, por vezes, o pesquisador tem uma grande pontuação e por ele e as coordenações de programas de pós-graduação desconhecem os procedimentos de como conferir a pontuação de artigos, livros, capítulos de livros, trabalhos técnico, o pesquisador acaba se dedicando somente a publicar exacerbadamente, devido a órgãos como o CNPq não disponibilizar na plataforma Currículo Lattes recursos que exponham de forma clara a quantidade de pontos que cada pesquisador já atingiu em um determinado período de tempo.

Na atualidade, os cálculos das pontuações da CAPES utilizam métricas algorítmicas, tornando-se possível, através da utilização de módulos de softwares, aos órgãos como CNPq, Universidades, Programas de Pós-Graduação, dentre outras instituições que lidam com o fomento da pesquisa, elaborarem uma rede de informações capaz de detalhar o quantitativo qualificado de cada pesquisador. Um exemplo atual tem sido de extensão de navegadores de internet, que ao acessar a página do Currículo Lattes do pesquisador, apresenta as pontuações que ele já atingiu nas publicações de artigos em periódicos qualificados.

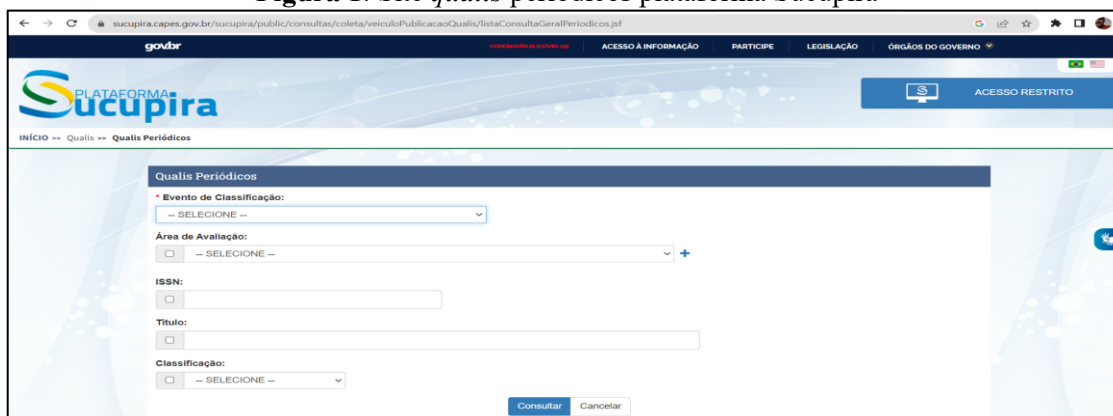
2 O AUXÍLIO DE EXTENSÃO DE NAVEGADOR DE INTERNET PARA CALCULAR A PRODUÇÃO QUALIFICADA DE PESQUISADORES

A exigência da CAPES por atendimento aos requisitos produtivos adentra as universidades e programas de pós-graduação, que por sua vez tentam acompanhar seus professores buscando identificar o quantitativo de produção efetivamente realizada e registrada nos Relatórios Anuais. Entretanto, por haverem muitas incertezas sobre o que são produtos que podem ser quantificados e qual o valor de cada um, essa averiguação se detém somente nas informações declaradas no site: <https://lattes.CNPq.br/>, da plataforma do Currículo Lattes do CNPq, que ao acessar o item “PRODUÇÕES” do *menu* de navegação do site, e em seguida selecionado o subitem: “Artigos completos publicados em periódicos”, o usuário é conduzido até ao banco de artigos publicados em periódicos, capítulos de livros e livros pelo pesquisador buscado.

Mesmo se detendo no subitem de artigos publicados em periódicos, há um sério problema a ser considerado, uma vez que na plataforma Currículo Lattes não são explicitadas informações como o *International Standard Book Number* (ISBN), que é uma das formas para acessar através da plataforma Sucupira da CAPES a classificação de cada periódico, para em seguida calcular o valor de cada publicação. Todo esse procedimento faz com que essa seja uma operação trabalhosa e exaustiva, sem muita garantia de que o resultado obtido corresponda exatamente ao valor real de cada revista, por que devido à troca de status da revista impressa para revista *on-line* o ISBN sofre alterações.

São variadas as formas de fazer a busca pelas informações sobre publicação de artigos em periódicos e sua classificação, ela pode ocorrer basicamente pela visualização do Currículo Lattes do pesquisador, no qual constam informações sobre o autor, título do artigo, nome da revista, ano da publicação. Para informações mais precisas sobre a classificação do periódico – acessar o site do periódico – ISBN – acessar *Qualis* Sucupira – inserir as informações correspondentes ao tipo de revista. O que não significa saber o exato valor que ela corresponde, além de consumir muito tempo para sistematizar a quantificação.

Figura 1: Site *qualis* periódicos plataforma Sucupira



Fonte: CAPES, 2023.

O método de busca apresentado na Figura 1 se torna convencional e um tanto enfadonho devido à dificuldade e demora no levantamento da informação. Nesse caso, sendo que a mensuração da produção passa por sistemas de análises exatos, alguns profissionais da área de programação digital vêm trabalhando no desenvolvimento de plataformas, *softwares* e módulo de *softwares* capazes de fazer essa operação de forma mais rápida, otimizando o tempo do pesquisador e dos gestores na realização desse levantamento.

Um dos recursos conhecido para mensurar a quantidade de citações é o Google Acadêmico que vem sendo utilizado como uma plataforma para divulgação e veiculação de artigos científicos. Com isso, relevantes informações são veiculadas a respeito dos pesquisadores cadastrados em seu banco de dados, fornecendo um índice de citações dos artigos, o que segundo Caregnato (2011) se torna um instrumento importante para estudos de bibliometria de livros e artigos publicados.

