



# EDUCAÇÃO DE SURDOS E TRADUÇÃO: REDEFININDO FRONTEIRAS

**Vinicius Martins Flores**  
**Sandro Rodrigues da Fonseca**  
**Tatiana de Barros**  
**Organização**



**ARCO**  
EDITORES ● ● ●





# EDUCAÇÃO DE SURDOS E TRADUÇÃO: REDEFININDO FRONTEIRAS

Vinicius Martins Flores  
Sandro Rodrigues da Fonseca  
Tatiana de Barros  
**Organização**

**ARCO**  
EDITORES ●●●

**Editor Chefe**

*Ivanio Folmer*

**Bibliotecária**

*Eliete Marques da Silva*

**Revisora Técnica**

*Gabriella Eldereti Machado*

**Diagramação**

*Gabriel Eldereti Machado*

**Imagem capa**

*www.canva.com*

**Revisão**

*Organizadores e Autores(as)*

**Conselho Editorial**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI

Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR

Profa. Dra. Andréia Bulaty -UNESPAR

Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC

Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS

Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio -UFRGS

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN

Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE

Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB

Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -UFSM

Profa. Dra Liziany Müller Medeiros - UFSM

Profa. Dra Marcela Mary José - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO

Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA

Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNILUS

Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS

Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB

Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

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

Educação de surdos e tradução [livro eletrônico] :  
redefinindo fronteiras / Vinicius Martins Flores,  
Sandro Rodrigues da Fonseca, Tatiana de Barros,  
organização. -- Santa Maria, RS : Arco Editores,  
2024.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-363-6

1. Pessoas com deficiência - Educação 2. Surdos -  
Educação I. Flores, Vinicius Martins. II. Fonseca,  
Sandro Rodrigues da. III. Barros, Tatiana de.

24-230436

CDD-371.912

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Surdos : Educação 371.912

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380



10.48209/978-65-5417-363-6

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte  
e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



# APRESENTAÇÃO

Tatiana de Barros<sup>1</sup>  
Sandro Rodrigues da Fonseca<sup>2</sup>  
Vinicius Martins Flores<sup>3</sup>

O livro *Educação de Surdos e Tradução: Redefinindo Fronteiras* reúne uma série de estudos acadêmicos que examinam as abordagens históricas, pedagógicas e práticas relacionadas à educação de surdos e à tradução e interpretação entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa. A obra destaca o papel da Libras no contexto educacional e nas práticas de tradução, bem como a importância do bilinguismo bimodal e das políticas de inclusão para assegurar a plena participação da comunidade surda na sociedade e na educação.

Seguindo essa linha de reflexão, **Elisandra Fátima Braz Mandotti e Daiane Natalia Schiavon**, apresentam o capítulo *Abordagens Comunicativas na Educação de Surdos: Análise das Características Históricas e Pedagógicas*, onde realizam uma análise detalhada da evolução das metodologias aplicadas à educação de surdos, desde o Oralismo até o Bilinguismo. As autoras discutem como essas abordagens moldaram as práticas pedagógicas e o desenvolvimento social e acadêmico dos surdos ao longo da história.

Seguindo essa linha de reflexão, **Gabriela Alves Gaioto e Daiane Natalia Schiavon**, no capítulo *Do Oralismo ao Bilinguismo: Uma Revisão das Principais Abordagens Comunicacionais da Educação de Surdos*, ampliam o

---

1 Bacharela em Letras - Habilitação em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa (UFRGS) e Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras (UFRGS)

2 Doutor em Letras em Psicolinguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Professor do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas do Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. E-mail: sandrofnc@gmail.com

3 Doutor em Letras em Psicolinguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Professor do Departamento de Língua Moderna do Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. E-mail: viniciusmartinsf@gmail.com

debate sobre as metodologias, destacando o impacto do Oralismo, da Comunicação Total e do Bilinguismo. Elas reafirmam a importância do bilinguismo para uma educação inclusiva, onde a Libras é central para o desenvolvimento educacional e a inclusão social dos surdos.

No capítulo *Bilinguismo Bimodal e Contato entre Línguas de Diferentes Modalidades: Considerações para a Tradução, Interpretação e para a Educação de Surdos*, **Sandro Rodrigues da Fonseca** explora o conceito de bilinguismo bimodal, abordando o contato entre línguas de diferentes modalidades, como a Libras e o português. O autor investiga os fenômenos linguísticos do *code-switching* e *code-blending*, destacando a relevância dessas práticas tanto no contexto da educação de surdos quanto nas práticas de tradução e interpretação.

**Vinicius Martins Flores** contribui com o capítulo *Mães Ouvintes e a Libras: Bilinguismo Bimodal e a Comunicação com os Filhos*, no qual analisa como o bilinguismo bimodal influencia a comunicação entre mães ouvintes e seus filhos surdos. O autor argumenta que o domínio da Libras é fundamental para promover a inclusão social e educacional dos filhos, permitindo uma comunicação mais eficaz no ambiente familiar.

**Tatiana de Barros**, no capítulo *Mães Ouvintes de Filhos Surdos: Um Panorama de Estudos e Pesquisas*, oferece um estudo aprofundado sobre as experiências de mães ouvintes em situação de vulnerabilidade social. A autora examina os desafios enfrentados por essas mães na comunicação com seus filhos e a importância da Libras para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças surdas.

No capítulo *O Trabalho do Intérprete de Libras e a Inclusão do Aluno Surdo*, **Mariana dos Santos Lima** e **Marcos Nicolau Santos da Silva** discutem o papel fundamental do intérprete de Libras no processo de inclusão educacional dos surdos. A pesquisa foca nas experiências de intérpretes em uma

escola pública e destaca os desafios da inclusão e a importância de uma formação continuada para garantir o sucesso educacional dos alunos surdos.

**Karina de Souza Borges Lima**, em *Narrativas Entrelaçadas: Recontando a História da Educação de Surdos e do Surgimento da Profissão de Tradutor e Intérprete de Libras*, traz uma perspectiva histórica sobre a evolução da educação de surdos no Brasil e a consolidação da profissão de Tradutor e Intérprete de Libras. O capítulo explora as lutas e conquistas da comunidade surda e sua conexão com a profissionalização dos intérpretes.

Por fim, **Leonardo Ribeiro de Barros e Kacio de Lima Evangelista** concluem a obra com o capítulo *Políticas de Inclusão no Ensino de Língua Adicional para Surdos*, no qual discutem as políticas públicas voltadas para o ensino de línguas adicionais, como o inglês, para surdos no Brasil. Eles destacam os desafios que o ensino bilíngue ainda enfrenta, especialmente no que diz respeito à formação de professores e à falta de materiais didáticos adequados.

Cada capítulo deste livro revela as nuances das questões educacionais, culturais e políticas que envolvem a educação de surdos e a tradução, oferecendo contribuições valiosas para estudiosos, educadores, tradutores, intérpretes e profissionais que atuam na área da educação de surdos, educação especial ou que atuam com outras áreas que dialogam com a Libras. Este livro reafirma o compromisso com uma educação inclusiva e bilíngue, destacando o papel da Libras e da tradução na construção de ambientes bilíngues que promovem a equidade nas oportunidades para a comunidade surda, e inspira a reflexão contínua sobre práticas pedagógicas e políticas inclusivas.

# SUMÁRIO

## CAPÍTULO 1

**Abordagens Comunicativas na Educação de Surdos: Análise das Características Históricas e Pedagógicas.....10**

*Elisandra Fátima Braz Mandotti*

*Daiane Natalia Schiavon*

**doi: 10.48209/978-65-5417-363-0**

## CAPÍTULO 2

**Do Oralismo ao Bilinguismo: uma revisão das principais abordagens comunicacionais da educação de surdos.....25**

*Gabriela Alves Gaioto*

*Daiane Natalia Schiavon*

**doi: 10.48209/978-65-5417-363-1**

## CAPÍTULO 3

**Bilinguismo Bimodal e Contato entre Línguas de Diferentes Modalidades: Considerações para a Tradução, Interpretação e para a Educação de Surdos.....42**

*Sandro Rodrigues da Fonseca*

**doi: 10.48209/978-65-5417-363-2**

## CAPÍTULO 4

**Mães Ouvintes e a Libras: Bilinguismo Bimodal e a Comunicação com os Filhos.....57**

*Vinicius Martins Flores*

**doi: 10.48209/978-65-5417-363-3**

## **CAPÍTULO 5**

**Mães Ouvintes de Filhos Surdos: Um Panorama de Estudos e Pesquisas.....69**

*Tatiana de Barros*

**doi: 10.48209/978-65-5417-363-4**

## **CAPÍTULO 6**

**O Trabalho do Intérprete de Libras e a Inclusão do Aluno Surdo.....88**

*Mariana dos Santos Lima*

*Marcos Nicolau Santos da Silva*

**doi: 10.48209/978-65-5417-363-5**

## **CAPÍTULO 7**

**Narrativas Entrelaçadas: Recontando a História da Educação de Surdos e do Surgimento da Profissão de Tradutor e Intérprete de Libras.....109**

*Karina de Souza Borges Lima*

**doi: 10.48209/978-65-5417-363-7**

## **CAPÍTULO 8**

**Políticas de Inclusão no Ensino de Língua Adicional para Surdos.....128**

*Leonardo Ribeiro de Barros*

*Kacio de Lima Evangelista*

**doi: 10.48209/978-65-5417-363-8**

**Sobre os Organizadores.....144**

**Sobre as Autoras e os Autores.....146**



# **ABORDAGENS COMUNICATIVAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS HISTÓRICAS E PEDAGÓGICAS**

*Elisandra Fátima Braz Mandotti*

*Daiane Natalia Schiavon*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-363-0**

## **Introdução**

A inclusão escolar é um princípio fundamental para garantir que todos os alunos tenham acesso a educação de qualidade, independente de suas diferenças e necessidades. No contexto da inclusão de alunos surdos, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) desempenha um papel crucial ao promover a participação plena e igualitária desses estudantes no ambiente educacional. Nessa perspectiva, é essencial compreender as contribuições que a língua de sinais oferece para o aluno surdo, sobretudo através da perspectiva histórica, dado seu papel esclarecedor e fornecedor de evidências concretas.

O histórico das abordagens comunicacionais na educação de surdos é relativamente conturbado e complexo, já que passou por diversas metodologias com características contrastantes. Porém, destacam-se as mais importantes no contexto global: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo, cuja contribuição para a evolução metodológica deste contexto é tremenda (Lacerda, 1998; Marschark & Hauser, 2012).

Por muito tempo, o Oralismo foi hegemônico no campo da educação de surdos, com início no Congresso de Milão em 1880 e perdurando até meados do século XX. Sua premissa dominante é o uso da língua oral em detrimento de qualquer outra forma de expressão, de forma que os sinais e gestos foram fervorosamente proibidos no período (Lacerda, 1998; Quadros, 2004).

Em resposta, a Comunicação Total surge por volta de 1970 com propostas inovadoras e reacionárias ao domínio oralista. Sua principal característica é a adesão do uso de sinais como acessórios à língua falada, configurando ferramentas comunicacionais dependentes do contexto e utilizadas como improviso. Assim, a falta de universalidade conferida por esse método foi a grande causadora de seu declínio (Lacerda, 1998).

Enfim, o Bilinguismo aparece como a abordagem mais abragente e eficaz, já que considera a língua de sinais como primeira língua dos surdos, ou seja, aquela que tem caráter identitário e que primeiro será aprendida e utilizada no dia a dia (Spinassè, 2006). Assim, a língua oral nativa será aprendida como segunda língua, de maneira análoga à qual pessoas ouvintes aprendem um segundo idioma (Lacerda, 1998).

No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida pelo Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, o qual não só estabelece a Libras como meio de expressão e comunicação oficial da comunidade surda brasileira, mas também a aponta como língua materna do surdo, isto é, sua primeira língua. A língua portuguesa escrita, portanto, passa a ser a segunda língua desta parcela da população.

Nesse sentido, torna-se importante conhecer a maneira com a qual a história da educação de surdos no Brasil culminou nesta legislação, bem como as influências exercidas por sua construção ao redor do mundo, a qual se deu a partir do percurso histórico das abordagens comunicacionais do Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo.

A partir disso, foi levantada a inquietação sobre o caminho histórico das abordagens comunicacionais na educação da pessoa surda e como influenciaram na inclusão do surdo na sociedade. Então, a presente pesquisa objetivou analisar as principais características históricas e pedagógicas das abordagens comunicativas na educação de surdos, e, mais especificamente, caracterizar como se deu a evolução histórica do Bilinguismo.

## **Metodologia**

O presente trabalho se trata de uma revisão bibliográfica de cunho qualitativo, que tem como foco a produção de novos conhecimentos para a ciência e que, segundo Severino (2007), é realizada com base nos registros disponíveis e a partir de pesquisas anteriores, seja qual for o meio de veiculação deste conhecimento prévio.

Com base no exposto, fez-se um breve levantamento de materiais sobre o tema em questão, ou seja, a educação de surdos e as suas principais abordagens comunicacionais. Ressalta-se, então, que as buscas foram realizadas em bases de dados específicas do contexto científico, como Google Scholar, Mendeley, Web of Science, entre outras.

## **Resultados e Discussão**

A educação de surdos é um campo de estudo que evoluiu significativamente ao longo dos anos, impulsionado por mudanças nas percepções sociais e avanços na compreensão das necessidades educacionais específicas desse grupo. Todavia, no intuito de compreender a abordagem contemporânea da educação de surdos, é fundamental explorar seu histórico geral e suas principais características.

A história da educação de surdos é marcada por transformações profundas, muitas vezes refletindo a evolução das atitudes sociais em relação à surdez e às línguas de sinais. No século XVIII, a obra pioneira de Abade Charles-Mi-

chel de l'Épée estabeleceu o primeiro método formal de educação para surdos, ao desenvolver a Língua de Sinais Francesa. Contudo, o Congresso de Milão, evento ocorrido em 1880 que almejava discutir e padronizar a educação de surdos, adotou uma abordagem oralista. Portanto, esse período da história foi marcado pela exclusão linguística e cultural para muitos surdos (Stokoe, 2005).

O Oralismo teve grandes influências na história da educação de surdos, haja vista que foi magnânimo por um longo período. Sua principal característica era a proibição do uso da língua de sinais em favor do ensino da língua oral para os surdos, de modo a configurar um sistema excludente e fornecedor de impasses (Lacerda, 1998).

O Oralismo se baseia principalmente na premissa de que os surdos poderiam aprender a falar e compreender a língua por meio de um treinamento auditivo intenso, terapia da fala e leitura labial. Além disso, desencorajava frequentemente o uso da língua de sinais e incentivava a assimilação dos surdos à cultura ouvinte. Como afirma Stokoe (1978), “a língua de sinais é a língua natural dos surdos”, logo, é importante reconhecer e preservar a língua visual e gestual como parte fundamental da identidade surda.

Em vista disso, ressalta-se que o Oralismo teve implicações profundas na educação de surdos, já que, ao enfatizar a oralização, marginalizava-se a língua de sinais, negando aos alunos surdos um meio eficaz de comunicação e uma base linguística sólida. Por isso, lacunas educacionais significativas e prejuízos no desenvolvimento cognitivo e acadêmico foram criados. Seixas (2020, p. 70) destaca:

À medida que o vocabulário aumenta é necessária prática na leitura falada, quando esse “tempo” de aquisição não é respeitado temos crianças que não compreendem a comunicação à sua volta. O fracasso em aprender a leitura orofacial pode provocar uma exaustão por parte do aluno, desencadeando falta de interesse, que pode ser o segundo motivo para que a aquisição da leitura da fala fracasse (Seixas, 2020).

Conforme Lacerda (1998), a língua de sinais é uma ferramenta vital para a aprendizagem e a comunicação dos surdos, e negá-la pode resultar em isola-

mento e dificuldades educacionais. Com o tempo, as limitações do Oralismo tornaram-se evidentes, à medida que muitos surdos não alcançavam proficiência linguística e acadêmica por meio do método oral.

Lacerda (1998) mostra que o impacto do Congresso de Milão na educação de surdos perdurou por um longo tempo. No entanto, a resistência de defensores das línguas de sinais e a pesquisa pioneira do autor na década de 1960 resultaram no reconhecimento da Língua de Sinais Americana (ASL) como uma língua legítima, o que inaugurou uma nova era de inclusão e respeito pela diversidade linguística e cultural dos surdos, cuja marca principal era o Gestualismo.

Com o fracasso do Oralismo, a abordagem da Comunicação Total se levanta no contexto da educação de surdos como uma estratégia pedagógica que busca englobar uma variedade de métodos de comunicação para facilitar a interação e a aprendizagem, de forma que reconhece que a língua de sinais desempenha um papel crucial na vida dos surdos, mas também incorpora a língua oral, leitura labial, gestos e recursos tecnológicos. De acordo com Capovilla (2000), a Comunicação Total lançou mão de diversos recursos “que ajudaram a melhorar o desempenho acadêmico das crianças surdas” (Capovilla, 2000, p. 7). Além disso, uma das principais vantagens da Comunicação Total é sua flexibilidade e adaptação às necessidades individuais dos surdos, o que é enfatizado por Ciccone (1990):

E, dessa maneira, seja pela linguagem oral, seja pela de sinais, seja pela datilologia, seja pela combinação desses modos que, por ventura, possam permitir uma Comunicação Total, seus programas de ação estarão interessados em “aproximar” pessoas e permitir contatos... facilitar ao surdo sua integração efetiva na comunidade em que ele vive, e na sociedade em que deve participar, com direitos e deveres; respeitada sua diferença, oferecendo-lhe as condições adequadas ao seu bom desenvolvimento psicolinguístico, facilitando-lhe, assim, o acesso ao saber daquela sociedade, através de um programa escolar eficiente (Ciccone, 1990, p.7).

Ademais, essa abordagem pode ser particularmente eficaz para surdos que enfrentam dificuldades na aquisição da língua de sinais, haja vista a

possibilidade de proporcionar uma gama mais ampla de ferramentas de comunicação. Por outro lado, a Comunicação Total também tem sido alvo de críticas. Alguns especialistas argumentam que a ênfase em métodos de comunicação orais pode levar à supressão da língua de sinais e à restrição do acesso a uma língua visual e natural para os surdos (Capovilla, 2000). Kezio (2016, p. 174) reforça que:

O surdo enfrenta dificuldades em aprender significados quando ouvintes se comunicam com ele por meio do bimodalismo, uso dos sinais e da fala de forma simultânea. A visão do surdo se sobrecarrega ao tentar ler os lábios do interlocutor, a fim de perceber palavras, e por ao mesmo tempo, olhar os formatos das configurações das mãos (Kezio, 2016).

Assim, a pesquisa acadêmica cada vez mais apoiava o valor das línguas de sinais e o reconhecimento da identidade linguística e cultural da comunidade surda, de modo que autores como Lacerda (2006) exploraram os efeitos negativos do Oralismo na história da educação de surdos e incentivaram uma abordagem bilíngue, que, conforme destacado por Skliar (1998), parte do uso da língua de sinais como primeira língua, enquanto a língua falada e/ou escrita do país deve aparecer como segunda língua. Uma das principais vantagens do Bilinguismo no ensino de surdos é a promoção da inclusão educacional e social, haja vista que vai além do mero propósito educacional na medida que perpassa pelo convívio social fora do ambiente escolar, proporcionando uma base linguística sólida e permitindo que os surdos desenvolvam habilidades de leitura, escrita e raciocínio de maneira mais eficiente (Skliar & Quadros, 2004).

Além disso, o Bilinguismo possibilita a participação ativa dos surdos na sociedade como um todo, de modo a facilitar a interação com seus pares e ouvintes. A língua de sinais é uma parte integral da identidade surda, e sua promoção dentro do contexto educacional fortalece a autoestima e a construção identitária (Perlin, 1998).

Um dos principais aspectos relacionados à proposta bilíngue e ao processo de escolarização de alunos surdos está atrelado às experiências visuais.

Sobre isso, Perlin (2000) aponta que o elemento visual se configura como um dos principais artifícios no desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes. Nesse sentido, as estratégias educacionais devem privilegiar os recursos e experiências visuais como um meio facilitador do pensamento e da linguagem, seja ela oral, gestual ou escrita e assim constituírem-se como fonte de conhecimento (Perlin, 2000).

Outro elemento importante é a metodologia visual-gestual, uma prática pedagógica que enfatiza a comunicação por meio de gestos e dicas visuais para transmitir conceitos e informações. Desse modo, é especialmente relevante para a educação de surdos, pois capta a preferência natural dos surdos pela comunicação visual. De acordo com Lacerda (1998), a metodologia visual-gestual reconhece a importância da visão como uma via essencial para a aquisição de informações, de forma que torna o processo de ensino mais acessível e envolvente para os alunos surdos.

Uma das principais vantagens da metodologia visual-gestual é sua capacidade de oferecer um meio de comunicação mais direto e compreensível para os surdos. Lacerda (1998) ressalta que a utilização de gestos e recursos visuais ajuda a tornar os conceitos mais tangíveis, além de permitir que os estudantes surdos tenham acesso a informações complexas de maneira mais intuitiva. Ademais, a metodologia pode ser eficaz para surdos que não têm acesso à língua de sinais formal, já que lhes fornece uma forma de se expressar e compreender o mundo ao seu redor.

A língua de sinais no Brasil também sofreu os efeitos do Congresso de Milão. A década de 1980 marcou uma virada significativa na trajetória da Libras, principalmente em função da luta de ativistas surdos, educadores e profissionais da área, cujo ponto focal culminou no reconhecimento e na valorização da Libras como língua legítima e oficial no Brasil, o que veio a ocorrer somente no século seguinte.

Assim, em 2002, a Lei nº 10.436 reconheceu oficialmente a Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira. Essa legislação foi regulamentada em 2005 por meio do decreto nº 5.626/2005, representando um marco legislativo no Brasil, haja vista sua íntima relação com a inclusão e a igualdade de oportunidades para os surdos.

A Língua Brasileira de Sinais - Libras, considerada meio legal de comunicação e expressão, como língua materna, como segunda língua, como língua estrangeira e como disciplina curricular (Decreto nº 5.626/2005, Art. 1º).

O decreto estabelece que a Libras deve ser oferecida como disciplina curricular nas escolas de educação básica e nas instituições de ensino superior, de modo a ampliar sua abrangência em relação à lei de 2002, contribuindo para a formação de profissionais capacitados na língua e promove a inclusão de estudantes surdos. Em adição, a acessibilidade figura como um dos pilares desse Decreto, que passa não só a garantir a exigência da presença de intérpretes em eventos públicos mas, estabelece a obrigatoriedade de legendagem em programas de televisão e filmes, bem como destaca a importância da acessibilidade em meios de comunicação online.

Os órgãos e entidades da administração pública federal direta e indireta, em seus diversos níveis de governo, e as empresas concessionárias de serviços públicos” devem garantir a acessibilidade em suas comunicações (Decreto nº 5.626/2005, Art. 3º).

Junto disso, a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 regulamenta a profissão de intérprete de Libras, já que estabelece requisitos para sua formação e atuação, o que é vital para garantir a qualidade da comunicação entre surdos e ouvintes. Nesse sentido, é um passo crucial para a promoção da inclusão e da igualdade de oportunidades para a comunidade surda (Oliveira, 2010; Quadros & Karnopp, 2004). Ademais, a legislação aborda a comunicação com pessoas surdocegas, reconhecendo a necessidade de métodos e recursos específicos para atender a essa população.

Esta importante lei corrobora para com a educação bilíngue, de modo que enfatiza a importância de uma abordagem que inclua tanto a Libras quanto a língua portuguesa no processo de escolarização do aluno surdo. É importante frisar que o Bilinguismo é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e acadêmico de surdos, pois permite que eles acessem o conhecimento em igualdade de condições com seus colegas ouvintes (Quadros & Karnopp, 2004).

Dessa forma, a ascensão da educação bilíngue, tem sido um marco significativo na história da educação de surdos: Conforme Skliar (2015), a Libras não é uma ferramenta de comunicação, mas uma expressão fundamental da cultura e identidade surda, de modo que é primordial para a inclusão educacional e social. A partir disso, fica claro que a inclusão educacional de estudantes surdos é respaldada por uma sólida base legal, que vai além do previsto pela Lei de Libras. Ressalta-se neste cenário a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que reforça a importância da inclusão de pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida, incluindo a educação.

Alguns autores destacam a necessidade do conhecimento de Libras pelos professores. Em “A Inclusão de Alunos Surdos no Ensino Regular: Algumas Considerações”, Menezes (2014) argumenta que a formação em Libras é uma medida essencial para o sucesso da inclusão, enfatizando que a importância da língua de sinais como ferramenta comunicacional.

Por sua vez, Lopes (2008) reforça a importância do domínio de Libras como base para uma comunicação efetiva entre alunos e professores surdos e ouvintes. A autora ressalta que, ao compreenderem e utilizarem Libras, os professores podem criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e estimulante, haja vista que conseguem, por meio de uma abordagem bilíngue, abarcar a todos igualmente.

Assim, a necessidade de ensinar e utilizar Libras no ambiente escolar, não apenas como uma ferramenta de comunicação, mas como uma língua rica e complexa que merece ser valorizada, é de suma importância (Skliar, 2005).

Ademais, o uso de Libras pelo professor não apenas facilita a comunicação, mas também promove o desenvolvimento do letramento e do conhecimento entre os alunos surdos, já que, para esses alunos, a língua de sinais desempenha um papel crucial na construção do conhecimento em diversas áreas do currículo escolar, assim como a língua falada para alunos ouvintes (Vieira & Molina, 2018).

Cabe lembrar da relevância dos intérpretes, que figuram como mediadores essenciais. Além disso, tais profissionais desempenham um papel vital ao estabelecer uma conexão fluida entre a língua de sinais e a língua oral, de modo a permitir que os alunos surdos acessem informações e participem plenamente das aulas (Skliar, 2005).

Dessa maneira, Lacerda (2006) destaca que a presença de intérpretes de Libras é importante para garantir que os alunos surdos tenham uma educação de qualidade, já que não apenas traduzem palavras, mas também auxiliam na construção de significados e na compreensão profunda dos conteúdos. Conforme a autora:

É preciso reconhecer que a presença do intérprete em sala de aula tem como objetivo tornar os conteúdos acadêmicos acessíveis ao aluno surdo. Entretanto, o objetivo último do trabalho escolar é a aprendizagem do aluno surdo e seu desenvolvimento em conteúdos acadêmicos, de linguagem, sociais, entre outros. A questão central não é traduzir conteúdos, mas torná-los compreensíveis, com sentido para o aluno. Deste modo, alguém que trabalhe em sala de aula, com alunos, tendo com eles uma relação estreita, cotidiana, não pode fazer sinais – interpretando – sem se importar se está sendo compreendido, ou se o aluno está aprendendo. Nessa experiência, o interpretar e o aprender estão indissolivelmente unidos e o intérprete educacional assume, inerentemente ao seu papel, a função de também educar o aluno (Lacerda, 2006, p.12).

## **Conclusão**

Diante do exposto, a educação de surdos passou por inúmeras transformações e marcos históricos relevantes, de maneira a constituir um tema complexo, abrangente e extremamente rico quanto a diferentes metodologias

e abordagens. Dessa forma, esta revisão objetivou analisar as principais características históricas e pedagógicas das abordagens comunicativas na educação de surdos. E, mais especificamente, a caracterizar como se deu a evolução histórica para o Bilinguismo.

De início, o Oralismo tinha como objetivo a anulação das peculiaridades dos alunos surdos em favor dos idiomas orais, de maneira a deturpar o viés de inclusão em uma tentativa de torna-los iguais à maioria. Nesse sentido, os prejuízos para a população surda a partir do Congresso de Milão são incalculáveis e suas consequências perduram até hoje, sobretudo no que tange ao preconceito direcionado a eles.

O atraso do Oralismo em relação às demais abordagens é nítido graças ao seu caráter excludente que tenta passar por inclusivo. O aluno surdo passa a ser amplamente desrespeitado, de modo que sua repressão culmina em severos atrasos cognitivos e sociais, sobretudo no âmbito comunicacional. Entretanto, o Oralismo contribuiu significativamente quando se trata da percepção da relevância e necessidade dos sinais para a comunicação de surdos.

Todavia, o surgimento da abordagem da Comunicação Total no final do século XX figurou como uma fagulha nascente da oposição ao terror imposto pelo Oralismo até então, ainda que não tivesse sido capaz de atender a todas os defeitos do Oralismo, entre eles a tentativa de impor a língua oral como materna às pessoas surdas. Desse modo, dentre suas falhas estão a falta de universalidade pelo não estabelecimento de um código padrão, mas de um código improvisado em diferentes contextos.

O problema da Comunicação Total, então, reside no uso dos sinais como mero acessório, isto é, sem nenhum padrão que permita a extrapolação de qualquer cenário. Assim, um surdo que se comunica por gestos com um professor, por exemplo, pode não ser compreendido por seus colegas, haja vista que o sentido dos sinais é intrínseco somente aos participantes do diálogo, o que dificulta consideravelmente a comunicação.

Nesta via, o advento do Bilinguismo permitiu a quebra deste problema, já que instituiu as línguas de sinais oficialmente, ou seja, amparadas por lei e com regras claras e bem definidas. Assim, os surdos puderam, a partir desta abordagem comunicacional inclusiva e inovadora, aprender de forma muito mais eficaz, universal e prática, podendo, inclusive, compreender os idiomas falados em segunda instância.