Figura 2: Google Acadêmico



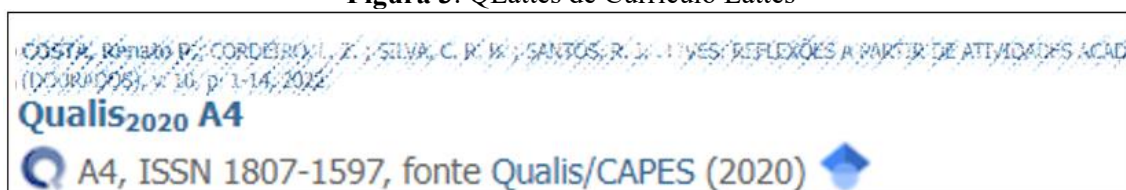
Fonte: Google, 2023.

A Figura 2, que demonstra como o Google Acadêmico explicita as citações, indica os índices que cada produção foi citada, o que pode demonstrar o fator de impacto das publicações.

A busca realizada tanto na Plataforma Sucupira quanto no site do Google Acadêmico são formas de ter acesso as informações básicas sobre um determinado periódico, ou publicação. No entanto as informações apresentadas não são suficientes para a visão quantificada do fator de impacto de um periódico ou publicação, dessa forma diferente dos sites recorrentes para as buscas sobre pesquisadores, já existem dois módulos de *software* denominados **extensão** de navegador de internet, desenvolvidos especificamente para interagirem com o site do Currículo Lattes.

A primeira extensão a ser apresentada é o QLattes, o qual de acordo com o desenvolvedor desse módulo de software, como explicado em QLattess (2003) é uma extensão possível de instalação em navegador de internet como o Google Chrome que expõe dados de publicação como ISBN, total de publicações, ano base da publicação, *qualis* de revistas publicadas, gráficos das publicações.

Figura 3: QLattes de Currículo Lattes



Fonte: CNPq, 2023.

Na Figura 3 com as informações sobre a publicação de um artigo que contém o nome do autor, título do trabalho, revista e ano da publicação, além de itens como o *qualis* da revista, ISSN e o ano da coleta CAPES, que no caso é o período 2020.

Esta extensão de navegador de internet é um importante instrumento de informação, pois, de acordo com Mendonça *et al.* (2023), agrega à plataforma do Currículo Lattes informações adjacentes importantes para que ao fazer a busca de informações sobre a publicações de artigos de pesquisadores sejam disponibilizados resultados explicativos para uma leitura imediata sejam logo acessadas.

Outra extensão com muita utilidade para apresentação de dados sobre a publicação de artigos científicos é o *Qualis no Lattes*, que é um recurso que pode ser aplicado ao navegador de internet, pois no momento que se acessa o Currículo Lattes de um pesquisador, são expostas informações sobre a pontuação que ele obtém no período de avaliação CAPES, como exemplificado abaixo.

Figura 3: Qualis no Lattes

The screenshot shows the 'Produção bibliográfica' section with a sub-header 'Artigos completos publicados em periódicos'. Below this, there is a dropdown menu for 'Ordenar por' set to 'Ordem Cronológica'. A table titled 'Qualis₂₀₂₀ Sucupira nos últimos 5 anos:' displays the following data:

Qualis/ Pontuação	A1 100	A2 85	A3 75	A4 60	B1 55	B2 40	B3 25	B4 10	C 0
Quantidade	0	2	4	3	3	0	0	0	2
Pontuação	0	170	300	180	165	0	0	0	0
Total	815								

Fonte: CNPq, 2023.

A extensão Qualis no Lattes foi elaborada utilizando os dados *Qualis* CAPES 2020, incorporando as informações do fator de impacto que dos periódicos correspondentes a esse período da coleta CAPES. Assim, de acordo com Souza *et al.* (2023, p.10), “Esse tipo de solução agiliza a tomada de decisão dos pesquisadores, porque não precisam mais consultar manualmente cada revista que consta no currículo Lattes, na plataforma Sucupira”.

Com isso, a informação sobre a quantidade de pontos que o pesquisador obteve no correspondente a esse período o que de acordo com o desenvolvedor do módulo de *software*: “Esta extensão adiciona o Qualis do Sucupira no currículo Lattes provenientes da lista preliminar da CAPES divulgada no dia 29/12/2022. Portanto, não é mais necessário checar o Qualis das publicações separadamente” (QUALISNOLATTES, 2023).

Devido à carência de recursos que a plataforma Currículo Lattes apresenta, os softwares incorporados como extensões dos navegadores de internet como o QLattes e o Qualis no Lattes são opções tecnológicas acessíveis e bem viáveis, com informações adjacentes sobre o currículo cadastrado no CNPq, demonstrando como aparatos indispensáveis para que bancas de concursos, coordenação de programas de pós-graduação e universidades possam trabalhar com transparência nas seleções que promovem.

3 O RESULTADO DA PONTUAÇÃO DAS PUBLICAÇÕES NO CURRÍCULO LATTES

O sistema de avaliação que a CAPES criou se tornou uma fonte segura para que os órgãos que lidam com pesquisa possam classificar os pesquisadores numa escala de valor pelos artigos que publicam em periódicos qualificados.

As informações sobre pontuações *Qualis* de pesquisadores, tornaram-se parâmetro até mesmo para que as universidades saibam como ela está no *ranking* das instituições a partir do seu quadro docente, pois, muitos dos artigos enviados para revistas qualificadas são divulgações dos resultados de pesquisas realizadas por eles.

A fim de exemplificar como é possível conhecer o perfil de produção pela pontuação dos professores pesquisadores de uma instituição de ensino superior, com a aplicação do software de extensão QLattes e Qualis no Lattes para análise das produções organizadas no Currículo Lattes, utilizaremos as informações dos docentes de um Campus Universitário da Universidade Federal do Pará, que atualmente contabiliza em seu quadro funcional o total de 160 professores.