Assim, ao pensar sobre essa temática nas escolas, não é possível deixar de constatar que se trata de uma disciplina que deveria constar no currículo escolar, já que, ao aprender a língua de sinais os alunos ouvintes têm a possibilidade de se comunicar com as pessoas surdas, de modo a ampliar seus horizontes comunicacionais e redefinir possíveis barreiras dialogais, tornando-se hábeis para se comunicar com este grupo de indivíduos.

É importante ressaltar que, por meio deste estudo, evidenciamos que existem inúmeros desafios relacionados a escolarização dos alunos surdos. No entanto cabe aos educadores e aos profissionais que atuam diretamente com o aluno surdo estarem mais próximos destes. Sendo assim, é necessário que os professores possam ter acesso a uma formação de qualidade, assim como os gestores e toda equipe pedagógica que irá atuar com o aluno surdo, promovendo a adoção de metodologias e estratégias mais eficazes para a inclusão desse alunado.

Por fim, destacamos a importância da compreensão por parte da sociedade de modo geral, de todo o percurso histórico das abordagens comunicacionais para as pessoas surdas, uma vez que sempre foi marcado por lutas, desafios e pela busca contínua de melhores condições comunicativas e linguísticas para a comunidade surda.

## **Referências**

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, 2005.

BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 2015.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do Oralismo à Comunicação Total ao bilinguismo. **Revista brasileira de educação especial**, v.06, n.01, p.99-116, 2000.

CICOONE, M. **Comunicação Total**: introdução, estratégia. Rio de Janeiro: Cultura médica, 1990.

FERNANDES, S. R. Aquisição da linguagem por crianças surdas: a aquisição do sistema verbal na modalidade oral e na modalidade de sinais. **Revista Diálogos**, v.7, n.2, p.5-24, 2003.

KEZIO, G. F. L. Oralismo, Comunicação Total e bilinguismo: propostas educacionais e o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de surdos. **Colóquio Internacional de Letras**, p.16-180, 2016.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Caderno CEDES**, v. 19, n. 16, 1998.

LACERDA, C. B. F. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Caderno CEDES**, v. 20, n. 50, 2000.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno CEDES**, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

LODI, A. C. B. Educação de surdos no Brasil: concepções e perspectivas. **Educar em Revista**, v.38, p.107-120, 2010.

LOPES, M. C. (Im)possibilidade de pensar a inclusão. **GT Educação Especial**, n. 15, 2008.

MENEZES, A. **A Inclusão de Alunos Surdos no Ensino Regular: Algumas Considerações**, 2014. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2407696/MENEZES%3B+KLIMSA+-+2014.1.pdf/f8380a4e-669b-4c12-9ceb-813b927d76ef>

OLIVEIRA, L. L. A importância da formação de intérpretes de Libras: uma análise a partir da lei nº 5.626/2005. In: **Anais do IV Encontro Nacional do GELNE (Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste)**, 2010.

PERLIN, G.. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

PERLIN, G. Identidade Surda e Currículo. In: LACERDA, C. B. F de; GOES, M. C. R de. (Org.). **Surdez: Processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Louise, 2000, p. 23-28.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

SEIXAS, C. P. **O oralismo na educação de surdos no Brasil e as obras de Ana Rímoli de Faria Dória**. 2020. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

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

SKLIAR, C. & QUADROS, R. M. Bilingual Deaf Education in the South of Brazil **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v.7, n.5, 2004.

STOKOE, W. **Sign language structure**. (Edição revisada.) Silver Spring: Linstok Press, 1978.

VIEIRA, C.R.; MOLINA, K. S. M. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018.



# CAPÍTULO 2

## **DO ORALISMO AO BILINGUISMO: UMA REVISÃO DAS PRINCIPAIS ABORDAGENS COMUNICACIONAIS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

*Gabriela Alves Gaioto*

*Daiane Natalia Schiavon*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-363-1**

### **Introdução**

O histórico da inclusão de pessoas surdas na educação brasileira foi marcado por desafios e lutas. Por muitos anos, o modelo educacional predominante foi o Oralismo, que promovia o uso exclusivo da língua oral na educação de surdos, negando a língua de sinais e restringindo o acesso ao conhecimento (Lacerda, 2010). Seus expoentes defendiam que, ao permitir o uso de gestos, a população surda não conseguiria se comunicar efetivamente com os ouvintes, ficando marginalizados e aquém da sociedade (Lacerda, 1998).

Na década de 1970, a Comunicação Total sugiu como resposta à altura, mas não suficiente, ao Oralismo reinante. Sua premissa principal é a do acréscimo dos sinais e gestos à linguagem falada, ou seja, as línguas de sinais seriam acessórios improvisados ao invés de ferramentas comunicacionais (Lacerda, 2010; Quadros, 1997). Assim, sua ineficácia residiu na ausência de universalismo empregada no método.

Somente em 2002, com a aprovação da Lei de Libras (Lei nº 10.436/2002), regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 2005, a Língua Brasileira de Sinais foi

oficialmente reconhecida como meio de comunicação e expressão das pessoas surdas. Silva (2015), reforça:

No cenário educacional brasileiro, a conquista do reconhecimento da língua de sinais representa um marco importante na busca pela inclusão e igualdade de oportunidades para as pessoas surdas. No entanto, ainda enfrentamos desafios na implementação efetiva do ensino bilíngue e na formação de professores capacitados para essa abordagem (Silva, 2015, p. 78).

A atual situação da inclusão de pessoas surdas na educação brasileira revela avanços significativos, mas também aponta para lacunas a serem preenchidas. Com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), o país reforçou seu compromisso com a educação inclusiva e a necessidade de oferecer recursos adequados para o desenvolvimento educacional de todos os estudantes, incluindo aqueles com surdez.

Ainda é evidente a carência de professores preparados para o ensino bilíngue e da infraestrutura necessária para a efetivação dessa abordagem. Como soluções, destacam-se investimentos contínuos em formação docente, produção de materiais didáticos em Libras e políticas educacionais inclusivas são cruciais para garantir uma educação de qualidade para as pessoas surdas.

Além disso, o ensino bilíngue para pessoas surdas desponta como uma das abordagens mais relevantes e necessárias na atualidade, considerando sua capacidade de promover a inclusão e o desenvolvimento acadêmico e social desses indivíduos (Quadros, 1997). A educação bilíngue, ao combinar a língua de sinais e a modalidade escrita, oferece uma plataforma para a construção de identidade cultural e linguística, permitindo que pessoas surdas acessem o conhecimento de forma significativa e alcancem todo o seu potencial educacional.

Nesse ínterim, a relevância do ensino bilíngue para pessoas surdas é enfatizada por pesquisadores e especialistas na área (Ferreira-Brito, 1998; Lacerda, 1998; Quadros, 1997; Skliar, 2005). De início, a abordagem bilíngue-bicultural, que incorpora a língua de sinais e a modalidade escrita como pilares fundamentais, tem sido reconhecida por sua eficácia na promoção da

aprendizagem e na valorização da identidade surda (Marschark, 2007). Ao fornecer um ambiente de ensino que respeita e fortalece a cultura surda, o ensino bilíngue empodera os alunos surdos e permite que desenvolvam habilidades acadêmicas sólidas (Hauser et al., 2008). Conforme Skliar (2005):

A adoção de uma abordagem bilíngue na educação para surdos reconhece a língua de sinais como uma língua completa e natural, e não como uma alternativa à língua oral. Isso permite que os estudantes surdos alcancem a fluência linguística e expressem suas ideias e sentimentos de forma mais autêntica e profunda (Skliar, 2005, p. 40).

A educação bilíngue também se alinha às políticas de inclusão e equidade, garantindo que pessoas surdas tenham acesso igualitário à educação e a oportunidades futuras (Mitterlehner, 2012). Assim, é fundamental que a sociedade reconheça a diversidade linguística e cultural da comunidade surda e promova ações afirmativas que assegurem uma educação de qualidade para todos.

Diante do exposto, o presente trabalho teve por objetivo analisar as abordagens comunicacionais da educação de pessoas surdas ao longo da história, o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo.

## **Metodologia**

O presente estudo se apresenta metodologicamente como revisão bibliográfica, de cunho qualitativo, tendo como intuito a produção de novos conhecimentos para a ciência e que, segundo Severino (2007) “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” (Severino, 2007, p. 122).

As revisões bibliográficas figuram como um método de suma importância no âmbito do fazer científico, sobretudo no que tange à síntese do conhecimento existente, a qual, segundo Garrard (2022), permitem a obtenção por parte dos pesquisadores de uma visão ampliada do conhecimento prévio

a respeito de um determinado tema, de modo a embasar e completar a nova pesquisa.

Este viés metodológico possibilita não só a identificação de possíveis lacunas e elaboração de perguntas relevantes sobre o tópico estudado, mas também a validação dos dados obtidos, haja vista que, conforme Cook et al. (1997), fornecem evidências melhores e mais robustas quando comparadas a estudos solitários. Por fim, é nítida a contribuição desse método para o avanço científico, principalmente em virtude da complementaridade proporcionada entre diferentes pesquisas.

## **Resultados e Discussão**

O histórico do ensino bilíngue para surdos no mundo remonta a diversos marcos importantes que influenciaram a forma como a educação para pessoas surdas foi abordada ao longo dos séculos. Desde tempos remotos, a história da educação de surdos foi marcada por debates sobre qual língua e metodologia seriam mais adequadas para seu aprendizado e integração na sociedade.

Nesse sentido, é notório perceber a polêmica instaurada sobre o tema, principalmente quando se trata do embate entre Oralismo e gestualismo. Inicialmente, cabe defini-los de forma simples: o primeiro defende a educação de pessoas surdas sem o uso de qualquer tipo de sinal e com ênfase na comunicação oral, enquanto o segundo abrange o uso de sinais e gestos na educação e comunicação de surdos. Lacerda (1998) ressalta o surgimento do gestualismo:

O abade Charles M. De L'Épée foi o primeiro a estudar uma língua de sinais [...]. Partindo dessa linguagem gestual, ele desenvolveu um método educacional, apoiado na linguagem de sinais da comunidade de surdos, acrescentando a esta sinais que tornavam sua estrutura mais próxima à do francês e denominou esse sistema de “sinais metódicos”. A proposta educativa defendia que os educadores deveriam aprender tais sinais para se comunicar com os surdos (Lacerda, 1998, p. 3).

No século XIX, ocorreu um marco importante na história da educação de surdos: o Congresso Internacional de Educadores de Surdos em Milão, em 1880, que tinha por objetivo a discussão do entrave entre as vertentes orais e gestuais. Seu objetivo era chegar a um método para uso em todas as escolas no mundo. Um dos principais expoentes da época foi Alexander Graham Bell, o inventor do telefone, que era um grandessíssimo defensor do Oralismo e cujo argumento principal era o fato de, segundo seu ponto de vista, a Língua de Sinais atrapalhar a integração de pessoas surdas na sociedade ouvinte. Nesse sentido, a influência do Oralismo foi predominante no evento, de maneira que a língua de sinais foi proibida nas escolas pelo mundo (Congresso de Milão, 1880, apud Lane, 1992).

A decisão do Congresso de Milão teve um impacto significativo na educação de surdos, impondo o Oralismo como método dominante por muitas décadas. Essa abordagem levou à proibição das línguas de sinais em diversas instituições educacionais, o que teve graves consequências para a aquisição linguística e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes surdos (Lane, 1992, p. 73).

Em contrapartida, as consequências do Congresso foram significativamente controversas, haja vista que, devido ao fato de muitas pessoas surdas não conseguirem desenvolver níveis proficientes de fala e leitura labial. Por isso, vários debates foram instaurados e possibilitaram o desenvolvimento de técnicas híbridas e mais diversificadas no âmbito da educação de surdos.

No Brasil, sob influência do decurso histórico de tal movimento, o Oralismo se consolidou como abordagem dominante na educação de surdos durante grande parte do século XX. Influenciado pelas ideias do Congresso de Milão de 1880, o ensino baseado na língua oral proibiu o uso das línguas de sinais nas escolas, impactando negativamente a comunicação e o aprendizado dos estudantes surdos (Góes, 2013).

A predominância do Oralismo no Brasil teve consequências significativas para a educação de surdos, resultando em muitos alunos com dificuldades linguísticas e baixo desempenho acadêmico. Além disso, a proibição das línguas de sinais levou à perda da cultura surda e à marginalização dos surdos na sociedade (Góes, 2013, p. 45).

Conforme o exposto por Góes (2013), o Oralismo abre margem para importantes questionamentos, principalmente no que tange ao uso restrito da comunicação oral, levando em conta que torna a utilização das palavras extremamente limitada e descontextualizada. Atrelado a isso, reside o fato de que a pessoa surda não está desenvolvendo a fala e a comunicação, mas sim sendo treinada de forma extremamente artificial e desprovida de significado em seu contexto.

Os debates e críticas tecidos no âmbito do Oralismo propiciaram o surgimento de diferentes abordagens na educação de pessoas surdas. Primeiramente, nos anos 70, a Comunicação Total surgiu como tendência frente aos padrões oralistas vigentes. Stewart (1993) a define como “a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *inputs* linguísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas” (Stewart, 1993, p. 118).

A Comunicação Total figura como uma metodologia que visa maximizar a comunicação entre surdos e ouvintes, de maneira a utilizar uma combinação de recursos, como a língua de sinais, a língua oral, gestos e dactilologia (soletração manual), dentre outros. A ideia, então, é que os alunos surdos possam utilizar qualquer meio de comunicação disponível para se expressarem e compreenderem informações (Schick *et al.*, 2007).

A Comunicação Total enfatiza a flexibilidade no uso das diferentes formas de comunicação, permitindo que os estudantes surdos utilizem recursos variados para se comunicarem com o mundo ao seu redor. Essa metodologia busca atender às necessidades individuais dos alunos, promovendo sua inclusão e participação na sociedade (Schick *et al.*, 2007, p. 92).

Logo, essa abordagem visa atender às necessidades individuais de seus praticantes, de forma que o falante pode optar pelo melhor método sob seu ponto de vista, desenvolvendo seu próprio mundo e conseguindo se comunicar de maneira real com seus pares. Ao contrário do viés oralista, a Comunicação Total enxerga a oralização não mais como objetivo único e principal, mas como

um dos caminhos por meio dos quais o indivíduo surdo pode atingir o desenvolvimento social (Lacerda, 1998).

A Comunicação Total pode utilizar tanto sinais retirados da língua de sinais usada pela comunidade surda quanto sinais gramaticais modificados e marcadores para elementos presentes na língua falada, mas não na língua de sinais. Dessa forma, tudo o que é falado pode ser acompanhado por elementos visuais que o representam, o que facilitaria a aquisição da língua oral e posteriormente da leitura e da escrita [...] (Lacerda, 1998, p.6).

Entretanto, Lacerda (1998) reforça que diversas abordagens apareceram sob o nome de Comunicação Total, de maneira que diversos questionamentos pertinentes foram feitos, encaminhando estudos posteriores que almejavam comprovar a eficácia do referido método. Tais trabalhos tiveram como principal abordagem a comparação com o Oralismo, haja vista a relevância do método nos anos correntes e anteriores às décadas de 1970 e 1980.

Outrossim, a maior parte das pesquisas comprovou que, ao final do processo, os alunos podiam se expressar e entender melhor seu entorno. Contudo, em contextos extraescolares, ainda havia certa dificuldade na comunicação, sobretudo pelo foco oral da população em geral, que desconhecia qualquer outro tipo de abordagem comunicacional (Lacerda, 1998).

Além disso, Lacerda (1998) ressalta o âmbito da escrita e dos sinais. Quando se trata da primeira, foi nítida a dificuldade apresentada pela maioria dos alunos no desenvolvimento acadêmico adequado para suas faixas etárias, de maneira que ainda havia um obstáculo a ser superado pelas abordagens futuras no ensino de surdos. Já na questão dos sinais, a autora destaca que tiveram pouquíssimo espaço para disseminação durante esse período, já que eram tidos somente como acessórios à linguagem falada.

A Comunicação Total ainda foi insuficiente no sentido de desenvolver amplamente a comunicação de pessoas surdas, já que os alunos não aprendiam os sinais como uma verdadeira língua, mas como um elemento secundário à língua oral, a qual ainda era um fator extremamente limitante para a comunicação efetiva de surdos (Lacerda, 1998). Todavia, a importância do advento

desta abordagem figurou no sentido que trouxe de volta aos surdos a possibilidade de se comunicarem por meio da língua de sinais, o que o Oralismo lhes havia tirado.

Em paralelo ao surgimento das propostas da abordagem no âmbito da Comunicação Total, algumas ideias inovadoras foram lançadas no ambiente educacional de surdos, de modo que o destaque foi para os sinais. Desse modo, a principal característica e exponencial diferencial dessas ideias em relação às demais é o fato de considerar a língua de sinais como a língua materna dos surdos, de maneira que o idioma oral nativo passaria a ser o segundo idioma (Lacerda, 1998).

É importante frisar que o Bilinguismo defende que os surdos apresentam total capacidade para desenvolver uma linguagem visual-gestual, mesmo sem poder ouvir o ambiente ao seu redor (Lacerda, 1998). Conforme o proposto por Bouvet (1990) e destacado por Lacerda (1998, p.7):

Certos estudos (Bouvet, 1990) mostram que as línguas de sinais são adquiridas pelos surdos com naturalidade e rapidez, possibilitando o acesso a uma linguagem que permite uma comunicação eficiente e completa como aquela desenvolvida por sujeitos ouvintes. Isso também permitiria ao surdo um desenvolvimento cognitivo, social etc. muito mais adequado, compatível com sua faixa etária (Lacerda, 1998).

Lacerda (1998) mostra a oposição do Bilinguismo às outras duas abordagens anteriores. Em primeira instância, a autora evidencia a oposição ao Oralismo na medida que a educação bilingue sobrepõe o uso de sinais e gestos à linguagem visual. Em seguida, ressalta a contrariedade quanto à Comunicação Total em virtude da universalidade conferida pelo Bilinguismo, de forma que não há confusão entre a linguagem oral e a de sinais, ou seja, cada uma conserva suas próprias individualidades comunicacionais (Lacerda, 1998).

Em virtude de haver maior adaptabilidade da Língua de Sinais às pessoas surdas, há necessidade de exposição da criança surda o mais cedo possível à Língua de Sinais, da mesma maneira que uma criança ouvinte é exposta à lin-

guagem oral durante seu desenvolvimento. Isso se justifica pois, enquanto a criança ouvinte pode utilizar sua língua materna como apoio para o aprendizado de outros idiomas, a criança surda lançará mão da Língua de Sinais para aprender posteriormente a língua oral de seu ambiente nativo (Lacerda, 1998).

É importante frisar uma pequena ressalva: enquanto a criança ouvinte aprende outras linguagens que passam pelo mesmo canal, a fala, a criança bilíngue surda tem seu aprendizado focado em duas formas diferentes de comunicação, de maneira a ampliar consideravelmente seus horizontes comunicacionais na medida que há possibilidade de comunicação por meio de gestos e pela fala (Lacerda, 1988; Taeschner, 1985).

Outros autores como Taeschner (1985) mostram a relevância de não haver sobreposição de contextos no aprendizado das duas línguas, de modo a abranger diferentes cenários comunicativos e facilitar a aprendizagem por parte da criança. Em outro momento da vida, o indivíduo poderá se adaptar aos contextos nos quais será inserida, conforme destacado por Lacerda (1998 p. 7):

A aprendizagem da língua de sinais deve se dar em família, quando possível, ou num outro contexto, com um membro da comunidade surda, por exemplo, e a língua falada deve ser ensinada por uma outra pessoa caracterizando um outro contexto comunicativo. Tais contextos não devem se sobrepor; as pessoas que produzem cada uma das línguas com a criança, no início, devem ser pessoas diferentes e o ideal parece ser que a família participe sinalizando. Num outro contexto, a criança aprenderá a desenvolver sua capacidade articulatória e fará sua adaptação de prótese e sua educação acústica (Lacerda, 1998).

Dessa maneira, a aprendizagem posterior será embasada na competência da língua de sinais, da mesma forma que se aprende um segundo idioma (Lacerda, 1998). Moura (1993) mostra a importância da língua de sinais para a criança surda, que ao ser contemplada por uma abordagem bilíngue, é capaz de construir uma autoimagem positiva e capaz de se integrar à comunidade ouvinte, haja vista a possibilidade de aprender, também, a linguagem oral.

Assim, a marginalização imposta outrora pelo Oralismo começa seu declínio. Todavia, somente em tempos mais atuais as línguas de sinais têm sido valorizadas tanto na academia como na própria comunidade surda (Lacerda, 1998; Moura, 1993). Nesse contexto, somente a partir da segunda metade do século XX é que ocorreu um resgate do reconhecimento e valorização das línguas de sinais como meio legítimo de comunicação para surdos (Stokoe, 1960; Quadros, 1997).

Diversos países adotaram a abordagem bilíngue e alcançaram resultados significativos na educação de surdos. Um exemplo é a Finlândia, que possui um sistema educacional bilíngue para surdos há décadas. Estudos mostram que alunos surdos finlandeses que receberam educação bilíngue tiveram melhor desempenho acadêmico e emocional em comparação com seus pares que foram submetidos ao Oralismo (Laakso, 2019).

“O caso da Finlândia ressalta a eficácia da abordagem bilíngue- bicultural na promoção da inclusão e no desenvolvimento global dos estudantes surdos. O uso equilibrado das línguas de sinais e da língua oral no currículo educacional demonstra ser fundamental para uma educação de qualidade e para o crescimento pessoal desses alunos” (Laakso, 2019, p. 183).

Então, cabe discorrer a respeito do Bilinguismo implantado no Brasil, sobretudo no que tange ao uso e reconhecimento da Libras. Apesar dos avanços, o Bilinguismo no Brasil ainda enfrenta desafios significativos haja vista que a influência duradoura do Oralismo também atingiu o país, o que resultou em lacunas educacionais para muitos surdos. Além disso, a falta de formação adequada para professores bilíngues e a escassez de recursos pedagógicos em Libras são obstáculos que impactam a implementação efetiva do Bilinguismo nas escolas (Pereira & Cardoso, 2018; Skliar, 2005).

Skliar (2005, p. 40), também ressalta:

O Bilinguismo para surdos no Brasil é uma conquista recente que reflete um movimento global pela valorização das línguas de sinais e a busca por uma educação inclusiva. No entanto, é necessário enfrentar desafios como

a formação adequada de professores e a criação de materiais didáticos que considerem a especificidade linguística dos surdos (Skliar, 2005).

A falta de conscientização sobre o Bilinguismo pode perpetuar estigmas e preconceitos em relação à comunidade surda, tendo em vista o desconhecimento por parte da população no âmbito da abrangência do termo “bilíngue”, cujo alcance abarca não só os idiomas falados, como também as línguas visuais-gestuais. Isso ocorre em virtude de, muitas vezes, as línguas de sinais não serem reconhecidas plenamente como línguas legítimas, de maneira a perpetuar a marginalização imposta no período oralista (Quadros, 1997; Ferreira-Brito, 1998).

Todavia, o reconhecimento da Libras como língua oficial pela Lei de Libras (Lei nº 10.436/2002), a qual foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, representa um marco histórico importantíssimo no âmbito do Bilinguismo nacional, tendo em vista que possibilitou que a Língua Brasileira de Sinais fosse considerada como língua materna dos surdos nascidos no país, que teriam a língua portuguesa como segundo idioma. Porém, a instituição da referida lei foi calcada em muitas lutas e complicações relevantes.

Historicamente, a educação de surdos no Brasil teve início na época do Segundo Reinado, durante o qual foi assinada a Lei nº 839 por D. Pedro II, responsável pela criação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES) por causa do filho parcialmente surdo da Princesa Isabel. Diante desse interesse do imperador, vários esforços de sua parte vieram a fim de melhorar a educação de surdos emergentes no país, entre eles a vinda do professor francês Ernest Huet, responsável pelo advento de metodologias educacionais atualizadas e pela influência significativa da língua francesa de sinais na Libras (Reis, 1992).

Entre as décadas de 1870 e 1880, a Língua de Sinais e o alfabeto datilológico foram aprovados pelo diretor do ISNM, Tobias Leite, que reconhecia a importância e a facilidade na comunicação professor-aluno que conferiam

(Reis, 1992). Entretanto, o ano de 1911 representou um retrocesso gigantesco no âmbito da educação de surdos, haja vista a instauração da proibição do Congresso de Milão imposta também pelo INSM em favor do Oralismo. Em contrapartida, o Brasil representou um grande foco de resistência, em virtude da continuidade do uso dos sinais por professores e ex-alunos já habituados ao sistema gestual (Ramos, 2004).

No ano de 1967, a proibição dos sinais em sala foi agravada, de modo que medidas severas eram tomadas para evitar ao máximo sua disseminação, causando perdas irreparáveis para a língua e cultura surda. Conforme o ressaltado por Ramos (2004, p. 9):

Em depoimento informal, uma professora que atuou naquela época de proibições (que durou, aliás, até a década de 1980) contou-nos que os sinais nunca desapareceram da escola, sendo feitos por debaixo da própria roupa das crianças ou embaixo das carteiras escolares ou ainda em espaços em que não havia fiscalização (Ramos, 2004).

Contudo, as providências para restabelecer os sinais começaram logo depois, em 1969, que teve a publicação de um dicionário de sinais americano aceito por, pelo menos, 50% dos surdos. Com isso, a partir da década de 1970 e o surgimento da Comunicação Total e, posteriormente, do Bilinguismo, os esforços para estabelecimento da Libras se intensificaram fortemente, até sua promulgação oficial em 2002 (Ramos, 2004).

Ressalta-se uma das principais pesquisadoras, influenciadoras e contribuintes para o desenvolvimento da Libras, Lucinda Ferreira Brito, que iniciou seus estudos em tribos amazônicas em 1982. Em sua resenha crítica sobre a obra da autora “Por uma Gramática de Língua de Sinais”, Godoi (2016, p. 2) elucida alguns pontos importantes:

[...] a autora esclarece que a Libras é uma língua natural com toda a complexidade que os sistemas linguísticos que servem à comunicação e de suporte de pensamento às pessoas dotadas da faculdade de linguagem possuem. Trata-se de uma língua natural visuoespacial surgida entre os surdos brasileiros da mesma forma que o Português e as demais surgiram ou se derivaram de outras línguas para servir aos propósitos linguísticos de seus usuários (Godoi, 2016).

Brito (1998) enfatiza que, embora o canal visuoespacial seja o menos escolhido pela população em favor do canal auditivo de comunicação, a linguística não pode ignorar as inúmeras possibilidades trazidas por essa modalidade, entre elas a universalidade e semelhanças encontradas entre as diferentes linguagens de sinais, bem como as restrições a elas associadas.

A Libras é dotada de uma gramática constituída a partir de elementos Constitutivos das palavras ou itens lexicais e de um léxico que se estruturam a partir de mecanismos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos que apresentam também especificidades, mas seguem também princípios básicos gerais. É dotada também de componentes pragmáticos convencionais codificados no léxico e nas estruturas da Libras e de princípios pragmáticos que permitem a geração de implícitos sentidos metafóricos, ironias e outros significados não literais (Ferreira-Brito, 1998, p. 23).

Em sua obra, a autora defende que os estudos linguísticos específicos em línguas de sinais garantem a disseminação, aprendizado e ensino corretos desses idiomas, de maneira que sua compreensão profunda se faz extremamente necessária. Diante disso, aponta o Bilinguismo como melhor abordagem em detrimento da Comunicação Total, tendo em vista o caráter bimodal da última, que elimina caracteres importantes no âmbito comunicacional da língua falada e gestual ao empregar a mescla entre elas, barreira esta que é quebrada na abordagem bilíngue, cuja característica intrínseca está na manutenção de ambas as línguas sem mesclas ou perdas (Godoi, 2016).

## **Considerações Finais**

Diante do exposto, foi evidente a evolução exponencial das abordagens comunicacionais no âmbito da educação de surdos, desde seu percurso formador até suas características marcadoras e diferenciais. Dessa maneira, o presente trabalho visou compreender, por meio da revisão de literatura de caráter qualitativo e reflexão crítica, não só as diferenças entre o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo, mas também seus influenciadores e impactos no contexto histórico-social.

Fez-se necessário elucidar o contexto histórico do Congresso de Milão, que, a partir do século XIX, trouxe a hegemonia global do Oralismo por mais de um século e representou retrocessos e obstáculos gigantescos na educação e comunicação de surdos, haja vista a prioridade da oralidade em detrimento da linguagem gestual, cuja proibição ferrenha limitou significativamente os avanços da expressão surda ao longo do tempo.

Ressalta-se a solução proposta pela Comunicação Total como revolucionária para a época, ainda que não possa ser considerada totalmente eficaz em momento algum, dado o fato de constituir uma abordagem bimodal que ainda considerava a fala como principal expoente. Todavia, sua evolução em relação ao Oralismo arcaico reside na adesão dos sinais como ferramenta de comunicação, embora utilizados como auxiliares e paralelos à língua oral. Ademais, a Comunicação Total falhou na instituição de um universalismo comunicacional em virtude da utilização dos gestos como apoios improvisados e dependentes do contexto, sem que houvesse o devido estabelecimento de um código regrado e padronizado que intermediasse os falantes.

Contudo, a abordagem bilíngue representa a tomada da Bastilha da educação por parte da comunidade surda, já que, até o presente momento, caracteriza-se pela superação das barreiras impostas ou não ultrapassadas por suas predecessoras. A partir de então, o Bilinguismo consegue superar o Oralismo na medida que permite o aprendizado da língua de sinais como língua materna, de maneira que a língua falada é aprendida posteriormente como segundo idioma.

Vale lembrar que, ao aprender a língua de sinais em primeira instância, o aluno surdo tem a possibilidade de a assimilação do mundo ao seu redor ser facilitada e acelerada por seu cognitivo, que será apto a aprender de maneira mais eficiente graças à eficácia comunicacional. Em adição, poderá compreender, posteriormente, o idioma falado e a leitura labial tal qual um aluno ouvinte aprenderia uma segunda língua, ou seja, por meio de associações e entendimento verdadeiro dos significados, que agora são aprendidos com louvor.

Quando se trata da superação da Comunicação Total, o Bilinguismo estabelece um código regulamentado e legalizado que permite, enfim, a universalização da língua de sinais. Portanto, os sinais agora constituem seu próprio léxico e podem ser aplicados por qualquer pessoa em qualquer meio, sem que haja a confusão de sentido que outrora fora implantada pelo improvisado exacerbado.

Ademais, o Brasil figurou como um expoente significativo na oposição às proibições do Congresso de Milão, levando em conta a proibição oficial tardia. Junto disso, com a Lei de Libras, os surdos do país obtiveram uma conquista extremamente vistosa: o reconhecimento e regulamentação da Libras como língua oficial. Essa vitória, então, permitiu inúmeros avanços no campo da educação de surdos no país. Dentre eles, podemos citar a inclusão de alunos surdos na sala regular, o reconhecimento, relevância e regulamentação da profissão do intérprete de Libras.

Portanto, a importância do presente estudo se dá na medida que permite, por meio da revisão de dados publicados previamente, a aquisição de embasamento histórico e teórico na educação de surdos, de modo a compreender seus acertos e falhas, bem como identificar lacunas na obtenção e disseminação do conhecimento científico adquirido.

Por fim, é nítido que, mesmo diante de tantas conquistas laboriosas, a luta pelos direitos e garantias dos surdos está longe de terminar, afinal, o direito, a pedagogia e a história fazem parte de uma grande tapeçaria em constante construção, de forma que exigem grandíssima adaptabilidade e resiliência ante as dificuldades e obstáculos do caminho.

## **Referências**

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2002.

BOUVET, D. **The path to language: Bilingual education for children**. Filadélfia: Multilingual Matters, 1990.

CONGRESSO DE MILÃO. **Atas do Congresso Internacional de Educadores de Surdos**. Milão, Itália, 1880.

COOK D. J., MULROW C. D., HAYNES R.B.. Systematic reviews: synthesis of best evidence for clinical decisions. **Ann Intern Med**, v. 126, n. 5, p. 376-380, 1997.

GARRARD, J. **Health Sciences Literature Review Made Easy**. 6ª Ed. Minnesota: Jones & Bartlett Learning, 2022.

GÓES, M. C. R. Pedagogia surda: A ruptura de paradigmas na educação de surdos. **Revista Educação e Emancipação**, v. 8, n. 2, p.67-79, 2015.

HAUSER, P. C., O'HEARN, A., MCKEE, M., & STEIDER, A. Deaf epistemology: Deafhood and deafness. **American Journal of Semiotics**, v. 24, p. 63-79, 2008.

LAAKSO, M. **Bilingual and Bicultural Education for Deaf Students: A Comparative Study of Finland and the United States**. Inglaterra: Routledge, 2019.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Caderno CEDES**, v. 19, n. 16, 1998.

LACERDA, C. B. F. A educação de surdos no Brasil: dos primórdios do século XIX à primeira metade do século XX. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 3, p. 309-324, 2010.

LANE, H. **A Máscara da Benevolência: a comunidade surda amordaçada**. São Paulo: Instituto Piaget, 1992.

MARSCHARK, M. Bilingualism and bilingual deaf education. **Perspectives on Deafness**, v. 3, p. 111-126, 2007.

MITTERLEHNER, B. (2012). Educação bilíngue para surdos: aspectos linguísticos e culturais. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, n. 1, p. 161-186, 2012.

MOURA, M.C. **A língua de sinais na educação da criança surda**. São Paulo: Tec Art, 1993.

PEREIRA, M. V. C., & CARDOSO, C. B. A Abordagem Visual-Gestual na Educação de Surdos. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 1, n. 2, p. 71-86, 2018.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 1997.

RAMOS, Clélia Regina. **LIBRAS: a língua de sinais dos surdos brasileiros**. Disponível para download na página da Editora Arara Azul: <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo2.pdf>, 2004.

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

SCHICK, B., WILLIAMS, K., & KUPERMINTZ, H. Look who's being left behind: Educational interpreters and access to education for deaf and hard-of-hearing students. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 12, n. 3, p. 323-333, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24<sup>a</sup> Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

SILVA, I. M. **Educação bilíngue para surdos: desafios e perspectivas**. Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

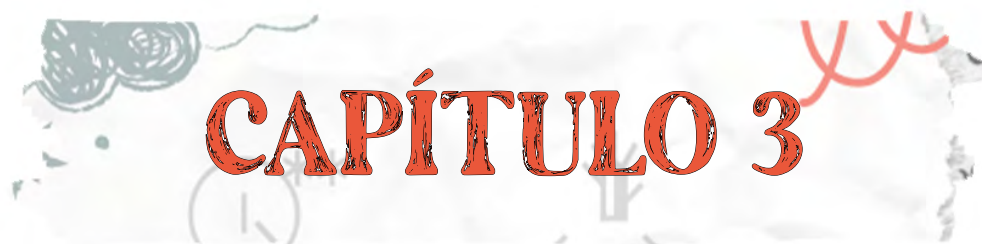
SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Revista Brasileira de Educação, v. 28, p. 37-47, 2005.

STEWART, D. A. Pesquisa sobre o uso de língua de sinais na educação de crianças surdas, In: MOURA, M.C. et al; **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993.

STOKOE, W. **Sign language structure**. (Edição revisada.) Silver Spring: Listok Press, 1978.

STOKOE, W. C. Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American Deaf. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 10, n. 1, p. 3-37, 2005.

TAESCHNER, T. Alcune definizioni relative al Bilinguismo. (Núcleo Monotemático) **Etá Evolutiva**, v. 20, p.89-92, 1985.



# CAPÍTULO 3

## **BILINGUISMO BIMODAL E CONTATO ENTRE LÍNGUAS DE DIFERENTES MODALIDADES: CONSIDERAÇÕES PARA A TRADUÇÃO, INTERPRETAÇÃO E PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS**

*Sandro Rodrigues da Fonseca*

Doi: 10.48209/978-65-5417-363-2

### **Introdução**

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), assim como outras línguas da modalidade sinalizada como da falada oralmente não se apresenta em uma forma “pura”, ou seja, se configura por meio histórico não somente pela sua contínua construção por meio de seus usuários, mas como também pelo contato com outras línguas de sinais bem como línguas orais, como a Língua Portuguesa. A falta de consciência da existência de outras línguas em mesmos espaços, o contato linguístico, por parte de uma maioria da população que ainda se julga monolíngue, pode acarretar confusão principalmente no que se trata de entender que a Libras, por exemplo, é uma língua que funciona bem como um sistema linguístico estruturado. O resultado dessa confusão pode se dar de várias formas. Um exemplo visto e relatado de forma informal refere-se ao uso de movimentos labiais durante a sinalização. Esse tipo de questionamento pode ser feito até mesmo por pessoas que conheçam a língua de sinais, mas se perguntam por que determinados surdos ou ouvintes usam a fala durante a sua sinalização.

A organização das línguas de sinais é complexa, e este artigo não pretende elucidar todas as questões relacionadas com a sua estrutura. Porém, estudar essas questões pelo viés linguístico nos oferece a oportunidade de entender mais sobre o funcionamento e interação entre as línguas bem como refletir sobre formas de se trabalhar com elas, seja no ensino ou na tradução.

Este artigo propõe, portanto, a discussão de aspectos relacionados a importância de se estar consciente de como o processo de produção lexical se dá na modalidade bilíngue bimodal, especialmente no que tange a produção de sinais acompanhada de elementos da língua oral. Para isso, este artigo primeiramente contrapõe as questões mais recorrentes do debate entre uso da língua oral e sinalizada simultaneamente, compara os resultados do contato linguístico entre línguas de mesma modalidade com os resultados desse tipo de contato com línguas sinalizadas e por fim contrasta algumas razões e consequências da falta de entendimento apropriado sobre a configuração bilíngue bimodal Libras e o português com os benefícios do conhecimento e da percepção dos resultados do seu contato linguístico para a tradução e o ensino.

## **Falar e Sinalizar: O Debate Linguístico na História**

O status linguístico das línguas de sinais versus diversas filosofias de comunicação. Essa conscientização perpassa por questões de natureza linguística, devido ao fato de a comunicação entre surdos e ouvintes ter passado por diferentes filosofias que refletiram um olhar sobre a relação entre surdos e ouvintes. Essa forma de ver a língua de sinais cristalizou formas de comunicação artificializadas, como o português sinalizado no Brasil e o *SSE- Sign Supported English* nos Estados Unidos (Lane, 1992; Ladd 2000). Estes sistemas são o objeto de luta da comunidade surda Brasileira, no sentido de proteger a sua língua e evitar que outras formas de comunicação não natural prevaleçam. No entanto o mesmo ímpeto pela preservação da língua esbarra em questões que somente os estudos sociolinguísticos dos resultados do contato entre as línguas podem esclarecer.

Uma das concepções mais antigas sobre as línguas sinalizadas é a de que elas não poderiam ter status linguístico. Em muitos períodos históricos as pessoas surdas eram vistas como não tendo uma língua porque não poderia falar oralmente e assim deveriam se comunicar estritamente por meio oral. Esse quadro começou a mudar na Europa a partir da criação do Instituto de Surdos-Mudos de Paris, onde a educação sinalizada desenvolveu um contexto singular que culminou com a formação de professores surdos e numa educação de sucesso. Embora a educação sinalizada já estivesse mostrando resultados positivos, a ideia de que surdos deveriam utilizar somente a comunicação oral ainda encontrava porta-vozes. O contexto educacional por meio da língua sinalizada tomou outro rumo quando as ideias oralistas ganharam força após um congresso de educadores e especialistas clínicos em Milão, onde se adotou a resolução de que não somente a oralidade deveria ser utilizada como forma de comunicação por surdos, como a sinalização deveria não só ser desestimulada, mas até mesmo punida. Conseqüentemente a maioria das escolas reproduziram essas regras estritas e de caráter colonialista, como demitiram professores surdos. O resultado para a educação de surdos foi o declínio dos índices de escolaridade. (Lane, 1992; Ladd,2008).

Após o fracasso da comunicação exclusivamente oral as representações acima mencionadas se refletiram em diferentes filosofias de comunicação entre professores ouvintes e alunos surdos. Dentre elas pode-se destacar o SSE ou *Sign Supported English* nos Estados Unidos e o bimodalismo ou também chamado de Português sinalizado no Brasil (Lane, 1992; Machado, 2008). Estas formas de comunicação se caracterizam pela articulação da palavra oral juntamente com um “equivalente” na língua sinalizada e tem como eixo comum a priorização da sintaxe da língua falada nacionalmente, ou seja, os sinais são articulados e acomodados dentro da estrutura da língua portuguesa, o que inclui até mesmo o uso de sinais para preposições. Isso por si só representa um problema, pois as línguas sinalizadas não possuem um item lexical para cumprir a

mesma função das preposições pois utilizam uma sintaxe espacial e um sistema de classificadores que cumprem esta função (Quadros & Karnopp, 2004).

O cenário acima descrito é reflexo da visão de que a língua sinalizada poderia ser permitida somente se fosse usada como um instrumento de comunicação para o favorecimento do aprendizado da língua falada. Assim o Brasil, como outros países, utilizou um sistema de comunicação bimodal onde o indivíduo deveria articular os sinais ao mesmo tempo em que pronunciavam as palavras, buscando assim um equivalente para cada sinal-palavra. Isso dava a entender, primeiramente, que deveria haver um equivalente entre as línguas e que no caso de a língua de sinais não apresentar o equivalente, seria por se tratar de uma falta e não uma característica das línguas naturais (Svartholm, 2009). Os resultados dessa forma de ver a língua se tornaram visíveis por meio de problemas de ordem linguístico e cultural. Ao passo que sinalizar e falar pareceria dar certo em momentos em que professores ouvintes tentavam falar sobre coisas simples e relacionadas com o aqui e agora junto com crianças surdas, à medida que elas cresceram a comunicação tornava-se cada vez mais difícil. (Machado, 2008; Finau, 2006; Machado, 2008; Svartholm, 2009)

À medida que linguistas foram conhecendo as características da sinalização entre surdos, questões sobre a estrutura fonética, fonológica, sintática e semântica foram trazendo luz sobre as diferenças entre a língua sinalizada e a língua falada. A partir dessas pesquisas, percebeu-se que os sinais realizados pelos surdos possuem uma estrutura interna que cumpre o mesmo papel de línguas faladas. Hoje se entende claramente que um sinal é articulado basicamente por aspectos manuais como a configuração de mão estabelecida em uma determinada locação e um movimento bem como por aspectos não manuais, como a expressão facial a orientação da palma da mão e a direção do olhar entre outros. Seu entendimento trouxe a luz aspectos formais sobre como podemos nos comunicar na Libras. Por exemplo, do ponto de vista fonético, podemos estudar as mãos e o rosto como articuladores. Ainda podemos entender que existe representação fonológica também, pois os mesmos parâmetros podem ser organizados de

forma a formar pares mínimos distintivos pela mudança de um dos parâmetros principais, seguindo regras de formação fonológica. Além disso, a Libras, assim como outras línguas sinalizadas, apresenta formação em nível morfológico, pois além de produzir formação de sinais (sinais neste sentido podem ser entendidos como equivalentes a palavras) por meio de processos de formação como sufixação. As línguas de sinais também apresentam um complexo meio de formação lexical por meio do que inicialmente se chamou de classificadores, devido a sua semelhança com a morfologia de algumas línguas indígenas, mas que hoje se chama de sinais policomponenciais (SHEMBRI, 2003). Esse sistema é responsável por grande parte da formação do léxico sinalizado e possui como fortes características o uso da iconicidade para formação de detalhes dos referentes ou do uso de formas específicas, para representar entidades inteiras, como pessoas, objetos pequenos, ou carros por exemplo.

A sintaxe das línguas sinalizadas também é marcada por características tanto similares às línguas orais, quanto com características próprias. Embora a língua de sinais aceite formações como SVO (Sujeito – Verbo – Objeto), existe uma preferência pela estrutura Tópico Comentário dependendo do verbo selecionado. Porém, no que tange a especificidades, chama a atenção a sua característica de lidar com o espaço em frente ao sinalizador para organização pronominal e construção sintática. Como todas as línguas naturais as línguas sinalizadas mostram questões semânticas próprias e culturais, refletindo assim em sua formação lexical a história das comunidades surdas que as usam (Hohnston & Shembri, 2007; Quadros & Karnopp, 2004).

Dentre os aspectos de formação do sinal de que mais causam contrariedade quanto ao status linguístico das línguas de sinais, além da ocasional possibilidade de semelhança na estrutura sintática, os aspectos não manuais do sinal talvez estejam entre os que mais causem dúvidas. Isso porque além dos três parâmetros básicos que compõem um sinal, os aspectos não manuais envolvem o rosto e normalmente são classificados da seguinte maneira: ex-

pressões faciais, direção do olhar e o movimento dos ombros. As expressões faciais chamam a atenção por serem gramaticais ou emocionais, e a articulação da boca se divide normalmente em *mouthing* que neste trabalho será traduzido como articulação labial e *full mouthing* que aqui se refere à pronúncia total de palavras (Sutton-Spence & Woll, 2007).

## **O Contato Linguístico Bimodal**

No entanto, o fato de se poder utilizar uma língua na modalidade viso espacial e assim usar as mãos e o rosto como articuladores abre a oportunidade para um único fenômeno linguístico: a possibilidade de se articular componentes das duas línguas ao mesmo tempo, a fala e a sinalização tanto de surdos, mas principalmente de ouvintes bilíngues bimodais (Emmorey; Petrich; Gollan, 2008). No entanto, isso tem sido visto de forma negativa devido a forma como filosofias oralistas se ocuparam dessa única oportunidade e artificializaram a comunicação com a língua de sinais. Este trabalho entende o conceito “filosofias oralistas” o conjunto de ideias que entendem a comunicação com o surdo como sendo única e exclusivamente pelo meio oral e pela leitura oro facial. Essa ideia ganhou força após o congresso de Milão em 1880 e teve um grande impacto no sentido da proibição da sinalização em escolas de surdos, a demissão de professores surdos que já atuavam nessas escolas e uma série de castigos para os alunos que tentassem se comunicar de outra forma além da modalidade oral. Com o passar do tempo e consequente fracasso na educação oral outros métodos de comunicação foram desenvolvidos, porém a maioria privilegiava a língua falada em detrimento da língua sinalizada. Com o ressurgimento do status da sinalização como língua a partir das pesquisas de Stokoe na década de 1960 e com inúmeros trabalhos que se sucederam tanto no campo linguístico bem como educacional surgiu o movimento chamado por Ladd (2003) como “insurgente” de surdos que juntamente com pessoas ouvintes “aliadas” têm lutado por um contexto bilíngue

adequado onde as línguas de sinais têm o seu status linguístico reconhecido juntamente com outras línguas naturais faladas e práticas de ensino e interação social bilíngues se tornam mais parte da realidade.

Assim, historicamente o termo comunicação bimodal ou bilinguismo bimodal possui um valor negativo, porque tem sido associado às práticas de ensino onde a língua de sinais não ocorre em sua estrutura, mas sim em um sistema onde os sinais precisam ser acomodados à estrutura da língua dominante, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa. Porém, é importante notar que linguisticamente o termo ‘bilinguismo bimodal’ ainda tem sido aplicado ao contato entre as línguas, e que não tem relação com métodos artificiais de comunicação, mas uma forma natural de expressão onde a pessoa bilíngue se encontra em um cenário comunicacional onde as duas línguas não se interpõem no momento da articulação.

Para entender como esse fenômeno pode ser visto de forma positiva é necessário lembrar que o contato entre as línguas produz vários efeitos de ordem de criação lexical e estruturação sintática (Muysken, 2007; King & Mackey, 2007). Este artigo enfatizará dois desses resultados conhecidos em línguas faladas e sinalizadas: o *code-mixing* e o *code-switching*. Além disso, este trabalho faz uma análise sobre outra possibilidade de resultado do contato linguístico, neste caso entre uma língua falada e outra sinalizada: o *code-blending*. De acordo com o trabalho de Muysken (2007) *code-mixing* significa o uso de um elemento lexical de uma segunda língua dentro da língua do falante e *code-switching* diz respeito à entrada de uma segunda língua a nível sintático. O autor explica que existem várias razões para que exista a alternância entre línguas durante a fala de uma pessoa, como por exemplo, no *code-mixing* acontece o empréstimo de um termo inexistente na língua e a substituição do vocabulário nativo por palavras de outra língua. No nível da sentença também ocorrem mudanças de língua, ou *code-switching*, em condições em que o falante se vê como buscando seus interesses com maiores chances de sucesso na outra lí-

gua, ou seja, por razões além da falta de vocabulário, mas sociais. Os dois tipos de mudança de língua acarretam também em processos psicolinguísticos como a inclusão e aumento de vocabulário no léxico ou de escolha de acesso lexical feita pela facilidade de acesso de uma palavra mais fácil ou que apresente melhor o sentido desejado do que as palavras ofertadas na língua original de fala.

É importante notar que a “mistura” entre as línguas faladas também não foi vista de forma positiva mesmo entre línguas faladas. Uma das preocupações com o *code-mixing* (King & Mackey, 2007) vem da ideia de que ele acarreta uma espécie de disfunção ou falta de proficiência no uso da língua na criança. No entanto as pesquisas indicam que o *code-mixing* é natural no processo inicial de aquisição da segunda língua pela criança e que tende a acabar quando a criança alcança a proficiência linguística. Este exemplo de *code-mixing* refere-se à mistura desordenada no uso da língua e não pelas razões descritas no parágrafo anterior. A prática da alternância entre as línguas é, portanto, além de uma demonstração da identidade bilíngue do falante, também a demonstração de propriedade sobre a sintaxe e o léxico bilíngue, pois representa maturidade no uso das línguas.

Essa propriedade também acontece enquanto fenômeno relacionado ao contato linguístico entre línguas faladas e línguas sinalizadas (Janzen, 2012). Diferentemente de sistemas artificiais como o Português sinalizado onde o sinalizador é obrigado a ter um sinal equivalente para cada palavra falada e seguir a sintaxe da Língua Portuguesa o fenômeno conhecido na literatura como *code-blending* apresenta características próprias desenvolvidas naturalmente pelo uso da língua de sinais e perpassado naturalmente e sem danos de ordem lexical, sintática pela língua falada (Adam, 2012).

*Code-blending* é definido particularmente em duas pesquisas (Emmorey; Petrich; Gollan 2012; Emmorey; Boristein; Thompson, 2008) primeiramente como um fenômeno único, pois se trata da sobreposição de línguas e não simplesmente a troca ou mistura entre línguas, ou seja, se trata do bilinguismo

de sobreposição de itens lexicais de duas modalidades de línguas diferentes, portanto bimodal. Sua articulação dupla é realizada por meio da sinalização manual da língua sinalizada e da gesticulação com ou sem som da língua falada. A pessoa poderia estar falando em português e inserir com exatidão sincrônica alguns sinais da Libras para complementar o sentido, ou estar sinalizando e ocasionalmente produzir a articulação gesto labial, ou *mouthing*, para lidar com alguma ambiguidade no sinal. As pesquisas inicialmente consideram que uma das línguas atuava como língua matriz, mas mais tarde entendeu-se que pode haver casos em que a sobreposição entre as línguas pode ser total (Adam, 2012). De acordo com o trabalho de Emmorey e seu grupo de pesquisa (2012), bilíngues bimodais não possuem a barreira de ter que parar uma língua para falar uma palavra, ou neste caso um sinal, da outra língua. Isso acarreta o menor uso de *code-switching* e *code-mixing*, mas no uso de *code-blending*, ou seja, a sobreposição de palavras e sinais isolados que possuam o mesmo significado ou ainda em menor caso de palavras e sinais que não tenham o mesmo sentido, mas que se complementem. A razão de isso acontecer se encontra no fato de as línguas possuírem formas diferenciadas de caracterizar os seus referentes e muitas vezes a caracterização que uma faz não possui os detalhes desejados que o item lexical da outra língua não tem. Emmorey e seu grupo (2008; 2012) investigou a fala natural entre bilíngues bimodais ouvintes filhos de pais surdos. Dentre os resultados foi observado que apenas cinco por cento das situações foi feita a troca de língua, possivelmente pela sinalização de algum sinal policomponencial ou sinal sem equivalente exato e que os *code-blends* aconteceram em noventa e cinco por cento das falas. Diferentemente do bilinguismo unimodal onde segundo a pesquisa substantivos são trocados mais facilmente, bilíngues bimodais utilizam o code-blend em verbos. As razões para o seu uso, segundo os autores, são: o fato da morfologia inflexional das duas línguas não precisar estar integrada; as línguas podem se adaptar a outra como, por exemplo, por meio da repetição da palavra da língua falada devido à reduplicação do sinal e

para que se possa transmitir nuances de sentido que são transmitidos somente por uma das línguas, no caso na língua de sinais.

A autora ainda mostra que o quadro de *code-blending* é diferente do apresentado pelo inglês sinalizado, forma de comunicação onde todos os itens da língua inglesa devem obrigatoriamente apresentar um sinal corresponde, o que em si já é uma diferença do *code-blend* onde a sinalização e fala simultânea de equivalentes das duas línguas aparecem naturalmente. No inglês sinalizado as pessoas apresentaram menos combinações de Inglês-ASL (*American Sign Language*) semanticamente equivalentes. Além disso, elas apresentaram um número maior de pausas e alongamento de vogais, considerados pelos pesquisadores como “*speech disfluency*”, ou seja, uma forma não natural de manter a fluência natural da fala.

Do ponto de vista psicolinguístico Emmorey (2012) considera que o acesso de duas representações lexicais simultaneamente apresenta aspectos interessantes para o estudo dos modelos de concepção e acesso aos conceitos no cérebro. No que tange a produção lexical o *code-blend* não diminuiu a velocidade de recuperação do léxico para ASL e acelerou o acesso de sinais com baixa frequência. A compreensão de itens lexicais também se mostrou mais rápida em sinais que foram articulados sobrepostos a palavras. Os autores consideram que o fato de não haver custo para o acesso da ASL implica no sistema linguístico ter, permitir ou desenvolver um mecanismo para desativar a competição e permitir a produção de itens semânticos próximos. Os efeitos de facilitação do *code-blending* durante a fase de compreensão nos testes pode refletir a integração interlinguística (e intermodal) nos níveis fonológicos e ou semânticos. Sendo assim, inibir uma das duas línguas é mais difícil ou custoso do que permitir o seu acesso nas duas modalidades, visual e oral auditiva e por isso bilíngues bimodais tendem a fazer o *code-blend* ao invés de fazer o *code-switch* entre as línguas.

## **Outcomes para o Ensino e a Tradução**

O contato linguístico entre línguas de diferentes modalidades, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa, gera efeitos significativos tanto na educação de surdos quanto no trabalho de tradutores e intérpretes. A comparação entre as abordagens do bilinguismo bimodal revela discrepâncias entre as formas como essas línguas interagem no contexto educacional e nas práticas profissionais de tradução.

Na educação de surdos, a presença de professores ouvintes e surdos é central para o desenvolvimento de um ambiente bilíngue adequado. Professores surdos desempenham o papel crucial de modelos linguísticos e culturais, oferecendo uma vivência natural da Libras. Isso permite que alunos surdos se identifiquem mais facilmente com a língua e a cultura, fortalecendo sua identidade. Por outro lado, professores ouvintes, que possuem o Português como língua materna, frequentemente enfrentam desafios no uso da Libras, o que pode gerar situações de contato linguístico intenso entre as duas línguas.

Quando o ensino é conduzido principalmente por professores ouvintes sem uma compreensão clara do bilinguismo bimodal, o uso de filosofias educacionais que priorizam a língua falada pode comprometer o aprendizado. O histórico de práticas oralistas, que subjugavam a Libras em prol da comunicação oral e da leitura labial, trouxe consequências negativas para a comunidade surda. Essas práticas tratavam a língua de sinais como um instrumento secundário, o que prejudicava tanto o desenvolvimento linguístico quanto a inclusão social dos alunos surdos (Lane, 1992; Ladd, 2003).

Ao contrário dessa abordagem, o entendimento linguístico do bilinguismo bimodal permite que tanto professores ouvintes quanto surdos colaborem na criação de um ambiente bilíngue mais inclusivo. A interação natural entre Libras e português, através de fenômenos como o *code-switching* e o *code-blending*, pode ser aproveitada de maneira positiva no contexto educacional.

Isso ajuda a promover a aquisição de ambas as línguas, proporcionando um aprendizado mais completo e uma integração linguística que respeita as especificidades de cada uma.

O trabalho de tradutores e intérpretes de Libras é crucial nesse cenário. Os intérpretes são profissionais capacitados para mediar a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes, facilitando o entendimento entre duas línguas de modalidades distintas. Eles atuam em diversos contextos, como educacional, jurídico, médico e social, garantindo que as nuances culturais e linguísticas sejam respeitadas. Seu papel é adaptar a informação transmitida em Libras para o português e vice-versa, considerando as diferenças estruturais e de organização das línguas, como a organização espacial da Libras e a organização linear do português (Stone, 2012).

A tradução e interpretação entre Libras e português envolvem desafios específicos, uma vez que essas línguas operam em modalidades diferentes: a Libras é visuoespacial, enquanto o Português é oral-auditivo. Intérpretes proficientes em bilinguismo bimodal são capazes de utilizar estratégias como o *co-de-blending* para garantir que o conteúdo seja transmitido de forma clara, sem perda de sentido. Isso é especialmente importante em ambientes educacionais, onde o intérprete precisa mediar a interação entre professores ouvintes e alunos surdos de maneira eficiente, promovendo a inclusão e a compreensão mútua (Emmorey Et Al., 2012).

Além disso, os intérpretes precisam estar atentos às particularidades culturais e linguísticas das duas línguas. No processo de tradução, é fundamental que eles levem em conta as diferenças entre os sistemas de organização de informação. Por exemplo, enquanto a Libras utiliza o espaço tridimensional para organizar pronomes e verbos, o Português segue uma estrutura linear mais rígida. Essas diferenças precisam ser ajustadas de forma apropriada para que a tradução seja precisa e fiel ao sentido original (Plaza-Pust & Morales-Lopez, 2008).