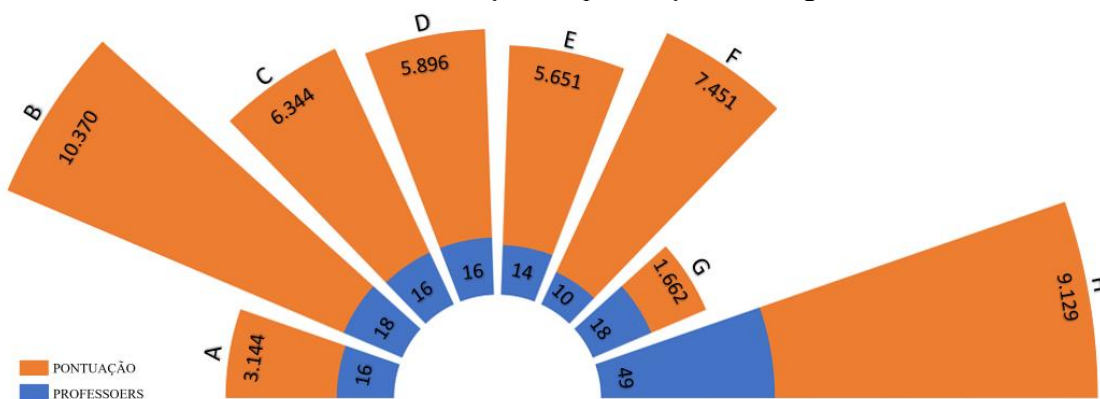
Figura 4: Currículo Lattes com informações QLattes e Qualis no Lattes



Fonte: CNPq, 2023.

Da posse da informação sobre o total de pontos alcançados em revistas como demonstrado na Figura 4, é possível construir tabelas, quadros, figuras e gráficos com o quantitativo de professores de uma instituição de ensino e daí trabalhar com as informações, como está demonstrado no gráfico 1, que apresenta o total de pontos que os professores têm por faculdade.

Gráfico 1: Pontuação das publicações de artigos

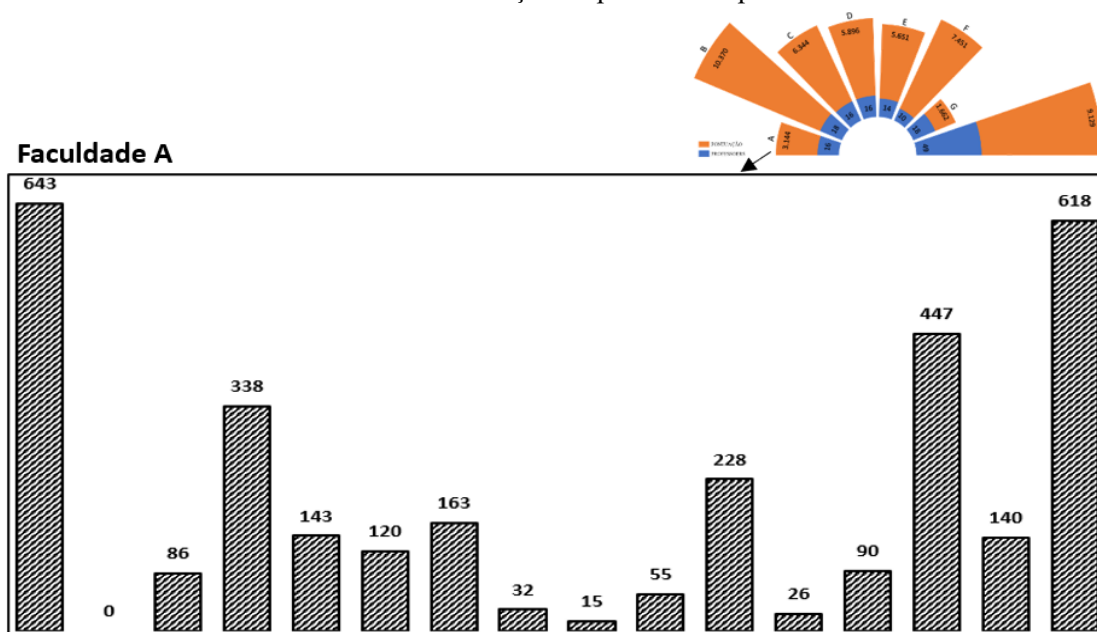


Fonte: Construção dos autores, 2023.

As informações do gráfico 1 demonstram que no Campus da UFPA tomado como exemplo, onde existem 8 faculdades, os professores tem uma regularidade de produção de artigos científicos publicados em periódicos qualificados.

Entretanto, é importante observar que embora em algumas faculdades os professores apresentem mais publicações do que em outras, isso não significa dizer que todos os docentes mantêm a mesma proporção de publicação de artigos, como é possível visualizar no gráfico 2.

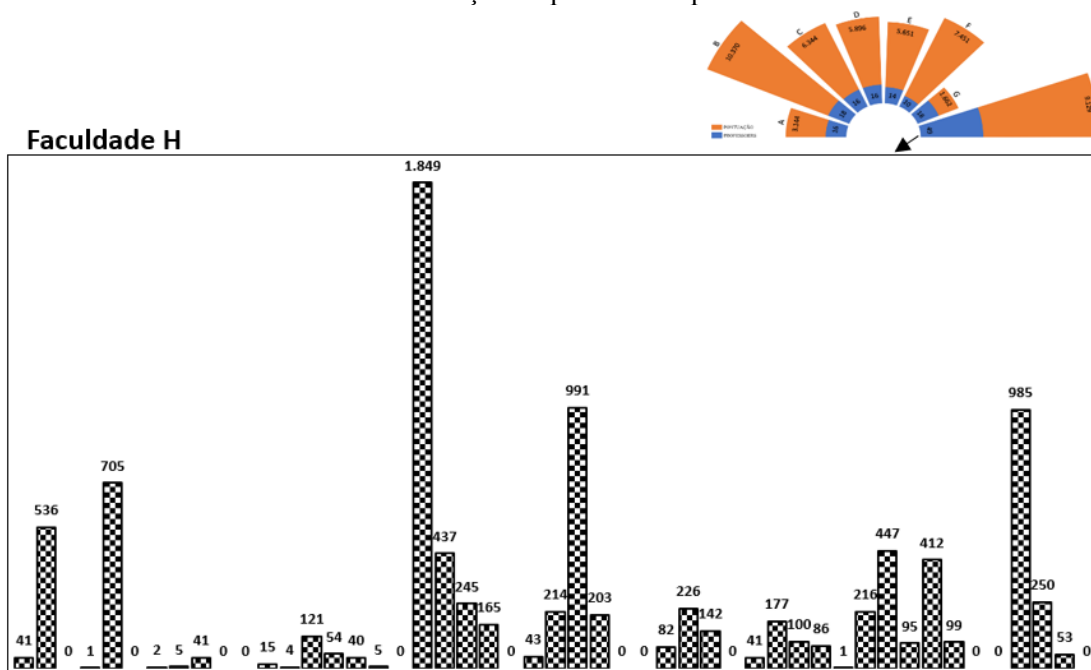
Gráfico 2: Publicação de professores por Faculdade



Fonte: Construção dos autores, 2023.