Portanto, tanto no ensino quanto na tradução, é essencial que os profissionais compreendam os fenômenos linguísticos do bilinguismo bimodal. Ao adotar práticas que reconhecem e respeitam a sobreposição entre Libras e português, professores e intérpretes podem promover uma educação mais inclusiva e uma comunicação mais eficaz. Políticas educacionais baseadas nesses princípios garantem que a relação entre as línguas seja tratada de forma natural, beneficiando alunos, professores e intérpretes (Quadros & Karnopp, 2004).

## **Considerações Finais**

Este trabalho discutiu a importância da consciência linguística quanto aos resultados do contato linguístico entre línguas faladas e sinalizadas. Foram utilizados como base teórica os estudos linguísticos do contato entre as línguas naturais e os estudos surdos tanto no seu subcampo educacional quanto linguístico. O contraste entre a visão da comunicação bimodal ou bimodalismo, como tratado por filosofias que advogam o uso da língua de sinais como instrumento para que o surdo atinja proficiência na língua falada, e do bilinguismo bimodal que acontece como resultado do contato entre línguas de diferentes modalidades, mais especificamente visto por meio do *code-mixing*, *code-switching* e mais especificamente pelo *code-blending*. A comparação entre os dois paradigmas mostrou que embora se tenha utilizado do *code-blending* para a promoção de filosofias de comunicação onde cada palavra fosse obrigatoriamente articulado junto com uma palavra, e que isso tenha a estrutura sintática da língua sinalizada, esse fenômeno em si não representa o oralismo, mas sim um efeito do contato entre as línguas de diferentes modalidades que quando articulado sem a pressão de filosofias oralistas, ele acontece naturalmente e sem prejuízos sintático, cultural ou de ordem da identidade para os sinalizadores. O trabalho ainda mostrou que o entendimento das condições reais de produção de sentido na língua de sinais apresenta benefícios para a vida dos seus usuários e para os profissionais que lidam com ela, seja na área do ensino bem como da tradução e interpretação.

## **Referências**

ADAM, R. Language contact and borrowing. PFAU, Markus; STEINBACH, Roland; WOLL, Bencie (Ed.) Sign Language: An International Handbook. Edited by DE GRUYTER MOUTON Berlin/Boston, 2012, p. 842-863.

EMMOREY, K., PETRICH, J.A.F; GOLLAN, T.H Bilingual processing of ASL-English code-blends: The consequences of accessing two lexical representations simultaneously Journal of Memory and Language. 2012

EMMOREY, K; BORISTEIN, H.B.; THOMPSON, R. Bimodal Bilingualism: Code-blending between Spoken English and American Sign Language. 2008

FINAU, R. Possíveis Encontros Entre Cultura Surda, Ensino e Linguística In (QUADROS org) Estudos Surdos I Editora Arara Azul (2006)

HOHNSTON, T; SHEMBRI, A. Australian Sign Language An Introduction sign language linguistics Cambridge 2007

JANZEN, Terry. Lexicalization and grammaticalization. In: PFAU, Markus; STEINBACH, Roland; WOLL, Bencie (orgs) Sign Language: An International Handbook. Edited by DE GRUYTER MOUTON Berlin/Boston, 2012.

KING, K; MACKEY, A. Mackey What if My Child Mixes and Switches Languages? In The bilingual edge: why, when, and how to teach your child a second language. 2007

LADD, P. Deaf Culture In search of Deafhood Multilingual Matters London 2003

LANE, H. A Máscara da Benevolência A comunidade Surda Amordaçada Instituto PIAGET LISBOA 1992

MACHADO, P.C. A política educacional de integração/inclusão um olhar do egresso surdo Editora da UFSC 2008

MUYSKEN, Pieter : Mixed codes. In: AUER, Peter & WIE, Li (org) Handbook of multilingualism and multilingual communication. Berlin; New York; Mouton de Gruyter, 2007

NAPIER, J. Comparing Language Contact Phenomena between Auslan-English Interpreters and Deaf Australians: A Preliminary Study In LUCAS, C. (Editor) *Multilingualism and Sign Languages From the Great Plains to Australia* Gallaudet University Press, Washington, D.C. 2002

PLAZA-PUST, C.; MORALES-LÓPEZ, E. Sign bilingualism Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations In PUST, C.P.; LÓPEZ, E.M (org) *Sign Bilingualism Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*. John Benjamins Publishing Company. 2008

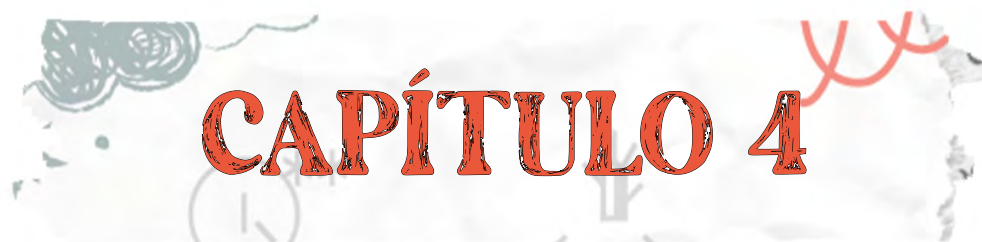
QUADROS, R.M.; KARNOPP, L,B. *Língua de sinais brasileira Estudos Linguísticos*. Artmed 2004

SCHEMBRI, A. Rethinking ‘Classifiers’ in Sign Languages In EMMOREY (org.) *Perspectives on Classifiers Constructions in Sign Languages* Lawrence Erlbaum Associates, Publisher 2003

STONE, C. Interpreting In: PFAU, Markus; STEINBACH, Roland; WOLL, Bencie (orgs) *Sign Language: An International Handbook*. Edited by DE GRUYTER MOUTON Berlin/Boston, 2012.

SUTTON-SPENCE,R ; WOLL, B. *The Linguistics of British Sign Language: An Introduction* Cambridge University Press 2007

SVARTHOLM, K. *Bilinguismo dos Surdos* In SCLIAR (org) *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos Interfaces entre Pedagogia e Linguística* Editora Mediação Porto Alegre 2009.



# CAPÍTULO 4

## **MÃES OUVINTES E A LIBRAS: BILINGUISMO BIMODAL E A COMUNICAÇÃO COM OS FILHOS**

*Vinicius Martins Flores*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-363-3**

A descoberta da surdez em um filho frequentemente representa um momento marcante e desestruturador para as mães, conforme evidenciado por estudos como o de Paiva e Silva, Zanolli e Pereira (2008), que investigaram as reações de mães ouvintes frente ao diagnóstico da surdez de seus filhos. Nesse contexto, a comunicação entre mães ouvintes e seus filhos surdos se torna um desafio, especialmente quando essas mães não possuem conhecimento prévio da Língua Brasileira de Sinais (Libras). A transição para uma comunicação bimodal, envolvendo tanto a língua oral quanto a língua de sinais, pode ser complexa e carregada de obstáculos emocionais e práticos. A Libras, como primeira língua para a interação com crianças surdas, exige que essas mães desenvolvam habilidades não apenas linguísticas, mas também culturais, para compreender e interagir adequadamente com seus filhos no ambiente familiar.

O presente estudo, de cunho metodológico de revisão bibliográfica, visa discutir o conhecimento de mães ouvintes em relação à Libras, refletindo sobre sua capacidade de compreender e utilizar a língua no contexto familiar e na comunicação com seus filhos surdos. O presente estudo opera os conceitos de bilinguismo, bilinguismo bimodal e bilinguismo surdo, explorando como essas concepções impactam a comunicação e o desenvolvimento das crianças

surdas em lares predominantemente ouvintes. Além disso, o estudo busca compreender como a aceitação da surdez e a adoção da Libras podem influenciar positivamente a dinâmica familiar e o desenvolvimento das crianças, oferecendo uma base teórica para futuras investigações sobre a inclusão linguística no ambiente familiar.

## **Bilinguismo e o Bilíngue**

O conhecimento sobre bilinguismo é de fundamental importância para mães de filhos surdos, tanto para o autoconhecimento quanto para a compreensão do universo bilíngue em que seus filhos estarão inseridos. Compreender que o bilinguismo vai além da simples fluência em duas línguas, como indicam os estudos de Grosjean (1994) e Chin e Wigglesworth (2007), permite às mães reconhecer que o desenvolvimento linguístico de seus filhos envolve diferentes níveis de proficiência e o uso contextual das línguas. O conceito de bilinguismo, especialmente no caso de crianças surdas que utilizam Libras e a língua oral escrita, não se limita a um domínio homogêneo e absoluto de ambas as línguas, mas varia conforme os contextos de comunicação e as necessidades específicas de cada situação. Ao se aprofundarem no estudo do bilinguismo, essas mães podem não apenas entender melhor o processo de aquisição linguística de seus filhos, mas também refletir sobre suas próprias experiências e adaptações, promovendo um ambiente de apoio e enriquecimento na comunicação familiar. Assim, conhecer as nuances do bilinguismo proporciona uma base sólida para que as mães acompanhem e participem ativamente do desenvolvimento de seus filhos como sujeitos bilíngues, inseridos em um contexto cultural e linguístico diverso.

O bilinguismo pode parecer, à primeira vista, um conceito amplamente compreendido e estabelecido na área em que pesquisadores transitam, mas é importante ressaltar que nem todos compartilham da mesma concepção sobre o que significa ser bilíngue. Trata-se de um fenômeno extremamente complexo e

polêmico, com diversas formas de ser narrado e conceituado na literatura. Essas concepções variam desde julgamentos negativos, que afirmam que o bilinguismo pode ser prejudicial, acarretando déficits cognitivos e de aprendizagem (Saer, 1923), até abordagens positivas, que destacam que a experiência bilíngue contribui para que as pessoas se tornem mais tolerantes, abertas, inteligentes, flexíveis e com maior facilidade de adaptação, como afirmam Kielhöfer e Jonekeit (1983).

Na busca por uma compreensão mais precisa do que é o bilinguismo e do que caracteriza o sujeito bilíngue, que pode ser usuário de duas ou mais línguas, Titone (1972) destaca que a questão central não é o quão bilíngue o indivíduo pode ser, mas sim qual é o significado de ser bilíngue. Grosjean (1985, 1994) propõe a concepção de “domínios de uso da língua”, rejeitando a ideia de que para ser considerado bilíngue o indivíduo deve utilizar duas línguas de maneira idêntica. Ele enfatiza que há, de fato, diferentes níveis de proficiência e uso das línguas, que variam conforme os contextos e as necessidades específicas de comunicação.

Nessa perspectiva, Grosjean (1994) introduz a discussão sobre a noção de “contínuo”, explicando que esse contínuo é situacional e variável, abrangendo desde bilíngues com habilidades limitadas de alternar entre línguas até aqueles que dominam apenas determinados contextos de comunicação em um dos extremos do contínuo. No outro extremo, estão os bilíngues com plena capacidade de alternar entre línguas em diferentes contextos e domínios de uso. Assim, o conceito de bilinguismo pode ser entendido como multifacetado, apresentando-se em diferentes formas e níveis de proficiência.

Romaine (1995) discute alguns mitos relacionados ao bilinguismo, apresentando conceitos como o bilíngue ideal (“*ideal bilingual*”), o bilinguismo pleno (“*full bilingualism*”) e o bilinguismo equilibrado (“*balanced bilingual*”). Essas noções, que normatizam o bilíngue como alguém que domina duas línguas de forma igualitária ou total, não se sustentam nas abordagens contempo-

râneas dos estudos bilíngues. Atualmente, tais estudos reconhecem as diversas variáveis envolvidas no bilinguismo, considerando tanto os bilíngues que adquirem as línguas de forma precoce quanto aqueles que o fazem de maneira tardia.

A visão de que um bilíngue seria equivalente a dois monolíngues em uma só pessoa também foi desconsiderada nos estudos de Gravelle (1996). Ele argumenta que ser bilíngue transcende o uso nativo de duas línguas, uma vez que o bilinguismo pode se manifestar de diversas formas. O uso da língua envolve a escolha linguística e a definição de uma língua para determinados contextos comunicativos. Maher (1997) complementa essa visão ao destacar a importância de compreender a função de cada língua no repertório do bilíngue e o vocabulário específico estabelecido para essas funções. Dessa forma, a escolha da língua pode variar conforme o contexto, como no ambiente de trabalho, nas interações sociais, ou em diferentes situações, sendo influenciada por uma série de fatores que determinam qual língua será mais adequada para cada circunstância.

Com as definições de bilinguismo conforme Hamers e Blanc (2000) que institui a idade como parâmetro, pode-se pensar sobre a provocação estabelecida pelos estudos de Bialystok (2001), que afirma que definir se o sujeito é bilíngue ou não depende do modo como define-se a proficiência de língua e de quão proficiente é a pessoa nas línguas que domina. Para Bialystok (2001), ser um sujeito bilíngue significa ter capacidade e habilidade de usar cada uma das línguas adquiridas conforme os espaços e necessidades. Assim, o bilinguismo é um contínuo que engloba desde a não consciência da existência de outras línguas até uma fluência completa em duas línguas.

Os estudos de Chin e Wigglesworth (2007) destacam que a dominância linguística de um bilíngue pode variar de acordo com o tema e as demandas dos contextos em que ele está inserido, havendo possibilidade de perda de proficiência em uma das línguas quando seu uso se torna menos frequente. No que diz respeito ao contexto de aquisição das línguas, os autores introduzem a distinção entre contexto primário, em que a aquisição de ambas as línguas ocorre em am-

biente natural e sem mediação formal, e contexto secundário, quando uma das línguas é adquirida em um ambiente formal, geralmente escolar. Essa distinção remete aos conceitos de bilinguismo natural e bilinguismo escolar, conforme proposto por Skutnabb-Kangas (1981).

Em relação ao fator idade de aquisição, Chin e Wigglesworth (2007) fazem uma distinção entre bilíngues precoces e tardios. Os bilíngues precoces são aqueles expostos a duas línguas antes da adolescência, enquanto os bilíngues tardios entram em contato com a segunda língua após esse período. A idade de aquisição é frequentemente mencionada nas discussões sobre bilinguismo, sobretudo devido à associação entre a idade de exposição à segunda língua e o nível de sucesso alcançado. Os autores apontam que alguns estudos sugerem que o bilinguismo precoce oferece vantagens, especialmente na aquisição de aspectos fonológicos da segunda língua. No entanto, eles também citam pesquisas que indicam que bilíngues tardios podem ter vantagens no aprendizado mais rápido da segunda língua, por conta de sua maior atitude, aptidão, motivação e capacidade de compreender e analisar estruturas linguísticas complexas.

Ao citar os estudos de Chin e Wigglesworth (2007) sobre período de aquisição de segunda língua, é relevante mencionar o trabalho de Flores (2023), que explora a interconexão entre a Lei de Libras e o bilinguismo bimodal. Flores (2023) ressalta que, de acordo com a legislação brasileira, as pessoas surdas são, por imposição legal, bilíngues, devendo dominar a primeira língua, Libras, e a segunda língua, a língua portuguesa em sua modalidade escrita. Esse fato impõe desafios significativos para a implementação de políticas educacionais inclusivas, uma vez que exige uma formação adequada de professores bilíngues. O estudo também identifica lacunas no processo formativo desses profissionais, sublinhando a necessidade de aprimoramentos que possam fortalecer a educação de surdos. Além disso, Flores (2023) conclui que o acesso precoce à língua de sinais é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e cultural dos surdos, e defende que uma abordagem educacional mais informada e bilíngue é essencial para o êxito da educação de surdos no Brasil.

Veja que as mães ao conhecerem sobre bilinguismo e suas formas variadas de manifestação, não só adquirem autoconhecimento, como também passam a compreender melhor o universo em que seus filhos estarão inseridos como indivíduos bilíngues. Esse entendimento possibilita que ofereçam um suporte mais adequado, ajudando os filhos a transitarem entre a língua de sinais e a língua oral escrita, promovendo uma inclusão mais ampla e equilibrada tanto no ambiente familiar quanto social.

## **Bilinguismo Bimodal e Biculturalismo**

Nos estudos sobre bilinguismo, é fundamental abordar os conceitos de bimodalismo e biculturalismo para aprofundar a discussão teórica. O conceito de bimodalismo está diretamente relacionado à modalidade da língua, ou seja, à forma como a comunicação ocorre em determinada língua. Conforme Swanwick (2000), existem três modalidades principais de língua no contexto do bilinguismo. A primeira é a modalidade oral-auditiva, que inclui as línguas orais e depende da fala e da audição. A segunda é a modalidade visual-gráfica, associada ao registro escrito da língua. A terceira é a modalidade visuoespacial, que abrange as línguas de sinais, caracterizadas pela comunicação por meio de gestos e expressões visuais. Dessa forma, o bilinguismo pode ser classificado como unimodal, quando o indivíduo utiliza apenas uma modalidade, ou bimodal, quando são empregadas duas modalidades diferentes, sendo uma na forma oral-auditiva e a outra na forma visuoespacial.

Swanwick (2000) argumenta que um bilíngue usuário de duas línguas na modalidade oral-auditiva não é capaz de produzir ambas as línguas simultaneamente, uma vez que a oralidade envolve a articulação de sons em um mesmo espaço fonético, tornando inviável a articulação concomitante de duas línguas. De maneira semelhante, um bilíngue que utiliza duas línguas de sinais também não consegue produzi-las simultaneamente, já que ambas pertencem à mesma modalidade, o que impede sua execução ao mesmo tempo. No entanto,

é frequente observarmos situações em que um bilíngue utiliza duas línguas de modalidades distintas de forma alternada. Nesses casos, o indivíduo pode se expressar em uma língua da modalidade oral-auditiva enquanto registra sua produção em uma modalidade visual-gráfica de outra língua, demonstrando a flexibilidade de alternância entre diferentes sistemas linguísticos.

Vemos que a produção da fala em língua oral e em língua de sinais (LS) realiza-se de maneiras bem distintas. Nas LS, diferentemente das orais, a produção da fala articula-se de maneira externa ao corpo do falante, as partes do corpo é que se articulam e dão forma à língua. Nesse sentido, o falante torna-se fisicamente visível na produção da fala. Além disso, tem-se na produção das LS dois articuladores independentes e iguais – as mãos – as quais permitem uma diversidade de combinações e construções simultâneas. Portanto, se nas línguas orais, os articuladores da fala são internos, ficando, quase totalmente, ocultos, nas línguas de sinais eles se destacam, sendo aparentes e explícitos. Assim, tanto a produção, quanto a recepção se dão de formas distintas nessas duas modalidades e isso tem implicações. (RODRIGUES, 2013, p. 129)

Um fenômeno característico do bilinguismo bimodal, conforme apontado por Emmorey et al. (2008), é o code-blending, ou mistura de códigos, que se distingue pela produção simultânea de duas línguas, com a sobreposição de uma sobre a outra. Esse fenômeno ocorre devido às modalidades distintas das línguas envolvidas, o que permite que a estrutura sintática de uma delas seja preservada (Grosjean, 2008). O code-blending difere do code-switching, um fenômeno comum entre bilíngues que dominam duas ou mais línguas de modalidade oral-auditiva. No code-switching, há a inserção de palavras ou expressões de uma língua em uma frase cuja estrutura sintática pertence a outra, estabelecendo-se, assim, uma língua base, na qual determinados termos ou trechos são substituídos por elementos da segunda língua. Dessa forma, enquanto o code-switching implica uma troca entre duas línguas orais dentro de uma mesma frase, o code-blending envolve a coexistência simultânea de línguas de modalidades diferentes, preservando as estruturas sintáticas de uma delas.

Segundo Garcia (2010), o sujeito bilíngue e bicultural pode desenvolver uma autoestima e um autoconhecimento distintos daqueles de uma pessoa

monolíngue, uma vez que esta última tem acesso apenas a uma língua e uma cultura. A autora argumenta que, ao ser exposto a uma nova língua, o aprendiz inevitavelmente entra em contato com novos conhecimentos e atividades culturais, o que resulta em uma ampliação de sua visão de mundo, bem como em uma transformação de seus valores e crenças. Dessa forma, ao adquirir uma segunda língua, o indivíduo se reconfigura como um novo sujeito, agora bilíngue e bicultural, integrado a diferentes perspectivas linguísticas e culturais.

Compreender os fenômenos possíveis dentro do bilinguismo bimodal, como o code-blending, é essencial para que as mães de filhos surdos possam priorizar adequadamente o uso da Libras em vez de focar no som da língua oral. O code-blending, por permitir a produção simultânea de duas línguas de modalidades diferentes, como a língua de sinais e a língua oral, ilustra a flexibilidade linguística que os surdos podem desenvolver. Ao priorizar a Libras, as mães estarão contribuindo para que seus filhos tenham uma base linguística sólida e coerente, favorecendo a construção de frases gramaticalmente corretas nessa língua. Essa abordagem possibilita uma compreensão mais profunda da gramática de Libras e suas estruturas visuoespaciais, o que fortalece a comunicação e o desenvolvimento cognitivo das crianças. Portanto, ao entenderem que a língua de sinais deve ter um papel central no desenvolvimento linguístico de seus filhos, as mães estarão mais capacitadas para apoiar suas crianças de forma mais efetiva, promovendo um ambiente bilíngue rico e equilibrado, com foco nas particularidades das línguas de modalidades distintas.

## **Bilinguismo Surdo**

O bilinguismo é compreendido como um contínuo (Grosjean, 1994), no entanto, ao discutir o bilinguismo sob a perspectiva de sujeitos cuja primeira língua é a língua de sinais, surgem nuances que revelam outras formas de vivenciar o bilinguismo. Embora o conceito de bilinguismo seja atualmente entendido como um fenômeno multifacetado, que se manifesta de maneiras diversas e envolve tanto questões linguísticas quanto sociais, a experiência do su-

jeito bilíngue surdo ainda requer maior investigação. O bilinguismo, nesse contexto, transcende a definição tradicional, configurando-se como algo complexo, influenciado por fatores culturais, cognitivos e de identidade (Finger; Zimmer, 2005). Dessa forma, torna-se fundamental aprofundar o conhecimento sobre o bilinguismo que caracteriza os sujeitos surdos, uma vez que a experiência bilíngue desses indivíduos incorpora dimensões específicas, especialmente no que se refere à coexistência de uma língua visuoespacial e uma língua oral-escrita.

Compreender a formação do bilíngue surdo possibilita uma análise mais aprofundada de questões relacionadas ao uso das línguas em seu contexto. Cruz (2016) destaca, por exemplo, a importância de que a aquisição da Libras ocorra de forma precoce para indivíduos surdos, a fim de promover tanto um processo de aquisição linguística esperado quanto para facilitar o aprendizado de uma segunda língua, como o português escrito. Quanto mais pesquisas forem conduzidas nessa área, mais informações serão geradas para refletir sobre o bilinguismo, o aprendizado de línguas e outras questões sociais que emergem dessa dinâmica.

O bilinguismo em indivíduos surdos exerce uma influência significativa na construção de sua identidade, como enfatizado por Grosjean (2006). O autor destaca a importância do desenvolvimento de crianças bilíngues e defende que as crianças surdas devem ter acesso a uma língua o mais cedo possível. No entanto, embora esse direito seja amplamente reconhecido, o acesso à língua de sinais para crianças surdas ainda enfrenta barreiras, em função do debate contínuo sobre a priorização da fala ou da sinalização. Grosjean (2006) também ressalta a relevância da comunicação das crianças surdas com pais, familiares e professores, especialmente na fase escolar, apontando que essa interação é essencial para o desenvolvimento cognitivo e o progresso em habilidades como raciocínio, abstração e memória. Do ponto de vista cultural, ele argumenta que as crianças surdas devem ter a oportunidade de se integrar tanto à comunidade surda quanto à comunidade ouvinte, de modo a fortalecer seu senso de pertencimento e garantir que se sintam à vontade em ambos os contextos.

## **Conclusão**

Compreender os conceitos de bilinguismo, bilinguismo bimodal e bilinguismo surdo oferece às mães ouvintes de crianças surdas uma nova perspectiva sobre como seus filhos vivenciam e adquirem conhecimento. Esses conceitos permitem que elas entendam melhor como seus filhos aprendem não apenas a Libras, mas também o português escrito, proporcionando uma visão mais ampla das capacidades linguísticas das crianças. Saber que seus filhos estão expostos a diferentes modalidades de linguagem – visual e escrita – ajuda as mães a valorizar e apoiar o processo de aquisição dessas línguas de maneira mais eficaz, promovendo um ambiente propício para o desenvolvimento cognitivo e social.

Além disso, o conhecimento sobre fenômenos como o code-blending, que envolve a combinação simultânea de sinais e fala, permite que as mães identifiquem a riqueza das interações linguísticas que seus filhos podem experimentar. Ao entenderem a importância da visualidade e da gramática própria da Libras, as mães podem priorizar o uso dessa língua para fortalecer a comunicação com seus filhos. Essa prática não apenas facilita a construção gramatical adequada na Libras, mas também contribui para o desenvolvimento de uma identidade surda sólida, permitindo que a criança explore plenamente sua capacidade de comunicação dentro da família e em outros contextos sociais.

Por fim, a ampliação dessa compreensão também impacta a forma como essas crianças interagem com a escola e a sociedade. Ao promoverem uma comunicação fluida e natural em Libras, as mães facilitam a inclusão de seus filhos em ambientes bilíngues, onde a língua de sinais e o português escrito coexistem de maneira equilibrada. Isso reforça a importância de criar conexões comunicativas saudáveis e inclusivas entre os membros da família, os professores e a comunidade em geral. Assim, as mães não apenas apoiam o desenvolvimento linguístico e cognitivo de seus filhos, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais inclusiva, onde os surdos possam se expressar plenamente e exercer seus direitos linguísticos e culturais.

## **Referências**

BIALYSTOK, E. **Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition**. New York: Cambridge University Press, 2001.

CHIN, N. B.; WIGGLESWORTH, G. **Bilingualism. An advanced resource book**. USA: Routledge, 2007.

CRUZ, C. R. **Consciência Fonológica na Língua de Sinais Brasileira (Libras) em crianças e adolescentes surdos com início da aquisição da primeira língua (Libras)**

**precoceoutardio**. TesedeDoutorado. UniversidadeFederaldoRioGrandedoSul, Instituto de Letras. Programa de Pós-graduação em Letras, Porto Alegre, 2016.

EMMOREY, K. BORINSTEIN, H. B. THOMPSON, R. GOLLAN T. H. **Biling (Camb Engl) Author manuscript; available** in PMC 2008 December 11. Published in final edited form as: *Biling (Camb Engl)*. 2008 March

FLORES, V. M. **Obrigatoriamente Bilíngues: A Interconexão entre a Lei de Libras e o Bilinguismo Bimodal na Experiência Surda**. *ReVEL*, edição especial, v. 21, n. 20, 2023. [[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)]

GARCIA, E. **Education and Achievement: A Focus on Latino ‘Immigrant’ Children**. Washington, DC: The Urban Institute. 2010.

GRAVELLE, M. **Supporting bilingual learners in schools**, Stoke-on-Trent, Trentham Books. 1996.

GROSJEAN, F. **Individual Bilingualism**. In: *THE ENCYCLOPEDIA of language and linguistics*. Oxford: Pergamon Press, 1994. p. 1656-1660.

GROSJEAN, F. **Studying Bilinguals**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

GROSJEAN, F. **Studying bilinguals: methodological and conceptual issues**. In: BATHIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (eds.) *The handbook of bilingualism*. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing, 2006

GROSJEAN, F. The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 6, p. 467-477, 1985.

HAMERS, J.; BLANC, M. H. A. **Bilinguality and bilingualism**. 2. Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

KIELHÖFER, Bernd; JONEKEIT, Sylvie. *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenburg, 1983.

MAHER, J. **Linguistic minorities and education** In Japan. *Educational Review*, v. 49, n. 2, p. 115-127, 1997.

RODRIGUES, Carlos Henrique. **A interpretação para a Língua de Sinais Brasileira [manuscrito]: efeitos de modalidade e processos inferenciais**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. – 2013.

ROMAINE, Suzanne. **Bilingualism**. 2. ed. Oxford : Basil Blackwell, 1995. [1989] (Language in society; 13.)

SAER, O. J. **The effect of bilingualism on intelligence**. *British Journal of Psychology*, v. 14, p. 25-28, 1923.

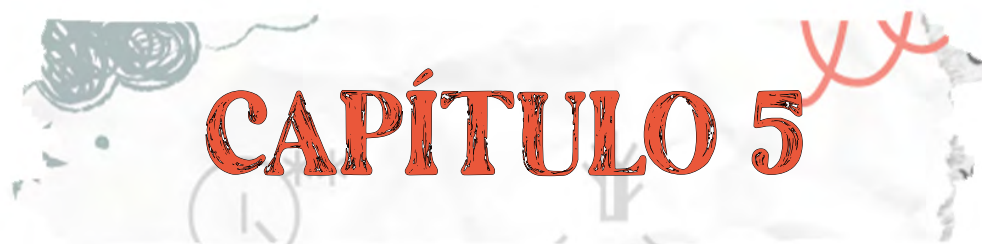
SILVA, A. B. P.; ZANOLLI, M. L.; PEREIRA, M. P. Surdez: relato de mães frente ao diagnóstico. *Estudos de Psicologia*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 175-183, 2008.

SKUTNABB-KANGAS, T. **Bilingualism or not: the education of minorities**. Translated by Lars Malmberg and David Crane. Clevedon: Multilingual Matters Ltda, 1981.

SWANWICK, R. A. **Deaf Children's Developing Sign Bilingualism: Dimensions Of Language Ability, Use And Awareness**. PhD thesis The Open University, 2000.

TITONE, R. *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*. 2. ed. Roma : Armando, 1993. (Linguistica e psicolinguistica.) [1972]

ZIMMER, Márcia C.; FINGER, Ingrid; SCHERER, Lilian. **DO BILINGÜISMO AO MULTILINGÜISMO: INTERSECÇÕES ENTRE A PSICOLINGÜÍSTICA E A NEUROLINGÜÍSTICA**. *Revel*, v. 6. 11 ago. 2008. Disponível em: . Acesso em: 02 set. 2024.



# CAPÍTULO 5

## **MÃES OUVINTES DE FILHOS SURDOS: UM PANORAMA DE ESTUDOS E PESQUISAS**

*Tatiana de Barros*

Doi: 10.48209/978-65-5417-363-4

### **Introdução**

A relação entre mães ouvintes e filhos surdos apresenta desafios singulares, especialmente no que diz respeito à comunicação e ao desenvolvimento linguístico dessas crianças. A educação de surdos, historicamente marcada por barreiras e preconceitos, é um campo que exige a desmistificação das concepções erradas propagadas na sociedade. Para romper essas barreiras, é necessário que se reconheça a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como uma língua independente, essencial para a inclusão e desenvolvimento das crianças surdas.

O processo educativo de uma criança surda depende amplamente do nível de conhecimento que a família, em particular as mães, possui sobre a Libras e sobre as nuances do diagnóstico de surdez. No entanto, muitas mães ouvintes enfrentam dificuldades em acessar informações completas e confiáveis sobre Libras, o que pode influenciar de maneira negativa as decisões educacionais que tomam para seus filhos. A falta de informações adequadas pode perpetuar preconceitos e limitar as oportunidades educacionais das crianças surdas, destacando a importância de estudos e pesquisas que abordem essa questão.

Este artigo tem como objetivo identificar os estudos e pesquisas existentes sobre a experiência de mães ouvintes de filhos surdos, em situação de vulnerabilidade social, oferecendo um panorama das principais abordagens e desafios enfrentados. A metodologia adotada é de caráter bibliográfico, permitindo a construção de uma visão ampla e fundamentada sobre o tema. A partir da análise dos estudos, busca-se contribuir para a compreensão das dificuldades e das estratégias adotadas por essas mães, além de apontar caminhos para a promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa para crianças surdas no Brasil.

## **Fundamentação Teórica**

A Libras é a língua de sinais utilizada pela comunidade surda urbana e acadêmica no Brasil. Diferente do que muitos pensam, a Libras não é uma língua universal e possui sua própria estrutura linguística. No Brasil, a Libras foi reconhecida como língua da comunidade surda através da Lei nº 10.436/2002. Esta lei, conhecida como Lei de Libras, tem sido fundamental para a garantia dos direitos das pessoas surdas. Apesar dos avanços alcançados ainda existem desafios, principalmente a falta de informação sobre a Libras e o sujeito surdo.

Os estudos conduzidos por Pizzio e Quadros (2011, p.3) revelam uma realidade preocupante: 95% das crianças surdas nascem em lares de famílias ouvintes que desconhecem informações sobre a Libras. Este dado mostra a urgência em abordar a falta de conhecimento sobre a Libras, mesmo após o reconhecimento oficial da língua e os avanços conquistados. Esta carência de informações persiste principalmente em áreas de vulnerabilidade social, onde o acesso à informação é limitado por diversos fatores, incluindo recursos financeiros e infraestrutura educacional precária. Embora os estudos das autoras Pizzio e Quadros sejam de 2011, a realidade por elas descrita continua atual. Os dados observados para este estudo confirmam que muitas crianças ainda

nascem em lares de familiares ouvintes que não (re)conhecem a Libras como a língua natural do sujeito surdo.

Segundo Perlin e Miranda (2003), o sujeito surdo vai além das percepções clínicas e as visões superficiais com as quais estamos acostumados:

Se vocês nos perguntarem aqui: o que é ser surdo? Temos uma resposta: ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual. Experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total a audição), como meio de comunicação (Perlin e Miranda, 2003, p. 218).

As autoras explicam que ser surdo não se limita a uma condição médica ou sensorial, trata-se de uma identidade cultural e social moldada pelas experiências do indivíduo surdo. Muitos surdos se identificam com a comunidade surda, compartilhando uma língua de sinais, cultura, história e valores comuns. A percepção da surdez também é influenciada pela maneira como a sociedade compreende e trata os surdos. Barreiras linguísticas, discriminação, estigma social, falta de acessibilidade e limitações de oportunidades podem afetar a vida dos surdos, impactando sua identidade, autoestima e desenvolvimento. Sendo assim, é imprescindível considerar a perspectiva e as experiências dos próprios surdos ao discutir a surdez, adotando uma abordagem inclusiva que valorize sua cultura, língua e identidade.

De acordo com Skliar (2015, p. 22), “[...] o ser surdo, por exemplo, não supõe o oposto - e negativo - do ser ouvinte, nem o ser cego o oposto de ser vidente; são experiências singulares que constituem uma diferença específica.” Ser surdo significa pertencer a uma cultura, uma língua e uma comunidade únicas, caracterizadas por formas de expressão e interação social diferentes das dos ouvintes. Compreender o que significa ser surdo pela perspectiva do próprio sujeito surdo é importante para promover a aceitação e reconhecimento da língua e comunidade surda, e para construir uma sociedade inclusiva, onde todos possam participar independentemente de suas capacidades auditivas ou outras diferenças.

Sacks (1998) aborda a ignorância e a indiferença reveladas quando o assunto é surdez. Ele destaca como a falta de conhecimento sobre a cultura surda e a negligência das necessidades dos surdos resultam em exclusão social. Além disso, o autor salienta que essa indiferença não apenas perpetua estereótipos e preconceitos, mas também impede a criação de políticas e práticas inclusivas que podem melhorar a qualidade de vida das pessoas surdas. Sacks ressalta ainda, a importância de uma compreensão mais aprofundada e respeitosa da surdez, surdo e comunidade surda.

Conforme Dizeu e Caporali (2005, p. 594), “A comunidade surda pode ser representada por associações, igrejas, escolas, clubes, ou seja, qualquer lugar onde um grupo de surdos se reúne e divulga sua cultura, compartilha ideias e experiências e usa a língua de sinais.” As autoras explicam que a identidade surda só pode se formar plenamente através do convívio e da participação ativa na comunidade surda. É dentro da comunidade que os surdos encontram uma língua compartilhada, valores culturais comuns que são passados de gerações para gerações e apoio mútuo que são essenciais para a construção e afirmação de sua identidade. A interação com outros surdos proporciona um sentido de pertencimento e reconhecimento, permitindo que indivíduos surdos se vejam como parte de uma coletividade. Além disso, a participação na comunidade surda facilita o acesso a recursos e informações que são muitas vezes inacessíveis em ambientes predominantemente ouvintes.

Couto (2005) desmistifica que a comunidade surda é composta somente por indivíduos surdos. O autor argumenta que a comunidade surda é, na verdade, uma rede inclusiva que abrange não apenas os surdos, mas também seus familiares, amigos, educadores, intérpretes e outros que compartilham e apoiam a língua de sinais e a cultura surda. Essa visão reconhece que a identidade surda e a inclusão social são fortalecidas por um ambiente de apoio diversificado, onde a colaboração e o entendimento mútuo são fundamentais. A participação de ouvintes comprometidos com a causa surda é essencial para promover a compreensão e a aceitação das diferenças, facilitando a construção

de uma sociedade mais inclusiva e acessível. Dessa forma, a comunidade surda se torna um ambiente dinâmico e colaborativo, onde a troca de experiências e conhecimentos enriquece a vida de todos os envolvidos.

Parte importante dessa rede é composta pelos TILS (Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais), definidos pelas autoras Dorziat e Araújo (2012, p. 393), de forma pontual, que “o TILS é o profissional que tem a função de interpretar duas línguas: a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa,” ressaltando também em seus estudos a importância do intérprete para assegurar a participação do surdo em toda a sociedade.

As autoras Lacerda e Gurgel (2011) descrevem o TILS como o profissional que facilita a acessibilidade para os surdos. Elas destacam que os TILS desempenham um papel importante na comunicação entre surdos e ouvintes, quebrando as barreiras linguísticas e culturais, promovendo uma maior compreensão e participação do sujeito surdo.

A figura do TILS não é nova nas experiências das comunidades surdas, contudo aparece apenas há pouco mais de uma década em documentos oficiais no Brasil, como profissional responsável pela acessibilidade de sujeitos surdos aos conteúdos tratados em espaços públicos e educacionais (Lacerda; Gurgel, 2011, p. 482).

Assim, ao considerar esses autores supracitados, fica evidente que o papel do TILS é fundamental para assegurar a comunicação eficaz e garantir igualdade de acesso aos serviços para a comunidade surda. No entanto, é importante que o trabalho do TILS seja amplamente conhecido por ouvintes e por familiares de crianças surdas. Isso garante que, ao nascer uma criança surda, os familiares estejam cientes da existência e da importância desses serviços, podendo assim contar com o suporte adequado desde o início. A conscientização sobre o papel do TILS ajuda a promover uma rede de apoio mais eficaz e a garantir que as necessidades de comunicação e acessibilidade da criança surda sejam atendidas de maneira apropriada.

Embora o trabalho do TILS seja bem estabelecido e amplamente reconhecido dentro da comunidade surda, ainda é relativamente novo e pouco conhecido para a sociedade em geral, especialmente para os ouvintes. Muitas pessoas fora da comunidade surda não estão familiarizadas com o papel essencial que o TILS desempenha na promoção da comunicação e acessibilidade para os surdos.

Essa falta de compreensão sobre a função do TILS pode resultar em desafios adicionais para a comunidade surda já acostumada com esses profissionais e principalmente para aqueles que estão chegando ao universo surdo. Como por exemplo, os familiares de crianças que nascem surdas em lares constituídos somente de ouvintes. Portanto, importa que haja um esforço contínuo para educar a sociedade sobre o papel fundamental do TILS, promovendo a valorização e o reconhecimento necessários para garantir que esses profissionais possam desempenhar suas funções com a devida importância e eficácia, e principalmente para que os direitos dos surdos sejam assegurados através do uso da sua própria língua materna, principalmente em ambientes educacionais.

Sendo assim, este estudo visa coletar informações focando especialmente nos relatos das mães, o objeto central para as análises desta pesquisa.

## **Metodologia**

Este trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica de estudos que abordam relatos de mães ouvintes de filhos surdos, em situação de vulnerabilidade social. A investigação se concentra em examinar trabalhos de fontes acadêmicas para reunir dados relevantes sobre as experiências que essas mães têm em relação a Libras. Por meio de análise detalhada dos relatos, almeja-se adquirir uma compreensão mais aprofundada sobre quais informações têm alcançado essas mães após o diagnóstico de surdez dos seus filhos. Além disso, pretende-se apresentar os desafios que podem surgir, devido à escassez de recursos e apoio.

## **Processo de Organização do Estudo**

A pesquisa foi conduzida em etapas bem definidas, começando por uma investigação preliminar através de buscas digitais. Os estudos inicialmente encontrados foram catalogados e, posteriormente, refinados de acordo com o objetivo deste trabalho. Em seguida, foi elaborado um perfil das mães entrevistadas, reunindo informações essenciais para as análises subsequentes.

Para a coleta de dados, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: “surdo”, “Libras”, “língua de sinais”, “mães ouvintes”, “vulnerabilidade social” e “criança surda”. As buscas foram realizadas nas principais plataformas de pesquisa acadêmica, incluindo Google Acadêmico, Portal de Periódicos da CAPES e SciELO, com o levantamento iniciado em novembro de 2022.

A pergunta central que guiou este estudo foi: quais são as informações que as mães ouvintes de filhos surdos, em situação de vulnerabilidade social, possuem sobre a Libras? Inicialmente, o estudo pretendia se concentrar em pesquisas dos últimos dez anos. No entanto, devido à escassez de trabalhos focados nas informações acessadas por mães de filhos surdos em situação de vulnerabilidade social, foi necessário estender o período de análise para os últimos vinte anos.

Além do período estipulado, os critérios de seleção incluíram:

- a) Pesquisas publicadas em português;
- b) Estudos focados em mães ouvintes de filhos surdos;
- c) Objetivos relacionados à relação entre mães de filhos surdos e a língua de sinais.

Durante a primeira fase de seleção, além da análise dos objetivos gerais dos estudos, foi necessário examinar o conteúdo dos relatos apresentados em alguns casos, para garantir que estavam alinhados com o foco da pesquisa. Após esse processo, elaborou-se o Quadro 1 com os estudos selecionados, que serve de base para as análises posteriores.

**Quadro 1 - Estudos catalogados na pesquisa preliminar**

	<b>Autor (a)</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Objetivo Geral</b>
<b>1</b>	Angélica Bronzatto de Paiva e Silva	2006	Aspectos Psicossociais da Surdez: A representação social de mães ouvintes	Estudar a relação entre a representação social da surdez por mães ouvintes e o desenvolvimento psicossocial de seus filhos surdos.
<b>2</b>	Melissa França de Souza Batista	2006	Ser mãe ouvinte de filho surdo: a construção de identidade na narrativa de mães de crianças surdas	Analisar as identidades discursivas nas narrativas de mães ouvintes de crianças surdas em situação de Orientação Terapêutica em Grupo.
<b>3</b>	Angélica Bronzatto de Paiva e Silva; Maria Cristina da Cunha Pereira e Maria de Lurdes Zanolli	2007	Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem	Analisar a concepção que mães ouvintes com filhos surdos têm sobre surdez e relacioná-la com a modalidade de linguagem utilizada pela mãe e pela criança.
<b>4</b>	Angélica Bronzatto de Paiva e Silva; Maria de Lurdes Zanolli e Maria Cristina da Cunha Pereira	2008	Surdez: relato de mães frente ao diagnóstico	Analisar o relato de mães frente ao diagnóstico da surdez de seu filho.
<b>5</b>	Maria Carolina Casati Digiampietri	2009	Narrativas de mães ouvintes de crianças surdas: oralidade, metáfora e poesia	Realizar uma análise linguística de narrativas de mães ouvintes acerca da experiência de nascimento e criação de um filho surdo.

*Educação de Surdos e Tradução: Redefinindo Fronteiras*

6	Patricia de Figueiredo Camões Alves	2009	Discurso da mãe ouvinte durante a interação com o filho surdo	Avaliar o discurso de mães ouvintes ao interagir com seus filhos surdos, abordando o modo comunicativo predominante, as características do discurso, as estratégias de ganho e manutenção da atenção e o estabelecimento de atenção conjunta das díades.
7	Carine Martins Barcelos	2011	Língua e linguagem no diálogo mãe ouvinte-filho surdo	Analisar as possibilidades comunicativas de mães ouvintes com seus filhos surdos em situação monolíngue em PB e bilíngue em PB e LIBRAS.
8	Angélica Bronzatto P. Silva, Maria Cristina C. Pereira, Maria de Lurdes Zanolli	2011	Surdez: da suspeita ao encaminhamento	Investigar a vivência das mães entre a suspeita, o diagnóstico de surdez e o encaminhamento para habilitação, bem como a percepção delas a respeito da forma como foi dado e explicado o diagnóstico.
9	Esmeralda Peçanha Stelling; Luiz Felipe Peçanha Stelling; Elenilde Maria dos Santos Torres Helena Carla Castro	2014	Pais ouvintes e filho surdo: dificuldades de comunicação e necessidade de orientação familiar	Analisar as decorrências relacionadas a questões linguísticas, cognitivas, psicológicas, de intervenção clínica e de formação escolar do filho surdo oriundo de uma família ouvinte.
10	Alzira Mara da Silva Figueiredo	2015	Análise da interação linguística entre pais ouvintes e filhos surdos no Município de Ariquemes/RO	Identificar como se constroem e se processam as relações familiares entre pais ouvintes e filhos surdos, investigar de que forma acontece a comunicação entre eles, bem como verificar a importância da comunicação Linguística em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

<b>11</b>	Gabriela de Paula Teixeira, Angélica Bronzatto de Paiva e Silva, Maria Cecília Marconi Pinheiro Lima	2015	Concepção sobre surdez na perspectiva de mães de crianças surdas	Conhecer a concepção de surdez de mães ouvintes de crianças surdas, identificar as informações que receberam a respeito das diferentes abordagens educacionais de surdos e a forma de comunicação que estão privilegiando na interação com seus filhos.
<b>12</b>	Lidiane Helena Reinaldo Franco	2015	Língua Brasileira de Sinais: uma ponte de amor entre pais ouvintes e filhos surdos	Conhecer por meio das pesquisas bibliográficas as consequências da falta de comunicação do surdo com sua família e com a sociedade, incentivando o aprendizado da Língua de Sinais e a interação social da família, dos amigos e da comunidade.
<b>13</b>	Layane Rodrigues de Lima Santos e Denise Moura Carvalho	2018	Pais ouvintes, filho surdo: causas e consequências na aquisição da língua de sinais como primeira língua	Analisar o processo de aquisição de linguagem de uma criança surda filha de pais ouvintes.
<b>14</b>	Michele Romero Machado	2018	Meu filho é surdo: experiências vividas e a trajetória de ser mãe ouvinte	Descrever a trajetória e as experiências vividas, na condição de ser mãe ouvinte de uma criança surda. Em relação ao problema de pesquisa quer saber: quais são as experiências vividas e a trajetória de ser mãe ouvinte de uma criança surda desde a descoberta da surdez.

15	Alice de Fátima Vilela Raquel, Márcia Fontes Martins	2019	Aquisição da linguagem por crianças surdas com pais ouvintes	Refletir sobre o contexto da aquisição da língua por crianças surdas com pais ouvintes, tendo como objetivo investigar a relação entre esses sujeitos e a língua sinalizada, no caso, a LIBRAS.
16	Jaqueline Jerseli Campache, Maria Cecília Marconi Pinheiro Lima e Maria de Fátima Campos França	2019	Adolescência e surdez: vivências e expectativas de mães ouvintes e de filhos surdos	Compreender as vivências de mães ouvintes e de filhos surdos na adolescência, assim como as mudanças enfrentadas pela família nesta fase.
17	Valdete de Lima Ank Moraes, Sheila Tavares Baltazar e Thalita Lacerda Nobre	2019	Mães ouvintes e filhos surdos: uma visão psicanalítica sobre relações afetivas na primeira infância que transcendem as diferenças	Pesquisar sobre a comunicação afetiva entre a mãe ouvinte e o filho surdo, focando, principalmente, nas dificuldades de aceitar a surdez do filho e de que forma essa resistência interfere no interesse pela aprendizagem da língua de sinais como meio de comunicação.
18	Lidiane Augusta Ferrari Botteon e Maria Lucia Oliveira Suzigan Dragone	2021	Relatos de mães ouvintes sobre os processos comunicativos com filhos surdos	Caracterizar os processos de comunicação entre mães ouvintes e filhos surdos no lar.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024).

Descrição da imagem: Quadro 1, intitulado Estudos catalogados na pesquisa preliminar, traz as seguintes informações: uma tabela com dezoito linhas e cinco colunas. Na coluna um o número de cada trabalho identificado, na coluna dois os dezoito autores dos trabalhos inicialmente identificados, na coluna três o ano de publicação, na coluna quatro os títulos e na coluna cinco os objetivos gerais de cada um dos dezoito trabalhos. Fim da descrição.

Após a busca inicial e o download dos estudos, organizei os materiais em uma pasta específica. Guiada pela pergunta central da pesquisa, examinei cada trabalho com o intuito de identificar relatos relevantes para as análises. Durante essa avaliação, observei que alguns estudos não estavam completamente alinhados com os objetivos deste trabalho. Com isso, redefini os critérios de seleção para garantir maior precisão, estabelecendo os seguintes parâmetros:

- a) Pesquisas publicadas em português;
- b) Estudos focados em mães ouvintes de filhos surdos;
- c) Relatos sobre as experiências dessas mães durante a descoberta da surdez de seus filhos;
- d) Dados que evidenciem a vulnerabilidade social.

O Quadro 2 a seguir apresenta os estudos selecionados com base nesses critérios, que serão detalhadamente analisados ao longo deste trabalho.

### **Quadro 2 - Estudos catalogados após averiguação de conteúdo**

	<b>Autor (a)</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Objetivo Geral</b>
<b>1</b>	Maria Carolina Casati Digiampietri	2009	Narrativas de mães ouvintes de crianças surdas: oralidade, metáfora e poesia.	Realizar uma análise linguística de narrativas de mães ouvintes acerca da experiência de nascimento e criação de um filho surdo.
<b>2</b>	Alzira Mara da Silva Figueiredo	2015	Análise da interação linguística entre pais ouvintes e filhos surdos no Município de Ariquemes/RO	Identificar como se constroem e se processam as relações familiares entre pais ouvintes e filhos surdos, investigar de que forma acontece a comunicação entre eles, bem como verificar a importância da comunicação linguística em LIBRAS.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024).

Descrição da imagem: Quadro 2, intitulado Estudos catalogados após averiguação de conteúdo, traz as seguintes informações: uma tabela com duas linhas e cinco colunas. Na coluna um o número de cada trabalho identificado, na coluna dois as duas autoras dos trabalhos identificados, na coluna três o ano de publicação, na coluna quatro os títulos e na coluna cinco os objetivos gerais de cada trabalho. Fim da descrição.

Após a aplicação dos critérios redefinidos, apenas 2 dos 18 estudos inicialmente listados no Quadro 1 foram selecionados, sendo eles:

1) A monografia intitulada “**Análise da interação linguística entre pais ouvintes e filhos surdos no município de Ariquemes/RO,**” apresentada como trabalho de conclusão do curso de Pedagogia em 2015, por Alzira Mara da Silva Figueiredo.

2) A dissertação intitulada “**Narrativas de mães ouvintes de crianças surdas: oralidade, metáfora e poesia,**” defendida para a obtenção do título de Mestre em Letras em 2009, por Maria Carolina Casati DiGiampietri.

Embora seja comum o uso do termo “pais” para designar os principais cuidadores da criança e abarcar todo o contexto familiar, a estrutura familiar contemporânea apresenta diversas configurações, não se limitando ao modelo tradicional de pai, mãe e filhos. Conforme apontam Rodrigues e Locatelli (2021, p. 40), “os sentimentos de ligação afetiva têm se sedimentado enquanto elemento definidor das novas formas de famílias e parecem caracterizar a nova realidade das famílias brasileiras contemporâneas.” No entanto, dado que o foco deste trabalho é o relato das mães, optou-se por excluir textos que utilizam termos mais abrangentes.

A seleção da monografia “Análise da interação linguística entre pais ouvintes e filhos surdos no município de Ariquemes/RO” permanece relevante, pois a autora Figueiredo (2015) esclarece que sua pesquisa contou apenas com a contribuição das mães. Da mesma forma, a dissertação “Narrativas de mães ouvintes de crianças surdas: oralidade, metáfora e poesia” menciona outros membros da família como principais cuidadores, mas, para manter o foco deste estudo, serão considerados apenas os relatos das três mães entrevistadas.

Embora os trabalhos selecionados tenham objetivos distintos, ambos oferecem relatos diretos e valiosos de mães ouvintes de filhos surdos, tornando-os pertinentes para as análises desta pesquisa.

## Perfil das Mães

Para traçar o perfil das mães entrevistadas, apresentam-se dois quadros distintos, correspondentes a cada estudo analisado. As informações nos Quadros 3 e 4 são extraídas das entrevistas contidas nos trabalhos de Figueiredo (2015) e DiGiampietri (2009), respectivamente. São definidos 8 aspectos para descrever as principais características destacadas nas entrevistas.

No Quadro 3, Figueiredo (2015) inclui em seu questionário uma investigação sobre o nível de instrução das mães, um aspecto não abordado por DiGiampietri (2009). No entanto, para coletar informações que possam indicar alguma característica de vulnerabilidade social, registra-se a ocupação de cada mãe no lugar do nível de instrução.

**Quadro 3 - Perfil das mães entrevistadas por Figueiredo (2015)**

<b>Mãe</b>	<b>Grau de instrução</b>	<b>Idade suspeitou surdez</b>	<b>Idade diagnóstico</b>	<b>Orientações médicas</b>	<b>Escolhas comunicação</b>	<b>Libras após iniciação escolar</b>	<b>Curso Libras mãe</b>	<b>Ciência sobre TILS</b>
<b>A</b>	E. Médio	1a e 1/2	2a	Fono/ Aparelho	Oralidade	Sim, com 11a juntamente com apoio de TILS e Fono	Não	Sim
<b>B</b>	Sup./Esp. Libras	3m	2a	Escola especializada, aparelho, Fono e Libras	Gestos, apontamentos e Libras	Na escola Especializada com 4a	Sim	*

*Educação de Surdos e Tradução: Redefinindo Fronteiras*

<b>C</b>	Fundamental Inc.	1a e 1/2	2a	Fono, Aparelho	Apontamentos	Sim, a partir dos 8a	Não	*
<b>D</b>	E. Médio	7m	1a e 1/2	Fono, Aparelho	Apontamentos	Sim	Sim	*
<b>E</b>	E.Médio	2a	3a	Fono	Apontamentos	Sim	Não	
<b>F</b>	E.Médio	6a	7a	Fono, Aparelho. mas por problemas de saúde foi recusado	Apontamentos e Gestos	Sim, 7a	Sim	*

\* Dados não informados.

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora (2024) com base em Figueiredo (2015).

Descrição da imagem: Quadro 3, intitulado Perfil das mães entrevistadas por Figueiredo (2015), traz as seguintes informações: uma tabela com sete linhas e nove colunas. Na coluna um as letras A, B, C, D, E e F representando cada mãe. Na coluna dois o grau de instrução das mães, na coluna três idade suspeita da surdez, na coluna quatro idade do diagnóstico, na coluna cinco orientações médicas, na coluna seis escolhas de comunicação, na coluna sete Libras após iniciação escolar, na coluna oito curso de Libras e na coluna nove sobre TILS. Fim da descrição.

**Quadro 4 - Perfil das mães entrevistadas por DiGiampietri (2009)**

<b>Mãe</b>	<b>Ocupação</b>	<b>Idade suspeitou surdez</b>	<b>Idade diagnóstico</b>	<b>Orientações médicas</b>	<b>Escolhas comunicação</b>	<b>Libras após iniciação escolar</b>	<b>Curso Libras Mãe</b>	<b>Ciência sobre TILS</b>
<b>D. Raquel</b>	Trabalho Informal	4m	4m	Fono e Aparelho	Libras	Sim	Sim	*
<b>D. Ana Júlia</b>	Do lar	3a	3a	Fono, Psicólogo e Escola Especializada	Libras	Sim	Sim	*
<b>D. Luiza</b>	Trabalho Formal	6m	1a e 1/2	Fono, Aparelho, oralização e leitura labial	Oralização	Sim, a partir dos 4a	Não	Sim

\* Dados não informados.

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora (2023), com base em DiGiampietri (2009).

Descrição da imagem: Quadro 4, intitulado Perfil das mães entrevistadas por DiGiampietri (2009), traz as seguintes informações: uma tabela com quatro linhas e nove colunas. Na coluna um o nome de cada mãe, na coluna dois ocupação, na coluna três idade suspeitou da surdez, coluna quatro idade do diagnóstico, coluna cinco orientações médicas, coluna seis escolhas de comunicação, escolha sete Libras após iniciação escolar, coluna oito curso de Libras e na coluna nove ciência sobre TILS. Fim da descrição.

Elaborar uma metodologia com parâmetros bem definidos é importante para garantir que a pesquisa atinja seus objetivos de forma eficiente. Com critérios claros e adequados, como os utilizados neste estudo, é possível localizar e selecionar com precisão as fontes que melhor contribuem para o entendimento do tema. Neste trabalho, a metodologia foi projetada para identificar estudos sobre a experiência de mães ouvintes de filhos surdos, com foco em atender o objetivo de identificar estudos acadêmicos e pesquisas relacionados a mães ouvintes de filhos surdos em situação de vulnerabilidade social. Uma metodologia bem estruturada direciona a pesquisa ao foco desejado, evitando dispersões e assegurando que os dados coletados sejam relevantes para as análises. Ao ajustar os critérios de seleção e ampliar o período de pesquisa, este estudo reuniu informações essenciais para a compreensão das vivências dessas mães, possibilitando uma análise detalhada e alinhada aos objetivos propostos.

## **Considerações Iniciais**

A escassez de estudos sobre as experiências de mães ouvintes de filhos surdos limita a compreensão de como essas mães acessam a Libras. Isso aponta para a necessidade de pesquisas que explorem esse tema, buscando entender suas vivências e os desafios que enfrentam. Estudos baseados em narrativas dessas mães, como os de Figueiredo (2015) e DiGiampietri (2009), com estruturas e questionamentos direcionados, podem ajudar a identificar barreiras e contribuir para a criação de estratégias que melhorem o acesso à informação, facilitando escolhas educacionais mais adequadas para as crianças surdas.