Conforme o exposto no gráfico 2, é possível notar que do quantitativo dos 16 professores lotados na Faculdade A, existe um descompasso em publicação de artigos, enquanto alguns dentre eles atingem altos níveis de pontuação, outros professores apresentam baixa produtividade, o que pode significar que no total de 5 anos de atividade, eles podem ter se dedicado mais ao ensino, a gestão e a atividades afins do que pesquisar e escrever artigos para publicação.

Gráfico 3: Publicação de professores por Faculdade



Fonte: Construção dos autores, 2023.

A Faculdade H, que contém a maior quantidade de professores e que apresenta o maior índice de pontuações com publicações de artigos, também demonstra que as informações reunidas em um conjunto de dados podem ser ilusórias, levando o leitor a crer que o quadro docente tem frequência na publicação de artigos científicos, mas se refinarmos a análise, verificaremos que o equívoco na compreensão ocorre devido poucos professores terem altos índices de produção de artigos publicados em revistas qualificadas, compensando a falta de publicação de outros professores, o que ajuda a elevar o índice no gráfico geral.

Ter disponíveis as informações sobre o nível de pontuação em publicação em revistas qualificadas, mostra-se importante às instituições de ensino superior pelo fato de, com o mapeamento e análise desses dados, ser possível fazer planejamentos como por exemplo, avançar para o nível da formação com a criação de programas de pós-graduação *stricto sensu*, que para a construção de APCN é exigido pelas regras da CAPES para a criação de Mestrado o mínimo de 210 pontos, para o credenciamento de doutorado 300 pontos em publicação de artigos nos últimos 5 anos (CAPES, 2019).

Nota-se, portanto, que a utilização desses softwares permite tanto a sistematização de informações do Currículo Lattes, quanto à identificação do tipo de periódico e da qualidade de seu fator de impacto, mas também permitem otimizar processos de gestão da produção científica dos servidores das instituições implicadas com a pesquisa e a produção conhecimento.

CONCLUSÃO

A produção científica desenvolvida na academia ganhou muita significância para a inserção social de inovações. Entretanto, devido à falta de parâmetros para determinar a importância de uma pesquisa, órgãos que fomentam a pesquisa do tipo CAPES e CNPq, passaram a empregar mecanismos para medir esse valor. Diante disso, as revistas acadêmicas se tornaram um instrumento dessa maquinação institucional, porque se tornou uma exigência transformar o resultado das pesquisas em textos de artigos para serem publicados nesses veículos.

A fim de atender a tais exigências muitos pesquisadores se dedicam a realizar tal atividade, assim, enviam seus textos para os periódicos, alimentando a estrutura dessas organizações, por outro lado, acabam corroborando para o constrangimento institucional daqueles que não querem se enquadrar nessa lógica de produtividade científica. No entanto, mesmo aqueles que participam e produzem, corriqueiramente, sofrem com a desinformação, devido aos órgãos que lidam com a pesquisa não disponibilizarem uma forma fácil de realizar o cálculo do que o pesquisador já atingiu de publicação por um período de tempo.

Órgãos como o CNPq, responsável pela manutenção do Currículo Lattes, tem uma plataforma limitada no que diz respeito ao procedimento de averiguação desse quesito de produção. Se um pesquisador quiser investigar os currículos de seus pares, empregará considerável tempo de trabalho para tabular dados e construir gráficos informacionais. Por isso, é imprescindível que plataformas como a do Currículo Lattes sejam aprimoradas e incorporem mais mecanismos de informação quantificados sobre o trabalho dos seus usuários.

Neste trabalho que apresentou os dois softwares de extensão de navegador de internet para a plataforma do Currículo Lattes, demonstramos que é possível, a partir de disponibilização de dados quantificados, uma instituição acompanhar a produção de seu quadro docente e ao mesmo tempo ter condições de construir planos de trabalho considerando as atividades acadêmicas de seus profissionais.

REFERÊNCIAS

CAPES. Ministério da Educação. **Documento Orientador de APCN: Area 30 Educação**, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/APCN_Educacao.pdf. Acesso em 27 jul 2023.

CAPES. Plataforma Sucupira: **Qualis Periódicos**. 2023. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>. Acesso em 26 jul 2023.

CAREGNATO, S. E.. Google Acadêmico como Ferramenta para os Estudos de Citações: Avaliação da Precisão das Buscas por Autor. **Ponto de Acesso (UFBA)**, v. 5, p. 72-86, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/5682/4106>. Acesso em: 26 jul 2023.

CORREA. P. S. **Estado do conhecimento e a produção dos objetos de estudo em dissertações e testes doutorais em educação**. Curitiba: EDITORA CRV, 2017.

DE SOUZA, Alan Marcel Fernandes; SILVA E SERPA, Francisco; OST, Augusto; SILVA, Anderson de França. QUALIS NO LATTES: uma extensão para navegadores de internet que mostra automaticamente o índice qualis (CAPES) no currículo lattes. **FOCO FACULDADE NOVO MILÊNIO**, v. 16, p. e1604, 2023. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/1604>. Acesso em 31 de jul 2023.