O diagnóstico da surdez, além de ser um processo desconhecido, muitas vezes é tratado de forma inadequada por profissionais que deveriam acolher e informar. Isso pode reforçar percepções negativas sobre a surdez. Como sociedade, é importante lembrar que essas mães têm um papel vital na formação de seus filhos, sejam eles surdos ou ouvintes. Elas se dedicam a buscar o melhor para seus filhos, mas enfrentam barreiras impostas pela sociedade que dificultam o desenvolvimento pleno dessas crianças, especialmente quando há falta

de acesso a informações essenciais, negação de direitos linguísticos e ausência de políticas públicas e educacionais adequadas.

A pesquisa indica que poucas mães receberam orientação sobre a importância de buscar uma escola especializada no momento do diagnóstico. Essa orientação é fundamental para que as mães entendam a Libras como uma língua e para que a criança surda possa desenvolver sua própria língua e cultura.

As barreiras enfrentadas pelas mães para obter informações sobre Libras refletem a expectativa de que seus filhos sejam “normais”. Algumas adotam formas de comunicação na esperança de “curar” a surdez, influenciadas por uma perspectiva clínica que busca “corrigir” a surdez, o que impede uma compreensão do surdo como um indivíduo culturalmente único e pode gerar frustração na família.

A análise dos estudos selecionados evidenciou a necessidade de continuar investindo em pesquisas que deem voz às mães ouvintes e que explorem as particularidades de suas experiências. As informações obtidas reforçam a importância de desenvolver políticas públicas que promovam o acesso à Libras desde o diagnóstico de surdez, além de incentivar a formação de profissionais capacitados para apoiar essas famílias. Com isso, espera-se contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa para crianças surdas, garantindo que todas tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente em um ambiente que respeite e valorize sua língua e cultura.

## **Referências**

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. **Lei n. 10436, de 24 de abril de 2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de abril de 2002, ano 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 06 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. **Lei n. 12.319, de 01 de setembro de 2010**. Diário Oficial, 01 de setembro de 2010, ano 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm). Acesso em: 06 . 2024.

COUTO, H. **Sobre o conceito de Comunidade Surda.** Revista de Estudos da Linguagem, Universidade de Brasília, v. 13, n. 2, p. 193-219, jul/dez. 2005. Acesso em: 20 jun. 2024.

DIZEU, L. C. T. DE B.; CAPORALI, S. A. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito.** Educação & Sociedade, v. 26, n. 91, p. 583–597, mai 2005.

DORZIAT, A; ARAÚJO, J. **O intérprete de língua de sinais no contexto da educação inclusiva: o pronunciado e o executado.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 18, n. 3. 391–410 p, jul 2012.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde 2019 Ciclos de vida.** Rio de Janeiro, 2021, p. 38. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em: 12 jun. 2024.

KARNOPP, L. **Aquisição da Linguagem de Sinais: uma entrevista com Lodenir Karnopp.** Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. Vol. 3, n. 5, agosto de 2005, p. 9. ISSN 1678- 8931 [[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)].

LACERDA, C. B. F; GURGEL, T. M. A. **Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 17, n. 3, p. 481–496, set. 2011.

PERLIN, G. T. T.; MIRANDA, W. **Surdos: o narrar e a política.** Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos, n. 5, p. 217-226, 2003.

PIZZIO, A. L; QUADROS, R. M. **Aquisição da Língua de Sinais.** Florianópolis, 2011, p. 3. Disponível em: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto\\_Base\\_Aquisi\\_o\\_de\\_l\\_nguas\\_de\\_sinais\\_.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto_Base_Aquisi_o_de_l_nguas_de_sinais_.pdf). Acesso em: 08 jul. 2024.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos - 1933;** Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo, Companhia das Letras, p. 15, 2010.

SKLIAR, C. **A Invenção e a Exclusão da Alteridade “deficiente” a partir dos Significados da Normalidade.** Educação & Realidade, [S. l.], v. 24, n. 2, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55373>. Acesso em: 02 jul. 2024.



# CAPÍTULO 6

## **O TRABALHO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS E A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO**

*Mariana dos Santos Lima*

*Marcos Nicolau Santos da Silva*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-363-5**

### **Introdução**

Sabe-se que o sistema educacional brasileiro no que tange à educação inclusiva passou por diversas modificações no decorrer dos anos. Houve avanços tecnológicos, mudanças no quadro docente, desempenho de estratégias pedagógicas e no processo de ensino e aprendizado, tudo isso com o intuito de haver uma realização dos ideais da escola no aspecto inclusivo. O processo de inclusão escolar ainda avança de forma lenta, porém tem sido uma conquista advinda não somente dos educadores, mas de vários segmentos da sociedade em virtude do crescimento da população brasileira e do grupo-alvo, e a necessidade cada vez mais premente de se fazer uma educação para todos, sem exceção.

A educação inclusiva é primordial para as pessoas com deficiência, seja ela física ou intelectual, referindo-se também às pessoas com características físicas diferentes e não deve haver possibilidade de separação por cor, raça e etnia (Xavier, 2012). Para Garcia (2013), a ideia central da educação inclusiva está inclusivamente relacionada com o objetivo de que os profissionais da educação possam adquirir tal conhecimento com formação específica, levando em consideração uma das necessidades importantes que se trata da educação

para o aluno surdo. A autora reitera que, mesmo em meio às adversidades, conseguimos identificar melhorias e alguns avanços nos últimos anos, como o crescimento do atendimento educacional especializado (AEE) e do número de matrículas em escolas comuns.

Desse modo, o objetivo dessa pesquisa foi investigar como é realizado o processo de inclusão de alunos surdos na concepção dos intérpretes de Libras em uma determinada escola da cidade de Grajaú-MA. O interesse por esta investigação surgiu ao cursar a disciplina de Libras no Curso de Licenciatura em Ciências Humanas-Geografia da Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências de Grajaú. Os estudos da disciplina Educação Inclusiva também contribuíram para fomentar o interesse pela temática, o que propiciou refletir sobre as diferenças e a convivência respeitosa e diversificada no contexto escolar, além dos estágios supervisionados. Assim, o exposto reflete a importância de essa temática ser vista e revista no processo educacional, bem como, a relevância de pensar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) no contexto inclusivo.

A abordagem é de natureza qualitativa, por apresentar flexibilidade quanto às técnicas de coleta de dados (Martins, 2004) e o tipo de pesquisa foi o estudo de caso, que, para Sátyro e D'Albuquerque (2020, p. 6), “tem como base questões de pesquisa tanto do tipo ‘qual’ ou ‘como’, que podem gerar análises descritivas inferenciais, quanto do tipo ‘por que’, de natureza explicativa”.

A escola municipal escolhida atendia discentes com surdez no decorrer desta pesquisa. Foram entrevistadas duas intérpretes de Libras, observando os seguintes critérios de inclusão: ter a idade superior a 18 anos e, pelo menos, um ano exercendo a função de intérprete na referida escola. Os aspectos que nortearam a coleta dos dados junto aos participantes foram: o perfil das intérpretes, idade, sexo, formação e tempo de atuação (experiência). As intérpretes de Libras foram identificadas com nomes fictícios: “Roberta”, graduanda em Letras pela Universidade Federal do Maranhão, tem 25 anos de idade e atua no cargo há três anos; “Renata”, graduada em Pedagogia e pós-graduada em Educação

Especial/Libras, tem 29 anos e atua na área há mais de dois anos. Os dados foram coletados por meio da entrevista semiestruturada.

Este artigo está dividido em três seções: a primeira discute a Lei da Libras e trajetória percorrida em meio à exclusão das pessoas surdas no Brasil e o contexto internacional; a segunda seção aborda os aspectos históricos e educacionais da Língua Brasileira de Sinais, dividida em dois tópicos – um sobre a história da surdez no Brasil e a educação de surdos, e o outro foca na educação bilíngue para surdos; por fim, os resultados da pesquisa realizada com as intérpretes de Libras de uma escola pública da cidade de Grajaú foram apresentados na última seção.

## **Lei da Libras e Trajetória Percorrida em meio à Exclusão**

Por muitas décadas, a exclusão de pessoas com surdez existiu com muita frequência no meio educacional brasileiro, tendo seus direitos violados, discriminados e não respeitados. A ruptura no Brasil aconteceu através da Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a qual institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), com o objetivo de garantir as condições de igualdade, dos direitos e das liberdades que são cruciais para a inclusão da pessoa com deficiência exercer a sua cidadania.

Dois instrumentos legais precederam e contribuíram para os avanços das políticas educacionais para as pessoas com deficiências: a Constituição Federal de 1988, cujo Artigo 205 assegura a educação como um direito de todos e dever do Estado e o artigo 206, que traz como princípio norteador a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; o outro se refere à convenção da Guatemala, decreto nº 3.956/2001, para a qual as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais, e o sistema de ensino deve assegurar métodos e recursos específicos do currículo para atender às necessidades dos alunos.

A educação de surdos tem apresentado debates necessários, mostrando que o ensino escolar deve assegurar aos alunos o progresso cognitivo, formando-os integralmente para executarem suas habilidades e funções no meio social, levando em consideração a magnitude da língua de sinais no processo educativo. O intérprete de Libras se apresenta como facilitador da interligação entre a língua portuguesa e a língua de sinais, bem como para promover a comunicação entre o aluno surdo, o professor e os colegas de classe (Quardros, 1997).

É importante ressaltar a relevância da formação de professores em Língua Brasileira de Sinais para o ensino do aluno surdo, e a escola enquanto instituição deve propor ações a fim de promover acesso ao ensino para os discentes com surdez ou que contenha limite auditivo, no ensino regular. O decreto nº 5.626 de 2005, que regulamenta a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, a chamada “Lei de Libras”, destaca ainda a importância da formação do professor para o ensino de Libras nos ensinos fundamental, médio e superior por meio de licenciatura específica (Brasil, 2005).

Moreira (2017, p. 04) reforça que, “com o desenvolvimento das Libras, será possível propiciar à criança um alto grau de abstração diante do mundo e dos objetos. Esse processo se estabelece mediante interlocuções com seus pares, usuários fluentes da Língua Brasileira de Sinais”. Diante disso, podemos entender que a educação de surdos e para alunos com surdez são movimentos que favorecem a acessibilidade à educação das pessoas surdas, garantindo a inclusão desde a educação infantil até o ensino superior e usufruir de seus direitos.

## **Aspectos Históricos e Educacionais da Língua de Sinais**

A Língua Brasileira de Sinais é gestual-visual, estruturada através das expressões faciais, corporais, manuais, mas, apesar de ser uma língua brasileira, não é originada do português. Ela foi constituída pela oralidade da língua de si-

nais francesa, que consideravelmente foram criadas com o objetivo de resgatar a atividade comunicativa do povo e comunidade surda.

De acordo com Strobel (2009, p. 6), “o povo surdo é grupo de sujeitos surdos que tem costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão”. Já a comunidade surda é mais abrangente, envolve sujeitos ouvintes, que são familiares, intérpretes, professores, amigos e todos que têm interesses em comum, a exemplo das associações e federações de surdos, igrejas, entre outros.

Ao longo da história, a pessoa com surdez foi vista por diferentes percepções. O povo surdo variava de acordo com o entendimento que se tinha sobre eles, notadamente reputado como marginalizados, incapazes de adquirir educação e raciocínio, sendo incômodo para a sociedade, condenados à morte, destinados a viver como escravizados e classificados como seres castigados pelos deuses.

Historicamente foram apontados inúmeros relatos de truculências sofridas pelas pessoas que nasciam deficientes no passado ou em determinadas culturas. No tempo dos gregos não faltava discriminação, desprezo, demérito, preconceito das pessoas que eram vistas como “normais” para com as pessoas com deficiência, visto que na Grécia era venerado o intelecto dos líderes, corpos musculosos e delineados. Desse modo, as pessoas que não possuíam características de intelectualidade, neste caso, os surdos, eram tidos sem valores e as deformidades dos corpos, portanto, consideradas aberrações ou castigo dos deuses. Segundo Garbe (2012, p. 96), no passado, “a deficiência física era definida como algo demonizado, julgado como uma punição, uma consequência de culpa. A deformação ou a falta de audição produzia as segregações, marginalizados e discriminados”.

O início da educação do surdo foi marcado pelo monge beneditino Pedro Ponce de Leon, considerado o primeiro professor do povo surdo. Quem reitera

essa informação é Witkoski (2015, p. 28), em que ele afirma que a verdadeira educação de surdos se iniciou com o próprio De Leon (1520-1584), na Europa, mesmo que ainda dirigida à educação de filhos de nobres. O líder religioso era da Ordem Beneditina, recebeu o título de Abade do mosteiro de São Salvador, Oña, onde se dedicava ao ensino da fala, leitura e escrita. Ele percebeu que muitos surdos eram inteligentes e capazes de aprender, mas precisavam de um método de ensino adequado, assim, ele desenvolveu métodos que usava sinais para ensinar a língua, a escrita e a fala para quem tinha surdez.

Outro contribuinte para a educação de surdos foi o docente Charles Michel de L'Eppe, professor ouvinte religioso, que estudou com o intuito de receber o sacramento da ordenação. Pelo fato de ter ideias progressistas, não foi aceito pela igreja, sobrando-lhe a função de Abade, que lhe permitia ser tutor de criança e conselheiro espiritual de famílias ricas, no entanto, se dedicou à caridade e ajudar os pobres. Foi quando conheceu duas pessoas surdas e percebeu que poderia ensinar através da língua de sinais, dessa forma, inaugurou uma escola para receber crianças com a mesma condição e criou seus próprios métodos de ensino, os quais revolucionaram a história educacional.

Os processos metodológicos criados pelo abade (pessoa que é intitulada com cargo superior dos monges, ou seja, que detém ordem religiosa) tiveram sucesso por ser uma combinação de sinais utilizados pelos surdos, contribuindo para a mudança da educação de pessoa com surdez e empregado em vários países. Vale destacar que, além do método criado, outro fator importante era que muitos dos alunos de L'Eppe tornavam-se professores e certamente contribuía para o avanço educacional dos surdos. O uso da língua de sinais estimulava os sujeitos com surdez por meio da sua própria língua e cultura. Witkoski (2015 p. 37) destaca que o método de L'Eppe persistiu até o ano de 1880, quando começou o Congresso de Milão na Itália, o qual preconizava um novo método de ensino para a educação de surdos e havia duas opções: o método oralista e o da Língua de Sinais.

O oralismo trata-se de um método escolhido pelos ouvintes como a melhor forma de educar a pessoa com surdez, tendo como finalidade “normalizar” o povo surdo, já que essa deficiência era dada como uma patologia ou anormalidade. Este método era defendido por Alexander Graham Bell (1874-1922), pois ele considerava que a maneira mais eficaz de ensinar o surdo era através da língua oral ou falada, utilizando treino da fala, da leitura labial (oralização) e o treino auditivo.

## **A história da surdez no Brasil e a educação de surdos**

Strobel (2008) afirma que a educação de surdo no Brasil iniciou através de Dom Pedro II, ele tinha um neto surdo, filho de sua filha princesa Isabel, sendo obrigado a recrutar Ernest Huet, com o objetivo de fundar uma escola para surdos no país. Em 26 de setembro de 1857 foi fundado o INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, como hoje é conhecido, na cidade do Rio de Janeiro. Na época houve a criação da língua brasileira de sinais a partir da vinda do professor francês que fazia uso do alfabeto manual para se comunicar com os surdos brasileiros.

Strobel (2008) afirma que Huet encontrou adversidades durante seu ofício no INES, pois as famílias brasileiras não o reconheciam como um cidadão e não confiavam no seu trabalho pedagógico por ele ser um professor surdo.

As escolas especiais iniciaram de forma lenta com o uso de sinais, os quais estavam ainda enraizados no oralismo. Mas com o advento do Instituto Nacional de Educação de Surdos surgiu a oportunidade de os professores ouvintes aprenderem os sinais com seus próprios alunos, havendo abertura para novos caminhos, com viés de educação mais democrático. Relativamente aos surdos ocorriam alguns manifestos dos educadores em defesa do ensino público de 1959. Naquele mesmo ano, os educadores brasileiros demonstravam insatisfação através de seus manifestos ao povo e ao governo do período. Eles reivindicavam mais atenção à educação no país, um melhoramento da forma-

ção para professores, entre outros. Estes movimentos de manifesto chamavam à atenção do governo de que estava na hora de haver uma mudança e melhorar a situação no meio escolar. Os surdos clamavam pela sua língua, que pudesse ser usada para pensar, comunicar e interagir, bem como a abertura de uma democracia, respeito, liberdade e cidadania.

No Brasil, somente no ano de 1987 foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), uma entidade que não possuía fins lucrativos e funcionava apenas como um órgão que lutava pelos direitos dos surdos. Foi por meio do grupo de pesquisa de Língua Brasileira de Sinais (Libras) que a Cultura Surda Brasileira da FENEIS contribuiu para defender a proposta de educação inclusiva para surdos e a integração do aluno surdo na escola regular.

Desse processo de luta e resistência contra a visão hegemônica em relação aos sujeitos surdos e sua língua, a comunidade surda conseguiu no Brasil, por via de leis, a Língua Brasileira de Sinais – Libras, considerada a língua materna dos surdos, denominada em outubro de 1993 pela FENEIS, e reconhecida e oficializada pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a referida lei e mantém a denominação conforme descrito no art. 1º: “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados”.

A deficiência auditiva é definida no capítulo II, artigo 5º, letra b da lei 5.296, de 2004, no qual determina as regras para quem é considerado PCD auditivo: “deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”.

Perante a lei nº 14.768, de 22 de dezembro de 2023, a definição de deficiência auditiva é decretada e estabelecido o valor referencial e da sua limitação. É definida no artigo 66 da Constituição Federal e parágrafo 5º que: “Conside-

ra-se deficiência auditiva a limitação de longo prazo da audição, unilateral total ou bilateral parcial ou total, a qual, em interação com uma ou mais barreiras, obstrui a participação plena e efetiva da pessoa na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas”.

Há pouco tempo era reconhecida como deficiente auditivo a pessoa com perda total da audição bilateral. Quando promulgada a lei de 2023, passa a ser reconhecida a surdez unilateral como deficiência, para quem possui surdez total de apenas um dos ouvidos. Estes usufruem dos mesmos direitos das pessoas com deficiência auditiva bilateral, entre os quais, o direito à reserva de vagas em concursos públicos e à contratação por meio da Lei de Cotas, que exige percentuais variados de pessoas com deficiência em empresas, proporcionais ao número de empregados.

## **Educação bilíngue para surdos**

Considera-se bilíngue a pessoa com surdez ou ouvinte para o uso de duas línguas: a língua de sinais e a língua dos ouvintes. Dessa forma, os surdos passaram a ter direito à compreensão com base nesta língua, em que o português é utilizado na modalidade escrita, como segunda língua, e a educação dos surdos passa a ser bilíngue. O ensino bilíngue é uma modalidade incluída na LDB 9.394/96 pela Lei nº 14.191 de 2021, Cap. V-A, Art. 60-A.

Na vida escolar, a educação bilíngue para surdos proporciona um ambiente de aprendizado inclusivo, em que todos os alunos têm a oportunidade de se expressar e aprender de forma igualitária, podendo participar ativamente das aulas, interagir com os colegas, professores e ter acesso ao conhecimento de maneira plena. Além disso, a educação bilíngue para surdos prepara os alunos para a vida além da escola, pois, ao adquirirem fluência tanto na língua de sinais quanto na língua oral, eles têm mais oportunidades de emprego, acesso às informações e participação na sociedade de forma independente.

É importante ressaltar que a implementação da educação bilíngue para surdos é uma abordagem pedagógica que valoriza a cultura surda, reconhecendo-a como uma identidade única e enriquecedora. Contudo é necessário que haja investimento em formação de professores, materiais didáticos adequados e estrutura física acessível.

Em uma carta escrita pelos primeiros doutores surdos e professores universitários, eles afirmam que: “A educação inclusiva, grande parte das vezes, permite o convívio de todos os alunos entre si, mas não tem garantido o aprendizado dos surdos” (Campello; Cols, 2012, n.p). Nesta carta, os autores defendem também a escola bilíngue somente para surdos, aparentemente parece ser uma escola segregadora, porém deve ser reconhecida como um espaço educacional com o objetivo de assegurar o acesso do surdo ao conhecimento. Por outro lado, há que se pensar que o “problema que pode derivar para a pessoa surda é o sentimento de que apenas “lá”, na escola, entre iguais, é que se pode existir” (Angelucci; Luz, 2010, p. 41). Portanto é necessário que dentro da escola tenha um clima de inclusão, isto é, que os surdos aprendessem a língua portuguesa e, os ouvintes, a Libras.

Vale lembrar também que a atualidade do bilinguismo na educação é conflitiva. Há muitas vezes uma prática “pseudo-bilinguista” – fingimento ou uma falsa língua (Skliar, 1999). De qualquer forma, a educação bilíngue é vista pelo autor como um “paradigma posicional”, ou seja, o teor político que envolve a proposta bilíngue está na assunção do surdo como alguém cuja condição envolve uma diferença linguística. E é por isso que o termo “especial” não é mais usado junto à escola, pois “entre educação especial e educação bilíngue de surdos é imprescindível para que a educação bilíngue desenvolva uma certa profundidade política” (Skliar, 1999, p. 12).

Na análise de Maher (2007), o bilinguismo de minorias linguísticas quase sempre resulta em abandono, pois o aluno que se utiliza da sua língua materna, não tendo com quem interagir com ela, é forçado a abandoná-la em favor da língua oficial.

O desenvolvimento do ser humano se dá por meio da convivência, seja ela familiar, cultural, na escola e religiosa. Assim, é importante a inclusão das pessoas com deficiência auditiva e surdas nas escolas regulares como uma maneira de esquecer que um dia foram tratadas com tanto preconceito e invalidez.

No processo de inclusão e aprendizagem os mediadores favorecem o estímulo de atenção, podendo auxiliar na identificação de problemas e encorajando-o para a atuação no ambiente onde está inserido. O papel da escola inclusiva é reconhecer as diferenças dos alunos e garantir a participação na escola e na sociedade. Tendo em vista que não podemos deixar de expor aqui o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que objetiva desenvolver a aprendizagem da criança com deficiência, por meio do seu mediador.

## **O Papel de Tradutor/Intérprete de Libras para a Inclusão da Pessoa com Surdez**

Responsáveis por proporcionar a comunicação entre surdos e ouvintes, quando trabalha no contexto educacional, é necessário que o intérprete e tradutor tenham conhecimentos plurais para atuarem nos processos tradutórios. A revisão de estudo, formação continuada, os encontros e debates sinalizam as necessidades que surgem das práticas educacionais, das relações e do processo tradutório.

A tradução e interpretação envolve uma variedade de materiais e registros usados como recursos correspondentes, tais como vídeo, áudio, textos, podcasts, que são instrumentos importantes, uma vez que “a atualidade nos brinda com uma diversidade inovadora de modos de interação e, conseqüentemente, de interação interlíngua” (Pereira, 2015, p. 47).

Conforme Nascimento (2016), a tradução é realizada para intermediar ações em registro para produtividade e pode ainda ser realizada a partir de diferentes recursos, além da possibilidade de ser revista antes da produção final. A interpretação, todavia, é realizada numa dada imprevisibilidade do que é posto

em discurso, em diálogo nos atos da fala, sem a possibilidade de revisão, mas apenas de reformulação imediata.

O trabalho desses profissionais ainda é demasiadamente desvalorizado e limitado na educação, pois, geralmente, as escolas não são adaptadas e não possuem materiais adequados para ajudar no desenvolvimento educacional. Além disso, não são disponibilizados cursos de especialização, aperfeiçoamento ou capacitação para um bom desempenho dos tradutores e intérpretes, obrigando-os atuarem na profissão com autoformação, adquirida mediante vídeo-aulas e convívio com a comunidade surda ou encontros informais de interação e pelo contato e troca entre pares profissionais.

Participar da comunidade surda significa dizer que há uma condição de uso da Libras, podendo ela ser desenvolvida através do espaço social inserido e favorecendo o enriquecimento do profissional, pois ali se torna um ambiente relevante para a aprendizagem da língua.

As reflexões aqui exibidas neste segmento fazem referência ao objetivo da pesquisa, tomadas como base das informações adquiridas a partir de entrevistas, seguindo a metodologia baseada em uma avaliação com o intuito de descrever situações dinâmicas onde o entrevistado está presente. O estudo de caso é uma estratégia onde se busca a totalidade de uma situação que, para Lazzarini (1995) citado por Goode e Hatt (1999, p. 17), a técnica é “um modo de organizar os dados em termos de uma determinada unidade escolhida”.

A profissão de intérprete de Libras é legitimada pela lei 12.319/2010, a qual discorre que o profissional é encarregado por desenvolver a interpretação e interlocução entre o professor e o aluno em questão, no entanto, carece de preparo, pois ele precisa ter conhecimento para fazer a intermediação entre a Libras e a Língua Portuguesa. No art. 4º, inciso I, II e III da referida lei, regulamenta que a formação desse profissional, em nível médio, deve ocorrer por meio de cursos reconhecidos pelo sistema de ensino, cursos de extensão universitária ou cursos de formação continuada ofertados por instituições de ensino superior ou credenciadas.

As entrevistas com as tradutoras/intérpretes de Libras trouxeram a compreensão sobre o processo de inclusão dos surdos, formação profissional e as dificuldades encontradas em seu ofício.

Tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais têm a missão de auxiliar o professor sem formação em língua de sinais na sala de aula, colaborando para que a comunidade escolar e a sociedade se modifiquem e deem oportunidades de vivência social para os surdos. Para Quadros (2004), o intérprete é o indivíduo que interpreta de uma língua fonte (língua que ele ouve ou vê) para a língua alvo (objeto da tradução e/ou interpretação). A autora ressalta que o tradutor é a pessoa que é capaz de fazer a tradução de uma língua para outra, traduzindo um texto escrito para uma determinada língua.

Como a lei 12.319/2010 exige um curso de ensino médio completo associado ao curso profissionalizante, as entrevistadas informaram que a sua capacitação ocorreu por conta própria e não receberam, até o momento, nenhum tipo de formação ou aperfeiçoamento pelo município. A Roberta possui curso básico em língua de sinais realizado no estado do Pará, com duração de seis meses, e outras formações, mas destaca que é primordial a interação com os surdos, para melhorar a interpretação e dar mais segurança na interpretação. Já a Renata possui graduação em Pedagogia e pós-graduação em Libras, realizada à distância.

Sabe-se que muitos professores da rede municipal possui curso superior e frequentemente recebem formação continuada incentivada pela gestão. As intérpretes de Libras não são contempladas com capacitações e relataram que, normalmente, a secretaria de educação promove vários eventos e palestras, todavia a educação especial e inclusiva não é contemplada, tendo em vista que a sua demanda é por capacitação técnica/formação.

Melhorar a prática de interpretação é essencial para fortalecer o processo de inclusão. Santos (2012), Teixeira e Vieira-Machado (2011) afirmam que a formação continuada tem sua relevância, porque possibilita alcançar técnicas atuais e informações que podem ser desenvolvidas na escola.

O vínculo das intérpretes é por meio de contrato, não havendo concurso público para estes profissionais. Assim, evidenciou-se a necessidade de o município promover uma política de valorização desses profissionais por meio de concursos públicos e incentivos à qualificação, de modo a atender às necessidades educativas dos alunos surdos, promover maior inclusão nas salas regulares (e não apenas nas salas de AEE), desenvolvimento da aprendizagem bilíngue e cumprir os dispositivos legais.

Buscou-se averiguar as estratégias usadas pelo professor para incluir o discente não ouvinte na visão das intérpretes. Diferente das formas excludentes do passado, que colocava o surdo em condição inapta ao aprendizado, atualmente, segundo a intérprete Roberta, o preconceito é apresentado de maneiras diferentes, como risos, olhares que os deixam constrangidos, a dificuldade de conseguir trabalho, entre outras. Araújo e Silva (2020) citam que as terminologias usadas por algumas pessoas (“mudo”, “macaco”, “mudinho”, “surdo-mudo”) são preconceitos atribuídos ao surdo, mas também outros fatores corroboram, a exemplo da rejeição na matrícula em determinada escola de escolha dos pais, dificuldade para ingressar no mercado de trabalho, problemas de comunicação nos equipamentos públicos, como postos de saúde, hospitais, entre outros.

A inclusão do aluno com surdez dentro da escola, como ressalta Renata, só pode acontecer através de parcerias e estratégias entre os professores, intérpretes e a gestão, pois todos devem trabalhar em conjunto e com o mesmo objetivo, que é facilitar a aprendizagem do público-alvo. Segundo esta intérprete, é no meio escolar onde o sujeito surdo tem maior contato e interação com os ouvintes e, certamente, onde a inclusão deve existir de fato. Posto isto, as falas das entrevistadas destacam que, em dias de planejamento pedagógico, é favorável ao surdo que os intérpretes estejam envolvidos, porque eles compreendem a necessidade dos mesmos mais do que o professor ouvinte.