EDWARDS, M. A.; ROY, S. Academic research in the 21st century: Maintaining scientific integrity in a climate of perverse incentives and hypercompetition. **Environmental Engineering Science**, New Rochelle, v. 34, n. 1, p. 51-61, 2017. Disponível em: http://eprints.rclis.org/43486/1/KernCardoso_ebbc2022.pdf. Acesso em: 26 jul 2023.

GOOGLE. **Google Acadêmico**, 2023. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/>. Acesso em 26 jul 2023.

MENDONÇA, N. C.; RODRIGUES, M. A. F.; MENDONÇA, L. R. QLattes: An Open-Source Tool for Qualis Annotation and Visualization in the Lattes Platform. In: 50o Seminário Integrado de Software e Hardware (SEMISH 2023), 2023, João Pessoa, PB. **Anais do 50o Seminário Integrado de Software e Hardware (SEMISH 2023)**, 2023. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/semish/article/view/25064/24885>. Acesso em: 31 jul 2023.

PAIXÃO, C. J.; CORREA, P. S. A.; GAMBOA, S. A. S. **Historiografia, epistemologia e pesquisa educacional na Amazônia**. Curitiba: EDITORA CRV, 2017.

QLATTES. <https://github.com/nabormendonca/qlattes> QUALISNOLATTES. **Qualis no Lattes**, 2023. Disponível em: <https://chrome.google.com/webstore/detail/qualis-no-lattes/mgodlakccbkhkjgdjeonpdgdaindpbkb>. Acesso em 26 jul 2023.

RODRIGUES, S. B.; REZENDE, N. A. O tamanduá olímpico a caminho da obesidade científica. **Revista Médica de Minas Gerais**, v. 20, n. 3, p. 375-379, 2010.

VIEIRA, ANDRÉA CARVALHO; SOUZA, DIOGO ONOFRE GOMES DE. Reflexões sobre avaliação da produção científica - um olhar especial para o Brasil. **RESEARCH, SOCIETY AND DEVELOPMENT**, v. 11, p. e299111535924-20, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/35924>. Acesso em: 25 jul. 2023

ENSAIOS ETNOFOTOGRAFICOS

**SABERES TRADICIONAIS DA CARPINTARIA NAVAL, UM ENSAIO
ETNOGRÁFICO EM UM ESTALEIRO DE VIGIA DE NAZARÉ-PA.**

**TRADITIONAL KNOWLEDGE OF NAVAL CARPENTRY, AN ETNOGRAPHIC
ESSAY IN A SHIPYARD IN NAZARÉ-PA.**

Wagner César Pinheiro Costa¹
Rogério Andrade Maciel²

Data de submissão: 26.06.2023

Data de aprovação: 16.11.2023

Este ensaio é parte do estudo acerca da importância dos saberes e conhecimentos tradicionais de carpinteiros artesanais presentes nos estaleiros da cidade de Vigia de Nazaré/PA. Intentou-se apresentar por meio de interlocuções e registros fotográficos o dia-a-dia de carpinteiros artesanais na produção de embarcações. O presente ensaio também foi requisito de avaliação da disciplina Teoria do Conhecimento pertencente ao Curso de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia. O caminho metodológico utilizado neste ensaio se deu por meio de visita ao estaleiro “Papa Xibé”, nos dias 25 e 26 de agosto de 2022, o estaleiro está localizado no bairro do Escorrega em Vigia /PA, nele acompanhamos o dia-a-dia dos profissionais da construção naval artesanal.

Os estaleiros presentes em Vigia de Nazaré/PA têm por meio de sua produção artesanal a construção das mais variadas embarcações que segundo Diegues (1999), configura-se como uma atividade utilizada pelos indígenas antes da chegada de exploradores europeus ao Brasil. Desse modo, ao construir as embarcações, os carpinteiros artesanais estão retransmitindo saberes e conhecimentos específicos que foram advindos de várias outras gerações.

Conforme Gualberto (2009), os saberes tradicionais sob a égide das construções de embarcações destacam-se pelo ofício secular dos carpinteiros, repassado oralmente aos filhos dos mestres (carpinteiros), ou, aos interessados mais próximos por meio dos seus praticantes ordinários - Certeau (2009). Esses sujeitos devem ser vistos como intelectuais da tradição por possuírem saberes e práticas culturais específicas que por ora foram invisibilizados durante muito tempo nos conhecimentos históricos e sociais construídos nas academias, pois, segundo Almeida (2010), é preciso reconstruir a valorização de saberes dos intelectuais da tradição nos múltiplos contextos sociais. Os conhecimentos tradicionais existem sem o uso de recursos metodológicos cientificamente definidos. Contudo, possuem força suficiente para manter-se e estabelecer-se identificando comunidades que adquirem identidade a partir de um processo de autodenominação (CARVALHO & LELIS, 2014, p.03).

No dia 25 de agosto de 2022, o iniciar a pesquisa, optou-se por uma conversa inicial, com Marcos³, na qual o mesmo detalhou o processo de construção de uma embarcação enfatizando a importância da escolha da madeira, apontando onde as mesmas são utilizadas. Marcos relatou que para a quilha (principal peça estrutural do casco), pode-se utilizar a

¹Mestrando em Linguagens e Saberes da Amazônia- UFPA. Especialista em Psicologia do Esporte. Especialista em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho. Atualmente professor de Educação Física – Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC). E-mail: wagnercesaref@gmail.com

² Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Educação, Cultura e Sociedade (PPGED/ICED/UFPA/2019). Atua como docente no Programa de Pós- Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA), na linha de Educação, linguagens e Interculturalidade na Amazônia. Associado da Sociedade Brasileira de História da Educação - (SBHE). E-mail: rogeriom@ufpa.br

³ Mestre carpinteiro e dono do estaleiro.

Sapucaia, Angelim, e Pau D'arco, já em relação as tábuas para forrar o fundo da embarcação, se utiliza a Sapucaia ou Itauba e para o embaçamento se utiliza peças de Piquiá. Após escolhida a madeira, inicia-se o processo de construção da embarcação utilizando as mais diversas ferramentas como martelo, compasso, sargento, motosserra, serra-fita, plaina, furadeira, macaco hidráulico, trena, dentre outros. Cada peça da embarcação é cuidadosamente esculpida com medidas exatas. Dentre as ferramentas utilizadas o que mais chamou a atenção foi uma máquina com duas rodas (uma em cima e outra em baixo) na posição vertical e ao perguntar para Marcos o nome da mesma ele respondeu: “isso é uma serra-fita”. Assim sendo, percebe-se a grande quantidade de detalhes envolvidas na produção de uma embarcação, ainda segundo Marcos, uma embarcação demora de 4 a 5 meses até a sua finalização.

A produção das embarcações artesanais tem íntima ligação com o passado, pois a transmissão de conhecimentos e saberes tradicionais ocorrem de geração em geração. Para Araujo, Silva e Diniz (2021), a partir da pesca se originam práticas culturais que se desenvolveram em meio a saberes e conhecimentos necessários aos afazeres desta prática social, tais como produção de utensílios, apetrechos e a construção artesanal de embarcações que são utilizadas em pesca ao rio, no caso da carpintaria artesanal temos como exemplo as atividades presentes no estaleiro “Papa Xibé”.

No dia 26 de agosto de 2022, também por meio de uma conversa informal com Marcio⁴ acerca do aprendizado do ofício da carpintaria naval, o mesmo relatou que: “...são coisas que não pode ficar pra si...é um conhecimento que me sinto muito orgulhoso de saber de...de... ter esse conhecimento que meu pai passou pra mim”. Ao refletir sobre a fala de Marcio, remete-se a Polanyi (1958), que em sua teoria do conhecimento, pressupõe que o conhecimento não é privado, mas sim social, enfatizando que este é socialmente construído e se funde com a experiência pessoal. LaCapra (1998), sustenta a ideia de uma racionalidade entre passado e presente, evidenciando a historicidade dos fatos históricos e os contextos imersos nele envolvendo práticas e representações sociais. Para Leff (2007), todo saber, todo conhecimento sobre o mundo e sobre as coisas, tem relação com o contexto geográfico, ecológico e cultural em que produz e se reproduz uma formação social determinada. Assim sendo, ao debruçar nas obras dos autores citados, percebe-se a relevância do conhecimento de carpinteiros artesanais, tendo estes profissionais um papel importantíssimo em relação a preservação e a transmissão da memória cultural presente na carpintaria naval no município de Vigia de Nazaré e na Amazônia.

Os saberes transmitidos no estaleiro “Papa Xibé”, são fontes de riqueza de cultural. Gualberto (2009), aponta que os saberes que circulam nos estaleiros foram construídos historicamente, e que através de práticas antigas e da verbalização das mesmas, promovem o repasse de saberes que envolvem a carpintaria, entre gerações. Assim sendo, valorizar conhecimentos e saberes é uma forma de preservar e garantir sua transmissão para futuras gerações.

⁴ Carpinteiro artesanal do estaleiro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição. **Complexidade, Saberes Científicos, Saberes Da Tradição**. Editora. Livraria da Física. 176p. 2010.

CARVALHO, Fábria Ribeiro Carvalho de; LELIS, Acácia Gardênia Santos. **Conhecimento Tradicional: saberes que transcendem o conhecimento científico**. 2014. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=44b4596c7a979aa7>. Acesso em: 30 de out. 2023.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano – 2. Morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 2009.

DE ARAUJO, Alzira Almeida; DA SILVA, Maria das Graças; DINIZ, Francisco Perpetuo Santos. Paisagens e natureza na comunidade de vigia: olhares sob novos sentidos e análises. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 7593-7604, 2021.

DIEGUES, Antonio Carlos. **A sócio-antropologia das comunidades de pescadores marítimos no Brasil**. Etnográfica, v. 3, n. 2, p. 361-375. Lisboa, 1999.

GUALBERTO, Antônio Jorge Pantoja. História e Memória da Carpintaria Naval Ribeirinha da Amazônia: Embarcações, **Educação e Saberes Culturais como Patrimônio Cultural**. 2009. Acesso em: 27 jul. 2022.

GUALBERTO, Antonio Jorge P. **Embarcações, Educação e Saberes culturais em um estaleiro Naval da Amazônia**. Belém: Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Pará, 2009, 143 f.

LACAPRA, Dominick. **History and memory after Auschwitz**. U.S.A.: Cornell University Press, 1998.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007. 239 p.

<https://bibliodarq.files.wordpress.com/2015/09/polanyi-m-personal-knowledge-towards-a-post-critical-philosophy.pdf>. Acesso em: 11 jun 2023.









ARTEFATOS ARQUEOLÓGICOS ENCONTRADOS NA EXTRAÇÃO DE ARGILA NA VILA CUERA: MOEDAS E FERRAMENTAS DE PEDRA POLIDA

ARCHAEOLOGICAL ARTIFACTS FOUND IN CLAY EXTRACTION IN VILA CUERA: COINS AND POLISHED STONE TOOLS

Samuel Antonio Silva do Rosario¹
Carlos Aldemir Farias da Silva²

Data de submissão: 17.05.2023

Data de aprovação: 20.12.2023

A região amazônica brasileira é conhecida internacionalmente por sua biodiversidade e pelo seu importante papel na regulação do clima global. No entanto, ela também é lar de diversas comunidades que possuem uma rica história cultural e tecnológica (LOUREIRO, 2015). Entre elas está Vila Cuera, localizada no espaço rural do município de Bragança, estado do Pará, Brasil.

Conforme os dados históricos, foi nesse espaço que, aproximadamente 400 anos atrás, iniciou o que hoje conhecemos como município de Bragança. Por esse motivo, a comunidade é conhecida também como “Vila Que Era” Bragança (LOUREIRO, 1987).

Dentre os diversos ofícios realizados pelos moradores locais, se destaca a produção da cerâmica caeteuara, que recebe esse nome como forma simbólica de demonstrar a relação direta que os ceramistas dessa região têm com o rio Caeté (ROSARIO e SILVA, 2020; 2023). A argila utilizada é retirada das margens desse rio, onde só é possível chegar de canoa, o que garante a sustentabilidade do ofício.