Sobre as reuniões pedagógicas e de planejamento, as intérpretes destacaram que sempre são convidadas a participarem e colocam o seu ponto de vista

a respeito do aprendizado de seu aluno, metas alcançadas ou desafios. Ressaltaram, no entanto, que este papel é do(a) professor(a), e não da intérprete. Logo, o docente é o responsável pelo planejamento das aulas, atividades e avaliação da aprendizagem de todos os discentes, e o intérprete é o facilitar na comunicação entre o aluno surdo, professores e colegas.

Foi colocado em questão sobre a priorização da língua de sinais na escola, se a secretaria de educação disponibilizava cursos para ensinar aos surdos a sua própria língua, e a resposta foi:

*Nada! É muito triste! Às vezes, eu chego muito...muito triste, sabe? Já cheguei algumas vezes chorando aqui em casa, querendo, assim, sabe, deixar isso... Ah! Eu não vou me importar mais com aquele aluno, porque é uma coisa assim tão intrigante, sabe? Tão desumano ao mesmo tempo. Você ver o aluno ali querendo, né, se comunicar e como fazer com que aquele aluno converse? Porque é isso que ele quer; ele quer atenção de você e mais nada. Ele quer ser ouvido também, ele quer dizer o que ele pensa! (Roberta, 23 de janeiro de 2024).*

*Essa pergunta se refere à escola bilíngue, né, que é muito necessária. Pois um dos grandes problemas é que os próprios surdos são analfabetos da sua língua, então, é bem complicado eu enquanto profissional ser fluente em Libras e meu aluno, o qual eu vou assistir, ele não ter conhecimento da sua língua materna; ele tem mais sinais caseiros, sinais miméticos... isso dificulta a comunicação, dificulta a aprendizagem dele, pois o processo natural foi quebrado, né, onde que: o aluno surdo primeiro tem que aprender Libras, que é sua língua, para somente depois ser alfabetizado com a língua portuguesa. E isso infelizmente ainda não temos dentro da nossa cidade, que seria uma escola bilíngue pra eles (Renata, 24 de janeiro de 2024).*

A dificuldade de aprendizagem do surdo pode ser dificultada pela falta de preparo dos professores e de material didático visual, mas a maior dificuldade encontrada é a falta de comunicação. A língua de sinais, por sua vez, é a forma mais fácil de se fazer interação, mas, por outro lado, é sabido que não é somente o professor que não está preparado para essa comunicação, o aluno também, pois uma boa parte não conhece e nem fala a sua própria língua. Mesmo que a Lei 14.191 de 2021 preconize a educação bilíngue como uma modalidade de ensino independente por meio da Libras como primeira língua e o português escrito como segunda, observa-se que a mesma, ainda, não é efetivada no mu-

nicípio. Neste caso, como se comunicar com o aluno que não é sinalizante em sala de aula? De acordo com as intérpretes:

*É muito complicado, pois o intérprete ele vai ouvir, por exemplo: “o movimento de translação ocorre em 365 dias”, o intérprete ele vai ter que criar um cenário mostrando o percurso que a Terra dá em volta do Sol, no sentido figurativo, sempre. [...]. Existe, hoje, a escola bilíngue, que são as escolas próprias disso. Em Goiânia tem, aqui na capital maranhense também tem, que ouvir falar então em alguns estados já estão tendo essa escola exclusiva para eles, tá bom? Lá, eles não vão trabalhar outra coisa a não ser Libras, para que quando eles saírem dali se sintam preparados para aprender a língua portuguesa (Roberta, 23 de janeiro de 2024).*

*Olha! Uma das dificuldades mais encontrada na escola está no contato com a família. Eu acompanho uma aluna que a mãe dela é frequente, vai buscar, vai deixar, pergunta sobre o desenvolvimento dela e tal! Mas têm outros que os pais [...] também são analfabetos e nem sabem se comunicar com seus filhos [...]. E infelizmente não tem essa educação bilíngue em Grajaú ainda, tomara que façam planejamentos para trazer para as nossas escolas, precisamos de curso de língua brasileira de sinais para os surdos. Se existe a disciplina de inglês por que não introduzir a disciplina de Libras, né. (Renata, 24 de janeiro de 2024).*

As intérpretes esclarecem, ainda, que muitos pais não procuram saber como o filho participa da vida escolar e que existem famílias em que nem os próprios irmãos e pais dialogam em casa, e isso afeta a vida escolar da criança surda. Neste sentido, se a família compreende que a criança enquanto sujeito surdo é uma pessoa com capacidades de aprender, desenvolver a escrita, a fala por meio de sinais e a interação social, conseqüentemente tudo isso será aflorado em sala de aula. Mas, quando não há estímulo da família, o discente não ouvinte fica estagnado, sem ânimo, envergonhado, sem desejo de aprender a sinalizar ou se comunicar.

Procurou-se saber como é a interação dos surdos com os ouvintes na sala de aula. A intérprete Roberta informou que alguns alunos ouvintes acham interessante quando ela está fazendo a interpretação, buscando entender alguma coisa, porém outros evitam aproximações com os surdos. Para a Renata, a maioria dos professores se direciona ao intérprete para perguntar algo ao aluno surdo, o que ela considera equivocado. Segundo esta intérprete, o professor

deve olhar para o aluno e perguntar, para que ela faça o seu papel, que é a interpretação: *“Eu sou ali só um meio de comunicação que vai transmitir a mensagem. Portanto, se o professor não se direcionar, não corrigir, não sou eu que vou corrigir, se o aluno tiver uma dúvida, não sou eu que vou responder à pergunta, e sim o professor”* (Renata, 24 de janeiro de 2024).

O ponto de partida desta dessa reflexão encontra-se no valor que a teoria vygotskiana dá ao processo de interação e especificamente no que tange às estratégias dos educadores construtores de conhecimento. Para Vygotsky (1984), esse conhecimento é construído através da interação entre as pessoas e não somente através de uma sala arrumada, cadeira em fileiras e pessoas uniformizadas, onde a transmissão de informações é exercida por uma só pessoa. No que se refere à inclusão de surdos, portanto, é necessário que se adote o método gestual-visual, uma educação que possa conversar com todos os indivíduos inseridos na instituição de ensino, em que os professores sejam mediadores da interação e aprendizagem entre os alunos voltadas para a observação das diferenças e dificuldades encontradas em cada discente.

## **Considerações Finais**

A educação para pessoas surdas como direito vem gerando perspectivas quando se trata de igualdade à comunidade surda. A ampliação de estudos e movimentos sociais em prol da educação inclusiva nas escolas contribui para trazer à tona novas práticas pedagógicas e avanços educacionais. Todavia, novas fragilidades também são apresentadas nos estudos realizados, tais como: a baixa preparação pedagógica dos docentes para lidarem com alunos surdos e com a Libras; dificuldade do docente para se comunicar com o seu aluno surdo; a falta de ensino da Libras para o próprio surdo; formação continuada para melhorias de estratégias dos intérpretes; falta de escolas adaptadas para surdos, com alarmes visuais, sala de jogos com computadores voltados para a leitura dos mesmos.

Foi possível perceber que na educação básica municipal há uma descontinuação no que tange ao cumprimento dos direitos que asseguram uma educação ou escolarização que são garantidos por lei. Por meio das políticas públicas, a educação é um direito fundamental que permite aos alunos acesso ao conhecimento e formação profissional até o ensino superior. Contudo, percebeu-se que esse direito é negado quando não possui visibilidade de projetos aprovados para esta cidade, evidenciando que a inclusão do aluno surdo acontece de forma parcialmente precária. Revelou-se ainda a ausência ou ineficácia de metodologias e estratégias para atender à inclusão dos discentes surdos na escola estudada em Grajaú-MA.

Identificou-se que há certa incompreensão sobre a inclusão, transparecendo que ela acontece só pelo fato de o intérprete de Libras estar em sala de aula para fazer a interpretação do conteúdo apresentado pelo professor. A atuação em sala de aula do tradutor/intérprete ameniza as dificuldades dos estudantes, sendo necessária uma melhor organização do trabalho pedagógico junto do docente responsável pela estratégia de ensino para que o aluno desenvolva a aprendizagem.

Com os problemas elencados, concluiu-se que, apesar do avanço com relação à historicidade da inclusão, o processo educacional na escola em estudo precisa ser mais questionado, estudado e praticar o que está promulgado em leis.

## **Referências**

ANGELUCCI, C. B.; LUZ, R. D. Contribuições da escola para a (de)formação dos sujeitos surdos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 35-44, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde/Gabinete do Ministro. **Diário Oficial da União**, Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27839. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm)>. Acesso em: 11 jan. 2024.

CAMPELLO, A. R. S. [et al.]. **Carta aberta ao Ministro da Educação**, elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística. 8 jun. 2012. Disponível: <<[https://www.mediafire.com/file/3bt4813fawz8uc3/Carta\\_aberta\\_de\\_doutores\\_surdos\\_ao\\_ministro\\_da\\_Educa%25C3%25A7%25C3%25A3o.pdf/file](https://www.mediafire.com/file/3bt4813fawz8uc3/Carta_aberta_de_doutores_surdos_ao_ministro_da_Educa%25C3%25A7%25C3%25A3o.pdf/file)>>. Acesso em: 11 jan. 2024.

GARBE, D. de S. Acessibilidade às pessoas com deficiência física e a convenção internacional de Nova Iorque. **Revista Unifebe**, Balneário Camboriú, v. 10, p. 95-104, jan./jun. 2012.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Rev. Bras. Educ. [online]**, v. 18, n. 52, 2013. Disponível em: <<http://scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWW-J/?format=pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2023.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. (Org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educ. Pesqui.** [online], v. 30, n. 2, 2004. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/250987903\\_Metodologia\\_qualitativa\\_de\\_pesquisa](https://www.researchgate.net/publication/250987903_Metodologia_qualitativa_de_pesquisa)>. Acesso em: 11 jan. 2024.

MOREIRA, Andréa Beatriz Messias Belém. Hipóteses de letramento visual na construção da leitura e da escrita de estudantes surdos. **Revista Polyphonia**, v. 28, n. 1, jan./jun. 2017.

PEREIRA, M. C. P. Produções acadêmicas sobre Interpretação de Língua de Sinais: dissertações e teses como vestígios históricos. **Cadernos da Tradução**, v. 2, n. 26, p. 99-117, 2010.

QUADROS, R. M. de. **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

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

SANTOS, D. C. O. dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação e Pesquisa**, v. 38, p. 935-948, 2012.

SÁTYRO, N. G. D.; D'ALBUQUERQUE, R. W. O que é um Estudo de Caso e quais as suas potencialidades? **Revista Sociedade e Cultura**, v. 23, e55631, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/5563>>. Acesso em: 15 fev. 2024.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2, p. 7-14.

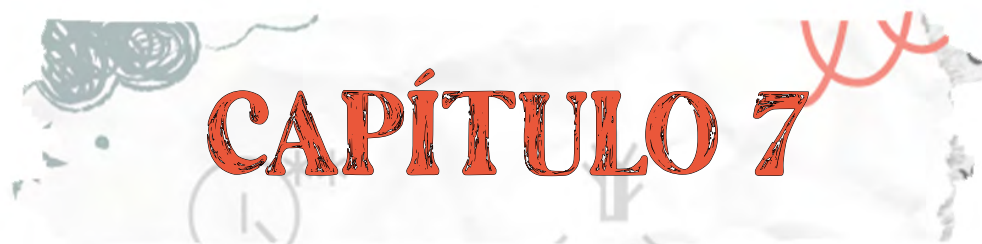
STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

TEIXEIRA, K. C.; VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. Oito anos da Lei de Libras: nossos desafios atuais para a formação dos professores de surdos. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, **Anais eletrônicos...** 2011. Disponível <<https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0273.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto *et alii*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1984.

XAVIER, A.V.O. **A inclusão da pessoa com deficiência na escola regular**. 2012. Disponível em: <<http://www.arcos.org.br/artigos/a-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia-naescola-regular/>>. Acesso em: 29 abr. 2023.

WITKOSKI, S. A. **Introdução a Libras: língua, história e cultura**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2015. 198 p.



## **NARRATIVAS ENTRELAÇADAS: RECONTANDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS E DO SURGIMENTO DA PROFISSÃO DE TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS**

*Karina de Souza Borges Lima*<sup>1</sup>  
Doi: 10.48209/978-65-5417-363-7

### **Introdução**

A história do povo surdo e do desenvolvimento da categoria de profissionais tradutores e intérpretes de Libras-Português (TILSP) tem uma ligação intrínseca, se construindo de forma concomitante e interseccionada, fato que influencia a dinâmica de como as identidades e interações envolvendo ambos os grupos sociais se desenrolaram.

Este estudo<sup>2</sup>, ancorado em uma revisão de literatura, apresenta uma retrospectiva histórica dos principais eventos ocorridos envolvendo o povo surdo<sup>3</sup> e os TILSP. Embora não pretendamos abordar eventos de caráter interna-

---

1 Doutoranda em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (PGET/UFSC), com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES/PROEX. Mestra em Estudos da Tradução (PGET/UFSC). Participa do grupo de pesquisa Intertrads - Núcleo de Pesquisas em Interpretação e Tradução de Línguas de sinais e vocais (PGET/UFSC). Atua como assistente de pesquisa no Observatório da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais (Otradilis).

2 Apresentamos aqui um recorte da pesquisa de mestrado que contempla um resgate de tempo mais amplo (Lima, 2023). Em virtude dos limites de espaço da publicação, focaremos principalmente nos acontecimentos a partir da década de 1960.

3 Seguimos a distinção conceitual proposta por Strobel (2006) e Campello (2014) entre “povo surdo” e “comunidade surda”. O termo “povo surdo” se refere ao agrupamento de indivíduos surdos que, embora possam não residir no mesmo local geográfico, estão conectados por uma identidade cultural compartilhada, utilizam a língua de sinais e compartilham costumes, interesses, histórias e

cional, é pertinente destacar aqueles que influenciaram a percepção do governo e da sociedade em relação ao povo surdo e, conseqüentemente, afetaram tanto a vida dos profissionais de interpretação quanto a vida dos surdos no contexto brasileiro contemporâneo.

## **O Despertar Gradativo Rumo ao Bilinguismo**

Há uma escassez de documentação histórica sobre as experiências surdas, incluindo seus costumes, percepções e lutas<sup>4</sup> (Strobel, 2006). Conforme observado por Supalla (2006), na pesquisa histórica que envolve a vida de surdos e a língua de sinais, a maior parte dos eventos envolvendo as interações entre surdos e ouvintes é presumida e não documentada.

Dessa forma, os poucos registros disponíveis se restringem a fragmentos de movimentos institucionalizados, da história da educação dos surdos, de políticas governamentais relacionadas a esse grupo e de perspectivas diversas, predominantemente provenientes de um ponto de vista ouvinte com pouco registro de narrativa direta dos próprios surdos (Sá, 2002).

Foi o estabelecimento do Instituto Imperial de Surdos-Mudos em 1857, que mais tarde se tornaria o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que representou o início da institucionalização da educação de surdos no país.

Em 1911, o governo brasileiro emitiu o Decreto n. 9198, exigindo que o método oral fosse adotado em todas as disciplinas do INES. Com essa imposição governamental, a instituição gradualmente abandonou a abordagem humanizada que permitia o uso respeitoso e eficaz da língua de sinais. Ao

---

tradições comuns (Strobel, 2006). Por sua vez, a “comunidade surda” abarca não apenas os sujeitos surdos, mas também inclui membros não surdos, como familiares, intérpretes, professores, amigos, entre outros, que compartilham interesses similares e participam de uma determinada localização em comum (Campello, 2014). Neste contexto, para delimitar as experiências dos surdos e dos intérpretes, emprega-se o termo “povo surdo brasileiro” para referir-se especificamente aos surdos, enquanto o termo “comunidade surda” é utilizado quando um acontecimento afeta de forma notável a vida de todos os envolvidos com os surdos, inclusive os intérpretes.

4 Indicamos a leitura de alguns trabalhos realizados por pesquisadores surdos que resgatam a história cotidiana e das línguas de sinais das comunidades surdas em diferentes localidades brasileiras: Bez Batti (2021), Rangel (2004), Schmitt (2008, 2013) e Vilhalva (2009).

longo de décadas e diante das constantes mudanças administrativas, o Instituto alternou seus métodos e o público atendido, até a língua de sinais voltar a ser integrada ao projeto político- pedagógico da instituição, o que ocorreria apenas nos anos 80<sup>5</sup>.

Durante este período, em que a língua de sinais foi relegada e a principal referência em Educação de Surdos no Brasil estava comprometida pelo Oralismo, foram as associações que emergiram como centros de resistência, cultura e promoção da Libras. Entre 1930 e 1959, diversas associações surgiram em várias localidades do país, servindo como pontos de fortalecimento da comunidade surda.

Na década de 1960, diante do fracasso do Oralismo em desenvolver efetivamente a linguagem nas pessoas surdas, emergiu a filosofia educacional da Comunicação Total. De acordo com Capovilla (2000), a Comunicação Total preconizava a utilização de todos os meios possíveis para facilitar a comunicação com e entre os surdos (incluindo fala sinalizada, gestos, sistemas artificiais e até mesmo a língua de sinais). Essa abordagem surgiu em paralelo às pesquisas de William Stokoe, na década de 1960, que estabeleceram os fundamentos da linguística das línguas de sinais ao comparar a *American Sign Language* (ASL) com o inglês (Ramos, 2004).

Embora as pesquisas em línguas de sinais tenham impulsionado a Comunicação Total por um período, problemas começaram a surgir com o tempo. Ainda que comunicação entre crianças surdas e a comunidade ouvinte tenha melhorado, “as habilidades de leitura e escrita ainda continuavam limitadas” (Capovilla, 2000, p. 109).

O avanço dos estudos acadêmicos sobre língua de sinais coincidiu com uma mudança de postura entre os próprios surdos. Surgiram diversas discussões em prol da Educação de Surdos, culminando em uma nova abordagem para a comunidade surda e dando origem ao Bilinguismo<sup>6</sup> como método mais eficaz

---

5 Para um resgate detalhado da história do INES e da educação de surdos no Brasil, cf. Rocha (1997, 2007).

6 “O Bilinguismo é a educação em que a Libras e a modalidade escrita do Português sejam línguas de instrução” (Vieira, 2014, p. 182).

para a educação de surdos. A década de 1980 testemunhou grandes mudanças e o fortalecimento da identidade e do ativismo do povo surdo brasileiro em busca de seus direitos. Foi também nesse período que os estudos acadêmicos sobre surdez despertaram para uma nova era de investigações.

No contexto político e social do Brasil, marcado pela expansão dos movimentos sociais, surgiram as primeiras manifestações surdas em consonância com o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, estabelecido pela ONU em 1981. Essas manifestações inicialmente reivindicavam direitos sociais, acessibilidade e comunicação (Brito, 2013, 2016). No entanto, ainda não havia um consenso claro em relação ao papel da língua de sinais como elemento fundamental para a identidade e a emancipação cultural dos surdos.

O entendimento acerca da importância da língua de sinais como um fator crucial para alcançar a igualdade foi amadurecendo gradualmente, influenciado por diversos acontecimentos. Entre esses, destacam-se a fundação da Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos em 1983, o fechamento da Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA) e a subsequente criação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) em 1987, que marcou a ascensão da liderança surda na entidade. Além disso, a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reafirmava os princípios da igualdade de direitos, abriu espaço para uma educação que valorizasse a diversidade cultural.

Nesse contexto, surgiram os primeiros programas de pesquisa voltados para os surdos, como os Estudos Surdos conduzidos pelo pesquisador Carlos Skliar em 1988, e os estudos sobre Bilinguismo coordenados pela professora Lucinda Ferreira- Brito em 1989. Esses desenvolvimentos proporcionaram um ambiente propício para o fortalecimento da identidade surda em várias esferas.

## **Um Novo Olhar a partir dos Direitos Linguísticos**

A crescente mobilização dos surdos em busca de seus direitos, incluindo a demanda por intérpretes nos serviços públicos, estava inicialmente ligada ao ideal de igualdade, sem necessariamente reconhecer a importância da organização cultural e linguística distintiva da comunidade surda (Brito, 2013). No entanto, houve um ponto de inflexão denominado “guinada discursiva”, evidenciado por um documento produzido pela FENEIS em 1993, no qual a comunidade surda reivindicava expressamente seus *direitos linguísticos*.

Nesse período, tanto no âmbito internacional quanto nacional, diversas declarações e leis foram promulgadas, fortalecendo a ideia do respeito às minorias e à diversidade (ver Quadro 1). Paralelamente, os estudos linguísticos sobre a Libras ganharam mais relevância, destacando-se os trabalhos das professoras Eulália Fernandes (Menezes; Feitosa, 2015) e Tanya Amara Felipe (1997), que contribuíram para a difusão da educação de surdos e do Bilinguismo para surdos (Brito, 2013).

Essa crescente mobilização resultou na promulgação da Lei de Acessibilidade (Lei n. 10.098) em 2000, da Lei Libras (Lei n. 10.436) em 2002 e do Decreto 5.626 em 2005, que regulamentou a Lei Libras e o artigo 18 da Lei de Acessibilidade. Estes dois últimos documentos são considerados marcos importantes em termos de políticas linguísticas para a comunidade surda brasileira (Rodrigues, 2014).

Os debates acalorados em torno da garantia de direitos e do respeito à diversidade das minorias na década de 1990 também geraram um movimento de demanda por intérpretes de Libras no contexto educacional. Em 2008, essa demanda foi reforçada com o lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), que preconizava que alunos surdos deveriam ter intérpretes em sala de aula (Souza; Souza, 2020).

## **Localizando os Intérpretes na Corrente do Tempo**

É intrigante notar que, assim como no caso do povo surdo, há pouco registro histórico sobre a categoria dos TILSP, tendo a maioria dos estudos centrados em sua atuação educacional (Pereira, 2010). Conforme Santos (2006) aponta, há uma tendência ao apagamento desse registro histórico, com raros documentos disponíveis sobre a formação da categoria.

A escassez de reconhecimento, a marginalização da atividade e a falta de recursos tecnológicos que permitissem o registro das atuações de intérpretes contribuíram significativamente para dificultar o resgate histórico da categoria. No entanto, é importante destacar algumas iniciativas valiosas empreendidas por intérpretes que têm se dedicado a registrar as histórias orais dos intérpretes de Libras por meio de dissertações, artigos e projetos de extensão, com o intuito de preservar os relatos desses profissionais<sup>7</sup>.

O percurso dos TILSP brasileiros pode ser traçado a partir da década de 1980, em um enlace claro com as lutas das comunidades surdas, assim como com os avanços nos estudos linguísticos em Libras (Santos, 2012). A origem dos intérpretes no Brasil está intimamente ligada a contextos religiosos e assistencialistas, onde, em sua maioria, atuavam sem uma formação adequada. Nesses ambientes “não se priorizava a formação desse profissional” (Santos, 2006, p. 58), sendo que a atuação era baseada principalmente no voluntariado.

Além dos intérpretes de origem religiosa, havia também aqueles que eram filhos ou familiares de surdos e possuíam algum conhecimento da língua de sinais. A origem religiosa/assistencial dos intérpretes os apresentava à sociedade em geral e, por um período, à própria comunidade surda, como indivíduos benevolentes e compassivos (Santos, 2006). A formação e a pers-

---

<sup>7</sup> Cf. Coutinho, Sander e Pires (2000), Jung (2022) e o projeto de extensão “Rodas de Conversas entre TILS”, de Ricardo Sander, Geralda Ferreira e Ana Paula Jung. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=CEkB3a9PaNE&ab\\_channel=RicSander](https://www.youtube.com/watch?v=CEkB3a9PaNE&ab_channel=RicSander). Acesso em: 7 abr. 2024.

pectiva de profissionalização certamente não eram prioridades nessas origens assistencialistas dos intérpretes, que buscariam outras vias para adquiri-las.

A busca por profissionalização e a consolidação como categoria profissional foram se desenvolvendo gradualmente ao longo do tempo. O I Encontro dos Intérpretes de Libras, organizado pela FENEIS em 1988, marcou um momento importante ao evidenciar a necessidade de debates específicos relacionados à atuação dos intérpretes. Naquela época, a FENEIS mantinha um departamento dedicado exclusivamente a questões relacionadas aos intérpretes de Libras, conhecido como Departamento Nacional de Intérpretes da FENEIS (DNIF) (Pires; Nobre, 2004).

O amadurecimento das demandas dos surdos em relação às suas necessidades e a definição mais clara de suas reivindicações tiveram impacto na promoção da capacitação dos intérpretes, que passaram a buscar um perfil mais alinhado às exigências de acesso dos surdos a diversos contextos que demandavam conhecimento, preparo e especialização. Isso impulsionou a busca pela formação e profissionalização dos intérpretes enquanto categoria. A criação de um departamento dedicado aos intérpretes dentro da FENEIS demonstrou a preocupação dos surdos com essa questão. A oficialização da profissão dos intérpretes estava inserida em um projeto de Lei encaminhado ao Congresso pela FENEIS, evidenciando o interesse na regulamentação da categoria (Santos, 2006).

## **Descompassos Legais e suas Implicações para a Comunidade Surda**

Paralelamente, as iniciativas em prol da formação e profissionalização dos intérpretes foram se fortalecendo nos grupos formados por quem atuava na área. Mais encontros para discutir interpretação foram organizados em diversos estados, à medida que a necessidade de capacitação formal se tornava ainda mais premente diante das crescentes e progressivamente mais especializadas

demandas. A publicação da Lei de Libras (Brasil, 2002) marcou um ponto de inflexão, impulsionando o surgimento de iniciativas voltadas para a disseminação de informações específicas para tradutores e intérpretes.

Um exemplo significativo ocorreu em 2004, com a publicação do livro *Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e de Língua Portuguesa*, de Ronice Quadros em colaboração com o MEC. No mesmo ano, a Deputada Maria do Rosário apresentou o Projeto de Lei n. 4.673, buscando o reconhecimento da profissão de intérprete de Libras, o qual seria aprovado apenas em 2010 por meio da Lei n. 12.319 (Dos Santos, 2020). Em 2005, com a publicação do Decreto n.5.626 (Brasil, 2005), a questão da formação dos intérpretes veio novamente à tona, desta vez com implicações mais duradouras. Conforme destacado pelo autor, o Decreto estabelecia que os intérpretes deveriam ter:

[...] duas possibilidades de ingresso no mercado de trabalho: (i) por meio da formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa no curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa (BRASIL, 2005), o que foi cumprido apenas em 2012, com a primeira turma de Bacharelado, que se iniciou em 2008 na UFSC (Art. 17);

(ii) por meio da aprovação no Exame Nacional de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras – Língua Portuguesa, ProLibras (Art. 19-20). (Dos Santos, 2020, p. 84).

O Decreto evidenciava duas questões cruciais: a proposição da formação no ensino superior e a implementação de um exame anual realizado pelo governo em colaboração com instituições de ensino superior, que serviria como uma certificação temporária até que a formação superior estivesse plenamente operante e graduasse profissionais qualificados. O exame ProLibras<sup>8</sup> teve sua primeira edição em 2005 (com sete edições, a última em 2015).

Em 2006, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) lançou o curso Letras-Libras Licenciatura, priorizando a admissão de surdos para formação de professores de Libras. A modalidade Letras-Libras Bacharelado

---

<sup>8</sup> Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras-Língua Portuguesa.

foi estabelecida somente em 2008, com o objetivo de formar tradutores e intérpretes de Libras (Dall’Alba; Sarturi, 2014). O movimento pela profissionalização ganhou mais impulso com a fundação, no mesmo ano, da Federação Brasileira dos Profissionais Tradutores, Intérpretes e Guias-Intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS).

Quando a regulamentação da profissão de Tradutor e Intérprete de Libras foi finalmente publicada por meio da Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010, ocorreu algo interessante. Nessa lei, a formação em nível superior não foi mencionada e, como formação prevista para os TILS, foram citados:

I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação. (Brasil, 2010).

Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146) é publicada e nela a formação sugerida para intérpretes é a seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras. (Brasil, 2015).

O descompasso entre o Decreto e as leis subsequentes criou uma falta de direção clara em relação à formação e gerou alguns desdobramentos preocupantes. Por exemplo, o avanço da demanda por intérpretes, impulsionado pelo Decreto, pelo modelo inclusivo de educação e pelo ingresso de surdos no ensino superior, gerou uma grande oferta de cursos de formação privados. No entanto, esse aumento resultou em um sucateamento da formação, uma vez que nem todos os cursos oferecidos são de qualidade.

Essa situação não parece ter uma resolução imediata, devido à falta de clareza na legislação sobre os critérios para a formação de intérpretes, bem como à falta de equidade na oferta dos cursos de Letras-Libras em nível su-

perior, que não estão disponíveis em todos os estados brasileiros (Rodrigues, 2018). No interior do país, essa situação é ainda mais preocupante, levando os profissionais a buscarem qualquer tipo de formação disponível, muitas vezes sem garantia de qualidade.

Como resultado, em Estados e municípios, os editais de contratação frequentemente consideram o ProLibras como critério de contratação para vagas de TILS, embora esse exame não tenha caráter formador, apenas certificador. Alguns editais incluem cursos de graduação somados a uma extensão universitária ou cursos de Libras de baixa carga horária como requisitos de formação, em vez do curso de bacharelado em Letras-Libras.