Durante a extração de argila para a produção de cerâmica, geralmente são encontrados fragmentos de artefatos arqueológicos de origem cerâmica, metálica e de pedra polida (ROSARIO, 2018; 2023). Tais artefatos fornecem importantes informações sobre a história da região, bem como sobre as técnicas de produção e os costumes dos povos que viveram ali no passado (SCHAAN, 2009).

Nessa perspectiva, este ensaio visual apresenta parte de uma pesquisa realizada junto aos ceramistas da Vila Cuera, colaboradores da pesquisa doutoral desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Pará que deu origem a esse texto. O objetivo é tratar dos artefatos arqueológicos de origem metálica e de pedra polida

¹ Professor do Instituto Federal do Pará (IFPA). Doutor em Educação em Ciências e Matemáticas (UFPA). Mestre em Linguagens e Saberes na Amazônia (UFPA). Especialista em Matemática (UFPI) e Ciências humanas e sociais aplicadas (UFPI). Graduado em Matemática (UEPA) e Física (FAFIBE). E-mail: samuel.rosario@ifpa.edu.br

² Professor da Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutor em Ciências Sociais (Antropologia) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Educação e graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: carlosfarias1@gmail.com

encontrados durante a extração da argila e guardados durante anos pelos ceramistas da Vila Cuera³.

Entre os fragmentos metálicos, destacam-se as moedas dos séculos 18, 19 e 20, que testemunham a ocupação da região e nos fazem entender mais sobre as relações comerciais que existiam na época. Além disso, as moedas também fornecem informações sobre a economia e a política dos povos que as utilizavam.

As ferramentas de pedra polida também são objetos encontrados durante a extração de argila. Esses machados foram usados pelos povos antigos para diversas atividades, como a caça, a pesca e a agricultura. Os diferentes tamanhos e formas indicam que foram utilizados para distintas finalidades, desde o corte de madeira até a preparação do solo para o plantio.

Todos esses fragmentos arqueológicos encontrados na extração de argila para a produção da cerâmica caeteuara são preciosas fontes de informação para os arqueólogos e historiadores que estudam a região. Eles fornecem pistas sobre a vida dos povos antigos, suas tecnologias e modos de vida, permitindo reconstruir novas interpretações sobre a história da região. Além disso, também são uma excelente fonte de informação para aqueles que se interessam pela produção de conhecimento, pela história e pela arqueologia.

REFERÊNCIAS

LOUREIRO, João de Jesus Paes et al. **Inventário Cultural e Turístico da Bragantina**. 2. ed. Belém: Instituto de Desenvolvimento Econômico Social do Pará, 1987.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica: uma poética do imaginário**. 5. ed. Manaus: Editora Valer, 2015.

ROSARIO, Samuel Antonio Silva do. **A etnomatemática e a etnofísica da cerâmica produzida na Vila “Cuera” em Bragança (PA)**. 83f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia) - Universidade Federal do Pará, Bragança, 2018.

ROSARIO, Samuel Antonio Silva do; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. A física da argila: diferentes formas de sentir e interpretar fenômenos físicos. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e294985306, 2020.

ROSARIO, Samuel Antonio Silva do; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. O uso do caraipé na cerâmica Caeteuara: interseções entre os saberes da tradição e a termodinâmica. **REMATEC**, v. 18, n. 45, p. e2023005, 2023.

ROSARIO, Samuel Antonio Silva do. **A Física da argila: um estudo sobre a termodinâmica na produção de cerâmicas tradicionais**. 208f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.

SCHAAN, Denise Pahl. **Cultura Marajoara**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2009.

³ Na elaboração deste trabalho, tivemos a valiosa colaboração do ceramista Josias Furtado.











RESENHAS

COMPRIMIDO POÉTICO

Gutemberg Armando Diniz Guerra¹

VIEIRA, Paulo. **Vieira nem beira**/Paulo Vieira. Belém: Amo Editora, 2021.

Acompanho a obra de Paulo Vieira com proximidade por conta de uma ligação originalmente circunstancial desde que ele fez o Mestrado em Agriculturas Familiares no mesmo Núcleo em que desenvolvi atividades acadêmicas na Universidade Federal do Pará, em Belém. Graduado como Engenheiro Florestal, mas com uma intensa atividade literária, conviveu com personalidades marcantes da intelectualidade paraense como o Professor Benedito Nunes e o poeta Max Martins, se fez reconhecido desde suas primeiras publicações. Depois de fazer o doutorado na área da literatura, na Universidade de São Paulo, consolidou uma carreira como professor e artista polivalente, embora seu viés tenha sido marcadamente o das letras, em particular a poesia e a prosa poética.

Nesse volume que nos apresenta traz uma seleção de sete livros publicados por premiações agregando quatro impactantes poemas inéditos. Seu trabalho é carregado de tensão e crítica, sem perder a leveza com que transita entre palavras e silêncios, mas fundamentalmente instigando à reflexão.

Leio Paulo Vieira sendo sempre surpreendido pelo seu estilo criativo, dramático, tenso no uso das palavras e na provocação dos sentimentos. Se tem uma coisa que ele sabe fazer muito bem é surpresas!

Nessa obra ele vem com a proposta de nos fazer ler poemas escolhidos por ele mesmo, no meu caso se tratando de reler e me surpreender com suas escolhas. É uma maneira inteligente de nos fazer revisitar a sua lavra de vinte anos publicada em livros muito bem produzidos e premiados ao longo de sua trajetória literária ainda em curso e já devidamente laureada.

Seja em verso, seja em prosa, Paulo Vieira nos conduz ao incômodo pensar o mundo e suas desigualdades. Muito bem elaborados, os poemas dele têm um acento selvagem, ou silvestre, agudizados por uma rebeldia que parece anteceder ou se antecipar à repressão, por isso mesmo devendo ser considerada irrepreensível.

A ordem cronológica é inversa, partindo dos então inéditos para os publicados por primeiro em 2004, ainda que elaborados desde 2002. Ao degustar cada porção escolhida pelo autor fiquei com a impressão de que todas nasceram maduras, ainda que em uma aqui e outra ali se possa experimentar a sensação de teste. Há períodos intensos de produção entre 2008 e 2011, outros menos com uma lacuna com início em 2004 e fim em 2008, e de novo retomando com Belebrada (2019) e inéditos (2021). Que segredos há nessa temporalidade? Há critérios nessas escolhas?

Os quatro inéditos trazem a marca orvalhada de sangue do Xingu e toda a violência transpirada do que se observa na região conhecida pelo corte da Rodovia Transamazônica e a implantação da Usina Hidrelétrica de Belo Monte. O poeta sofre e expressa sua dor em versos que protestam contra a desumanidade que vem a título de progresso, desenvolvimento e outros eufemismos que se impõem sequestrando o verdadeiro sentido da catástrofe que ali se instala...

“...do lado de cá, a barragem
cinturão de concreto
estrangula o xingu

¹ Professor associado do Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural da Universidade Federal do Pará. E-mail: gguerra@ufpa.br

na volta grande
pedras pedras pedras
são o cinza esqueleto de um defunto
antes verde rio em corredeira” (página 21).

Normalmente leio livros de uma só vez, anotando e fazendo apropriações em resenhas que, não raro, publico ou ofereço aos autores que me são acessíveis. No caso dessa coletânea paulovieirina usei da homeopatia por exigências que esclareço. Alguns casos e poemas me sensibilizaram muito como "Café com leite" nas páginas 67 e 68, extraída de "Pesovero" de 2011. É de uma precisão cirúrgica na descrição de mulheres mães solteiras que criam filhos pequenos com o auxílio de outros filhos ainda imberbes. É um caso emblemático e que representa muitas mulheres em uma sociedade perversa, cruel e injusta. Representa também crianças que amadurecem no cuidado de seus irmãos menores. Ao ler esse conto fiquei com um nó na garganta durante dias, até conseguir voltar à continuação da leitura...

Na página 84 e 85, "O primeiro dia de aula" do "Livro para distração na tragédia" o conto vale mais para o pai que se reedita com uma vingança do seu próprio e traumático primeiro dia de aula fugindo com o filho para não o fazer chegar à escola.

O mesmo "Livro para distração na tragédia" é preenchido de comicidade em casos verossímeis de assaltos, linchamentos, cumplicidades com os ladrões e personagens prováveis pela humanização que faz deles e dos policiais que estão bem distantes das tragédias narradas. Vem eivado de uma linguagem irônica e de um humor machadiano, ou nelsonrodrigueano, em todas as tragicômicas histórias em forma de contos.

Belebrada é rebuscada na memória e no registro de vivências formatadoras de uma lavra poética espraiada em sensibilidade, reflexão e contemplação. É o mais extenso conjunto, com 29 poemas dos quais destaco o esforço em descrever sua “Arte Poética”, na página 35:

“se correr o bicho persegue
se ficar ele consome
escrever é isso – à sorte entregue –
que a arte, como a morte, é infame.”

Em todos os conjuntos selecionados há presença explícita da morte, como em “Casadoiro”, na página 71, extraído de “Retruque”:

“esta solteira arte comigo
nasceu da morte,
nem por isso a tenho
como a um amigo
e custa ao fio de cobre,
a cada novo corte, me cerzir sozinho...”

Em quatro dos sete livros a figura do palhaço se projeta, mas humor e comicidade se manifestam em todos eles. É o lado performer do artista, denso na crítica, disfarçando a acidez com incitamentos ao riso e à reflexão, sempre. Destaco a associação entre esses dois entrelaçados e recorrentes temas citados (morte e palhaços) em "Orquídeas anarquistas" (2007), na página 129:

“SALTIMBANCO A SALVO

à mercê da morte em dia de circo

a tendazul se ergue desgraçadamente
no centro das chamas
o amor sobre pernas de pau”.

Do “Livro para pescaria com linha de horizonte” o mais expressivo me parece o poema que está na página 113, encerrando esse conjunto de escolhas dessa obra, sob o título de “Manual...” traduzindo em lindos conselhos como transitar nos mágicos campos da poesia.

- “1.
pegar uma luanzol de prata (a mais minguante)
 2. retirar a linha do horizonte com as mãos, delicada, muito delicadamente, para não entornar o crepúsculo na camisa da noite
 3.
colocar o luanzol de prata na ponta da linha de horizonte
 4. não carece isca, a luanzol seduz sozinha
 5. não lançar ao mar ou rio a linha para pescaria. lançá-la para o céu
 6.
esperar até fisgar a estrela mais gorda e branca
 7. lembrar que estrela não é peixe de carne. Estrela é peixe de luz.
 8. e que mesmo fisgada, a estrela não morre, não asfixia, ou sente dor. Ao contrário, a estrela dança feliz feito um brinco na orelha do vento
ah eu já ia me esquecendo!
 9.
lembrar de devolver a linha de horizonte após a pescaria, senão o dia não vai amanhecer”.
- E para encerrar com o começo em “Infância Vegetal”, pinço da página 154, a derradeira do livro, o dialético conselho:
“deixe tudo o que parece eterno mas é breve
E cuida de tua matéria
(o que parece breve não o é)”.

Considero que ainda há muito a se descobrir em Paulo Vieira, principalmente no que ele ainda vai nos mostrar ao longo de sua carreira que vai se adiantando em uma sequência de livros, poemas, vídeos, performances e aulas ministradas desde o Campus da Universidade Federal de Altamira, onde está lotado, passando pelas extensões nos municípios da Transamazônica no Sudoeste do Pará e vez por outra na capital do Estado, nos lançamentos e eventos em que o poeta tem se envolvido como voluntário ou convidado. Fiquemos atentos por que aí vem coisa boa!

Nova Revista Amazônica

novarevistaamazonica.ufpa@gmail.com