Os problemas com a formação e os critérios de contratação nas instituições resultam em uma oferta de interpretação que varia em termos de competência. Como consequência, atualmente os surdos podem ser atendidos por intérpretes que não têm formação especializada para essa atuação, mesmo em instituições de ensino superior. Esse cenário se agravou significativamente em 2019 com o Decreto n. 10.185, que extinguiu cargos efetivos vagos e vetou a abertura de concursos públicos para tradutores e intérpretes, ocasionando alta demanda e falta de mão de obra especializada (Witchs, 2021).

Além do aumento da demanda, outro desdobramento factível do veto é, comumente, a falta de critérios de contratação diante do uso da terceirização para preencher as lacunas de profissionais. Com custos diminuídos e menos rigor em comparação aos certames institucionalizados, isso pode impactar negativamente na qualidade do serviço oferecido.

Em 2019, também é lançado o Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado, “abrindo precedentes para que as conquistas trabalhistas da categoria de tradutores e intérpretes de língua de sinais sofram sequelas” (Witchs, 2021, p. 150). O intenso esforço dos últimos quarenta anos com vistas à profissionalização, formação e delineamento de atuação sofre um ataque sério ao reduzir uma categoria ao voluntariado. Não somente a maior parte das vagas em ins-

tituições federais se dá atualmente pela terceirização como também, mesmo em espaços institucionalizados, os intérpretes são pressionados a interpretar voluntariamente, em momentos que não são laborais. Esse movimento impacta negativamente no progresso que a categoria havia realizado até então, gerando precarização das condições de trabalho.

O povo surdo brasileiro também vem sofrendo impactos importantes desde a implantação do modelo inclusivo nas escolas. O primeiro golpe foi a tentativa do fechamento do INES, em 2011, sob a acusação de segregacionismo, o que levou a um levante da comunidade não só em prol do não fechamento, como também pela defesa da criação das Escolas Bilíngues. Essa luta levou à inclusão do texto que cita esse direito no Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>9</sup>.

Após essa conquista, em 2019 foi criada dentro do MEC, através do Decreto n. 9.465, a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS), inserida na Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP). Dentre as atribuições da Diretoria está a criação de escolas bilíngues de surdos, objetivo que esbarrou na localização legal da educação de surdos dentro da pasta da Educação Especial. Em palestra sobre a atuação da DIPEBS, a diretora da época, Crisiane Bez Batti, explicou que, embora houvessem algumas leis que amparassem os surdos e seu direito linguístico, enquanto a Educação Bilíngue de Surdos não constasse como modalidade específica de educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), haveria muita dificuldade em lançar um programa de escolas bilíngues de fato.

Após intensa movimentação da comunidade surda, da FENEIS e da DIPEBS, foi aprovada a alteração na LDB inserindo a Educação Bilíngue de Surdos por meio da Lei n. 14.191 de 2021, como uma modalidade de ensino independente. Essa alteração foi importante e representa um progresso que pode abrir caminhos para mudar uma realidade bastante comum entre os sur-

---

9 “4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeiralingua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues eem escolas inclusivas [...]” (Brasil, 2014).

dos brasileiros – o contato tardio com a língua de sinais e a dificuldade com a aprendizagem do português como segunda língua.

No Quadro 1, apresentamos os eventos históricos relativos às trajetórias da comunidade surda e da categoria de intérpretes de Libras constantes na discussão desenvolvida neste estudo, a partir da década de 1960.

Quadro 1 – Acontecimentos históricos nas trajetórias de surdos e intérpretes

<b>DATA</b>	<b>ACONTECIMENTO</b>
1960	Estudos de Stokoe sobre as línguas de sinais são divulgados.
1975	Ocorre um Congresso em Washington, Estados Unidos. Discussões realizadas conduzem para o Bilinguismo.
1981	Promulgação pela ONU do ano de 1981 como Ano Internacional das Pessoas Deficientes, com o objetivo de promover a participação plenades em igualdade de condições.
1983	Fundação da Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos.
1986	Publicação de artigo da professora Lucinda Ferreira-Brito sobre o Bilinguismo para surdos.
1987	Em uma Assembleia geral na qual se votou o fechamento da FENEIDA, um grupo de surdospropôs a criação FENEIS.
1988	Carlos Skliar organiza um programa de pesquisa baseado na perspectiva da Educação, ao qual chamou de Estudos Surdos, cuja proposta era a de abordar as culturas e as comunidades surdas pela chave da diferença e do reconhecimento político.
1988	Promulgada a Constituição Federal.
1988	Acontece o I Encontro Nacional do Intérprete de Libras, promovido pela FENEIS.
1990	Ocorre a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtein, Tailândia.
1992	Publicada a Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas (ONU, 1992).
1992	II Encontro Nacional do Intérprete de Libras, promovido pela FENEIS.

1993	É elaborado e publicado o documento “As comunidades surdas reivindicam os seus direitos linguísticos” pela FENEIS, marcando o uso do nome Língua Brasileira de Sinais/Libras para se referir à língua de sinais da comunidade surda brasileira.
1994	Publicada a Declaração de Salamanca, que trata dos princípios, política e prática em educação especial (UNESCO, 1994).
1994	Acontece a passeata realizada no Rio de Janeiro pelo grupo Surdos Venceremos, liderado por Nelson Pimenta, surdo e ativista, reivindicando direitos para os surdos.
1996	A FENEIS e a FENAPAS apresentam um projeto de lei pelo reconhecimento da Libras como a língua da comunidade surda no Senado.
1996	Publicada a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996).
1996	Publicada a Lei n. 9.394 (LDB). Os artigos 4, 58, 59 e 60 garantem às pessoas surdas o direito de igualdade de oportunidade no processo educacional.
1997	Lançada a primeira edição da formação de agentes multiplicadores de Libras, projeto Libras emContexto, parceria entre MEC/Feneis.
1999	Ocorre a Passeata em Porto Alegre que se encerra com a entrega do documento “A Educação que nós surdos queremos” (FENEIS, 2018), que reivindica o direito a uma Educação Bilíngue.
1999	Ocorre o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado pelo Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação para Surdos – NUPPES e pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
2000	Publicada a Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
2001	Acontece a I Conferência dos Direitos e Cidadania dos Surdos do Estado de São Paulo.
2002	É lançada a Lei n. 10.436 (Lei Libras), reconhecendo a Libras como meio legal de comunicação da comunidade surda.
2004	Acontece a publicação do livro <i>Tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e de Língua Portuguesa</i> , de Ronice Quadros em parceria com o MEC.
2005	O Decreto n. 5.626 é publicado regulamentando a Lei Libras.
2005	O exame ProLibras passa a ser ofertado nacionalmente para certificar professores de Libras e intérpretes.

2006	O curso Letras-Libras modalidade Licenciatura, com o objetivo de formar professores prioritariamente surdos, é lançado pela UFSC em parceria com nove polos no Brasil.
2008	É lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
2008	É fundada a FEBRAPILS.
2008	O Curso Letras-Libras modalidade Bacharelado é oferecido pela UFSC, com o objetivo de formar tradutores intérpretes de Libras.
2009	É publicado o Decreto n. 6.949, que promulga a Convenção das Pessoas com Deficiência.
2010	É publicada a Lei n. 12.319, que regulamenta a profissão de intérprete.
2010	Tentativa de fechamento do INES.
2013	É criada uma linha de pesquisa específica em Estudos da Interpretação contemplando também a interpretação de língua de sinais no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (UFSC)
2014	A Lei que aprova o Plano Nacional de Educação é aprovada, ratificando o direito a escolas e classes bilíngues.
2015	É publicada a Lei n. 13.146 (Lei Brasileira de Inclusão).
2019	O Decreto Federal n. 10.185, que passou a vetar concursos para intérpretes de língua de sinais, é publicado.
2019	Lançado o Programa Nacional de Incentivo ao Voluntariado, que impacta negativamente a categoria de profissionais tradutores intérpretes.
2021	A Lei n. 14.191 insere a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como uma modalidade de ensino independente.

Fonte: Lima (2023, adaptado).

## **Considerações Finais**

Este trabalho buscou contribuir, através de uma revisão de literatura, com um resgate dos principais eventos que marcaram a construção das trajetórias do povo surdo e da categoria profissional dos intérpretes. O detalhamento dessas trajetórias destaca o longo processo de luta necessário para alcançar os espaços sociais de educação para pessoas surdas, bem como o reconhecimento e a valorização da profissionalização da categoria dos tradutores e intérpretes de Libras. Fica evidente que o povo surdo enfrentou privações de seus direitos por muitos anos, sendo impedido de exercer plenamente sua cidadania devido à falta de acesso em diversas áreas, à demora no reconhecimento da língua de sinais e de seu uso como um direito, à negação de seus direitos trabalhistas, entre outras limitações impostas.

Os reflexos desse processo de reconhecimento gradual tiveram implicações não apenas para os surdos, mas também para a atuação dos profissionais TILSP, cuja trajetória evoluiu paralelamente à dos surdos, dependendo das conquistas e do reconhecimento cultural e linguístico do povo surdo para se firmarem e se desenvolverem profissionalmente. Assim, falar destas trajetórias subentende a compreensão de que suas construções são fronteiriças e profundamente imbricadas, e que a evolução dos direitos dos surdos, assim como da categoria dos TILSP, depende não só de articulações externas, mas principalmente das articulações internas entre ambos os grupos, que advêm de um senso de interdependência de metas e necessidades.

## **Referências**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Casa Civil, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Casa Civil, 2005.

BRASIL. **Decreto n. 9.198, de 12 de dezembro de 1911.** Aprova o regulamento para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Rio de Janeiro: Secretaria-Geral da Mesa, 1911.

BRASIL. **Decreto n. 10.185, de 20 de dezembro de 2019.** Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. Brasília, DF: Secretaria-Geral, 2019.

BRASIL. **Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2000.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2002.

BRASIL. **Lei n. 12.319, de 1 de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, DF: Casa Civil, 2010.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2014.

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

BRASIL. **Lei n. 14.191, de 24 de novembro de 2021.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Secretaria-Geral, 2021.

BRITO, F. B. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais.** 2013. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BRITO, F. B. O movimento surdo no Brasil: A busca por direitos. **Journal of Research in Special Educational Needs**, [S. l.], v. 16, p. 766-769, 2016.

CAMPELLO, A. R. Língua de sinais brasileira na trajetória do povo e comunidade surda. *In*: ANDREIS-WITKOSKI, S.; FILIETAZ, M. R. P. (org.). **Educação de surdos em debate**. Curitiba: EDUTFPR, 2014. p. 93-102.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilingüismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000.

DALL'ALBA, C.; SARTURI, C. Letras/LIBRAS: Curso Superior Inédito da América Latina. **Revista Virtual de Cultura Surda**, n. 14, p. 1-13, 2014.

DOS SANTOS, Wharley. Avaliação por competências na certificação de Tradutores e Intérpretes de Libras-Português: o caso do Exame ProLibras. *In*: VASCONCELLOS, M. L.; ARCEGO, E.; COSTA, M. P. P.; SANTOS, W. **Formação de Intérpretes e Tradutores: desenvolvimento de competências em situações pedagógicas específicas**. v. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 81-121.

FELIPE, T. A. **Libras em contexto: curso básico, livro do estudante**. Brasília: PNAES/MEC; SEESP, 1997.

FERREIRA-BRITO, L. Integração social do surdo. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 7, p. 13-22, 1986.

LIMA, K. S. B. **Conflitos entre intérpretes e surdos: a “vilania” nos papéis em situações de interpretação**. 2023. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

MENEZES, J. E. S. A.; FEITOSA, C. R. S. **Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)**. 2. ed. rev. Fortaleza: EdUECE, 2015.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas**. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 47/135, de 18 de dezembro de 1992. ONU, 1992.

PEREIRA, M. C. P. Produções acadêmicas sobre interpretação de língua de sinais: dissertações e teses como vestígios históricos. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 26, p. 99-117, 2010.

PIRES, C. L.; NOBRE, M. A. Uma investigação sobre o processo de interpretação em Língua de Sinais. *In*: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (org.). **A invenção da surdez: cultura, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 160-188.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2004.

RAMOS, C. R. **LIBRAS: a língua de sinais dos surdos brasileiros**. 2004. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo2.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2024.

RODRIGUES, C. H. A realidade plurimultilíngue brasileira: línguas de sinais e políticas linguísticas. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 19, p. 43-69, 2014.

RODRIGUES, C. H. Formação de intérpretes e tradutores de língua de sinais nas universidades federais brasileiras: constatações, desafios e propostas para o desenho curricular. **Translatio**, Porto Alegre, n. 15, p. 197-222, 2018.

SÁ, N. R. L. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus: EDUA, 2002.

SANTOS, O. P. Travessias históricas do tradutor/intérprete de Libras: de 1980 a 2010. **Artifícios**, Belém, v. 2, n. 4, p. 1-16, dez. 2012.

SANTOS, S. A. **Intérprete de Língua Brasileira de Sinais: um estudo sobre as identidades**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SOUZA, A. A. N.; SOUZA, R. C. S. Currículo, políticas de inclusão escolar e direitos linguísticos do aluno surdo: pontos e contrapontos. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, Vitória, v. 3, n. 3, p. 1-16, 2020.

STROBEL, K. L. A visão histórica da inclusão dos surdos nas escolas. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 245-254, 2006.

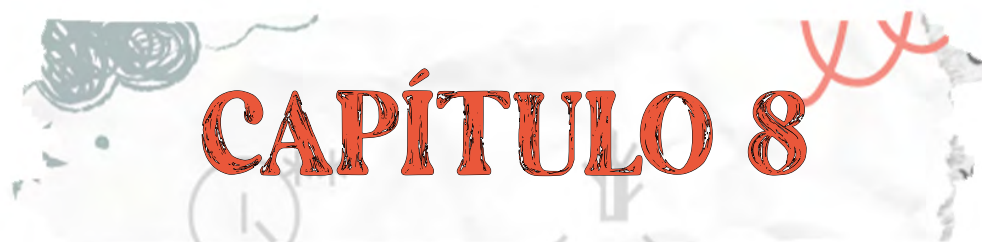
SUPALLA, T. Arqueologia das Línguas de Sinais: integrando lingüística histórica com pesquisa de campo em línguas de sinais jovens. *In: QUADROS, R. M.; VASCONCELLOS, M. L. (org.). Questões teóricas das Línguas de Sinais*. Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 22-29.

UNESCO. Universal Declaration of Linguistic Rights. *In: WORLD CONFERENCE ON LINGUISTIC RIGHTS, 1996, Barcelona. Culture of Peace Programme*. Paris: UNESCO, 1996.

UNESCO. **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality**. Salamanca, 7-10 June 1994.

VIEIRA, C. R. **Bilinguismo e inclusão**: problematizando a questão. Curitiba: Appris, 2014.

WITCHES, P. H. A situação minoritária dos surdos e sua vulnerabilidade linguística na educação. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 41, n. 114, p. 144-152, 2021.



## **POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL PARA SURDOS**

*Leonardo Ribeiro de Barros*

*Kacio de Lima Evangelista*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-363-8**

### **Introdução**

O dinamismo que a formação de estruturas institucionais e políticas dos projetos de educação apresenta, espelha o aspecto típico em movimento da própria organização social. Ao se falar em sistema educacional e evolução contínua, é mister citar o debate acerca das vivências includentes de pessoas com deficiência por meio de adaptação ao ensino regular ou o enfoque na educação especial nas escolas especializadas de surdos. A concentração nas questões relacionadas aos surdos suscita dúvidas referente a estratégia mais eficiente para atingir os objetivos propostos. Isto pois ao longo da história, inúmeras discussões acerca dos modelos educacionais de educação de surdos foram estabelecidas, como o Oralismo, a Comunicação Total, e o Bilinguismo, sugerindo um processo subjetivo complexo que envolve diversas áreas de conhecimento e elementos que coexistem na sociedade.

A corrente oralista essencialmente considera a surdez a partir de um ponto de vista médico, considerando-a uma deficiência, e, portanto, devendo ser tratada. A Comunicação Total admite que a língua de sinais seja utilizada, porém esta deve ser utilizada como suporte à língua oral, podendo am-

bas serem proferidas de maneira conjunta. A última proposta, mais aceita e defendida pela comunidade surda, o Bilinguismo, considera a surdez como fenômeno cultural, a partir de uma visão socioantropológica. Considerando, então, que mesmo que a educação das pessoas surdas seja no ensino regular, na perspectiva da inclusão, ou na escola especializada, representadas pelas escolas de surdos, que hoje adotam o bilinguismo, encontramos dificuldades no ensino dos conteúdos curriculares. Dentre eles, os que envolvem o ensino de línguas devem ter especial atenção e serem devidamente discutidos.

Nisso, a disposição do inglês como língua estrangeira no currículo escolar brasileiro é um discurso envolto de aspectos socioculturais importantes que estendem à função linguística, tornando-se um entendimento complexo aglutinador de incentivos diversos, dentre eles o tocante a globalização da informação, a aproximação cultural, o desempenho acadêmico e profissional entrelaçado. Assim, diante do fato que o ensino de língua adicional aos surdos em um sistema educacional incluyente e acessível desenvolve um processo dissonante ao pensado em relação aos alunos sem deficiência, fundamenta-se a discussão de elementos correlatos que possam estabelecer novos paradigmas quanto ao tema em questão.

A gênese desse trabalho se propõe a retomar estudo elaborado como trabalho de conclusão de curso, através de novos olhares diante ao processo de formação profissional, trabalhando com as áreas da surdez e do ensino de inglês como língua estrangeira há mais de uma década promovendo interesse em como as duas áreas podem ser combinadas. O problema do estudo debruça-se em explorar as possibilidades de aprendizagem da língua inglesa ou da língua de sinais americana (ASL) a partir da utilização da língua portuguesa, da Libras, ou de ambas.

O objetivo geral deste estudo é mostrar que os surdos têm o direito, por lei de acesso a um ensino de língua adicional estrangeira. Isso é garantido no artigo 26, parágrafo 5, da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabe-

lece: “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” e no artigo 35, parágrafo 4: “Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol...” (BRASIL, 2017). Esse direito assegura que os estudantes surdos recebam uma educação inclusiva e de qualidade, adaptada às suas necessidades linguísticas e comunicacionais.

Para garantir que o ensino de língua adicional respeite as características linguísticas dos alunos surdos, diversos fatores e estratégias precisam ser considerados. A metodologia deste estudo baseia-se em uma abordagem qualitativa, analisando trabalhos de diferentes autores e pesquisadores especializados em educação inclusiva e linguística aplicada à surdez. Através dessa análise, busca-se identificar os melhores caminhos e práticas pedagógicas que promovam um aprendizado eficaz e inclusivo, respeitando as especificidades dos estudantes surdos. Assim, a pesquisa pretende contribuir para o desenvolvimento de políticas educacionais e práticas de ensino que assegurem a plena realização do direito dos surdos ao acesso a uma educação de qualidade em língua estrangeira.

## **Educação Inclusiva: Alguns Fundamentos**

Os aspectos que norteiam a educação inclusiva, ficam mais claros quando se efetua uma análise de documentos governamentais que promovem-na. Nesse sentido, a Política de Educação Especial, documento elaborado para fins de fomento à defesa da inclusão pedagógica, estabelece os seguintes parâmetros:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de

equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008 p. 12)

A visão apresentada demonstra um esforço na proteção, garantia e acesso dos alunos surdos ao mesmo rol de oportunidades e recursos dos demais. Esse aspecto é de suma importância no tocante a prevenção de possíveis desvios que possam infringir os direitos humanos fundamentais destes indivíduos.

Analisando esse movimento de defesa de uma educação inclusiva pode-se entender que, ele se opõe a ideias pedagógicas ultrapassadas, em que o paradigma impunha ao aluno surdo certas dificuldades: ora excluído totalmente do ambiente escolar por entender que sua capacidade era incompatível com exigido em uma escola comum; ora era obrigado a adequar-se ao padrão oralista até então estabelecido para acompanhar o ensino dos demais alunos ouvintes (JANUZZI, 2004).

Em contrapartida, é digno de nota mencionar os benefícios que a integração entre alunos surdos e ouvintes proporciona a ambos os grupos, não apenas no sentido educacional. Sobre o tema, Enicéia Mendes em defesa da unificação estudantil, destaca que os estudos apresentados sobre o tema estão envoltos de princípios relacionados a aspectos éticos, acadêmicos científicos, sociológicos e políticos, sendo categórica no apontamento de potenciais benefícios a alunos ouvintes, como pode-se observar em Mendes (2006):

Benefícios potenciais para os colegas sem deficiências seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações. (Mendes, 2006, p. 388)

Logicamente, tais benefícios aos alunos sem deficiência não podem suplantam os direitos que os alunos surdos possuem de terem educação bilíngue, em que a Libras é a língua utilizada na instrução, sem a mediação por outra língua e o português configura-se como segunda língua na modalidade escrita. Essa ideia apresentada está envolta ao pensamento de que a convivência escolar traria ganhos a todos os envolvidos, fazendo com que o projeto de inclusão

seja generalista. O desenvolvimento e distribuição de vantagens depende de um esforço comunitário, público e conjunto.

Dentro do contexto brasileiro, embora a Libras goze de 22 anos de reconhecimento como língua das comunidades surdas, ela ainda não possui status de língua oficial do país, o que impacta diretamente em seu alcance e utilização. Entretanto, a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que também altera a LDB, estabelece a modalidade da educação bilíngue para surdos e garante que a Libras seja utilizada como língua de instrução na educação brasileira.

Como país plural e detentor de um número considerável de culturas e línguas é imperativo, em respeito a essas características, que a educação reflita uma ótica multilíngue e multicultural, abrangendo as mais variadas especificidades que pertencem ao universo dos alunos. Desse modo, têm-se entendido cada vez mais, que a proposta bilíngue na educação de surdos seja a mais adequada pois essa respeita a importância cultural e identitária que a Libras possui para os surdos. Tal proposta reconhece a validade e importância de que esses indivíduos sejam letrados em português, pois inserem-se em um espaço onde o português é predominantemente usado.

Segundo a professora Ronice Quadros, o bilinguismo é influenciado por questões de natureza cultural, social e política, sendo sua aceitação imprescindível dentro do escopo educacional como fica evidente em:

Bilinguismo [...] entre tantas possíveis definições, pode ser considerado: o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais... conhecer várias línguas não representa uma ameaça, mas abre um leque de manifestações linguísticas dependentes de diferentes contextos. (Fernandes, 2005, p. 28)

Como observado, assevera-se a importância da perspectiva aditiva a partir de Jim Cummings dentro da educação bilíngue pois esta ratifica o entendimento que o domínio de outras línguas, além das próprias que o indivíduo possui (no caso dos surdos, Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2) possibilita inúmeras vantagens que não se restringem ao conhecimento

linguístico, mas também social e cultural. Jim Cummings discorre sobre este ponto:

Mais de 150 pesquisas conduzidas durante os últimos 35 anos fortemente apoiam o que Goethe, filósofo alemão outrora disse: “A pessoa que sabe apenas uma língua não conhece verdadeiramente aquela língua.” A pesquisa sugere que crianças bilíngues talvez desenvolvam mais flexibilidade em seu raciocínio como resultado de processar informações através de duas línguas diferentes. (Cummins, 2009, p. 166, *tradução nossa*)<sup>1</sup>

Entretanto, é importante destacar que o processo de aprendizagem de uma nova língua ocorre de maneira mais contundente quando seu usuário já demonstra fluência em uma L1, o que para o surdo é pela língua de sinais. Esse olhar é também compreendido por Carlos Skliar quando afirma que o surdo possui:

[...] a potencialidade como direito à aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; potencialidade de identificação das crianças surdas com seus pares e com adultos surdos; potencialidade do desenvolvimento de estruturas e funções cognitivas visuais; potencialidade para uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos; e; por último, a potencialidade de participação dos surdos no debate linguístico educacional, escolar, de cidadania, etc. (Skliar, 1998, p. 33)

A designação de L3 não implica necessariamente que esta seja sempre a terceira língua na ordem de aquisição. A L3 pode ser adquirida de diversas maneiras: simultaneamente com a L2, após a aquisição simultânea de duas línguas, ou ainda, as três línguas (L1, L2 e L3) podem ser aprendidas concomitantemente desde o nascimento. No caso de bilinguismo precoce, duas línguas são adquiridas ao mesmo tempo desde os primeiros anos de vida, e a introdução de uma terceira língua (L3) pode ocorrer de maneira natural e contínua no ambiente linguístico da criança. Além disso, a aquisição simultânea de várias línguas pode ocorrer em contextos onde múltiplos idiomas são falados em casa ou na comunidade. Esse cenário é comum em famílias multiculturais ou em regiões

---

<sup>1</sup> More than 150 research studies conducted during the past 35 years strongly support what Goethe, the German philosopher, once said: The person who knows only one language does not truly know that language. The research suggests that bilingual children may also develop more flexibility in their thinking as a result of processing information through two different languages.

onde o multilinguismo é a norma, permitindo que as crianças se tornem proficientes em várias línguas desde cedo.

Neste trabalho, adota-se o termo “língua adicional” conforme utilizado por Schlatter e Garcez (2009) para referir-se a qualquer língua (L2, L3, L4) exceto a L1. Segundo esses autores, o termo “língua adicional” não induz à estranheza e ao distanciamento gerado pelo uso do termo “língua estrangeira”, que traz a conotação negativa de que o indivíduo jamais se apropriaria dessa língua como sua. A expressão “língua estrangeira” carrega uma carga de exclusão, sugerindo que a língua em questão sempre permanecerá distante e estranha ao indivíduo. Por outro lado, “língua adicional” sugere a adição de uma nova competência linguística ao repertório do falante, sem a implicação de que essa língua é menos acessível ou menos dominada.

Por fim, é relevante destacar que o termo “bilinguismo” pode englobar tanto a utilização de duas línguas quanto o uso de mais de dois sistemas linguísticos, caracterizando o multilinguismo. No contexto educacional e social, o bilinguismo pode ser visto como uma competência dinâmica, onde os indivíduos utilizam suas habilidades linguísticas de maneira flexível e adaptável. O multilinguismo, por sua vez, destaca a capacidade de um indivíduo de operar em múltiplos sistemas linguísticos, o que é cada vez mais valorizado em um mundo globalizado. Esta capacidade de navegar entre várias línguas e culturas é uma habilidade crucial, não apenas para a comunicação, mas também para a compreensão intercultural e a inclusão social. Portanto, entender e valorizar o bilinguismo e o multilinguismo é essencial para promover uma educação inclusiva e eficaz, que atenda às necessidades de todos os aprendizes.

## **O Ensino do Inglês como Terceira Língua para Surdos**

Para o envolvimento do surdo em um processo pedagógico linguístico de inglês, faz-se necessário que seu ensino seja através da Libras. Isso se dá pois, já que a instrumentalização da língua de sinais está atrelada ao trata-

mento do aluno surdo e o contato com o português é um elemento constitutivo de política governamental, o inglês teria status de terceira língua.

Para dar início a análise sobre o aprendizado do inglês como língua adicional, cabe destacar o fato de que a percepção de mundo distinta de pessoas surdas envolve uma série de necessidades pedagógicas especiais que evocam ajustamento e adaptação. Esse aspecto encontrado no tocante a adaptação do processo educacional sugere certa flexibilidade na composição curricular que atenda às necessidades de cada educando. Faz-se necessária para melhor entendimento das minúcias envolvendo os processos de aprendizagem entre surdos a compreensão deles como sujeitos de cultura própria e distinta. Esse aspecto pode ser observado em Perlin (2008):

Não se trata mais de uma identidade mantida no escrito círculo do indivíduo e a significar a diferença diante da deficiência. Trata-se agora de identificação cultural mais ampla, de forma a manter a nossa subsistência enquanto povo e enquanto cultura com a gama de artefatos que a motiva (Perlin, 2008, p. 238).

Assim, uma vez que se reconhece que os surdos compreendem e apreendem o mundo por meio de uma Cultura Surda, que se diferencia e diferencia os sujeitos culturais dela ao colocar a experiência visual acima de qualquer resquício de vivência auditiva, podemos concluir que o processo de ensino-aprendizagem deverá perpassar essa visualidade, que é mediada através da língua de sinais:

Mesmo considerando que o aspecto linguístico não é o único nem o principal na construção da(s) identidade(s) dos surdos, friso que a identidade de um indivíduo se constrói por meio da linguagem. A despeito de envolver uma cultura, a experiência da surdez não se baseia em uma exigência de “lugar”, mas certamente, o uso da língua de sinais é uma característica identitária da maior importância. (Sá, 2010, p. 128)

Portanto, para entender como ocorre a articulação de qualquer processo de aprendizagem linguística no caso dos surdos, incluindo do inglês, utilizaremos as apreensões estabelecidas por Vigotsky (2009) que destaca o fato de que

o desempenho adquirido individualmente depende de certo grau de interação social. Ainda segundo suas ideias, tal interação mencionada tem seu proveito devido ao fato de que as comunidades surdas possuem grande influência na eficácia do processo de aprendizagem. (Vigotsky, 2009)

Diante do exposto, é possível utilizar a teoria do autor para destacar que a interação mencionada deve ser realizada por meio de uma língua que seja instrumento pedagógico, acessível ao surdo: a Libras. Entretanto, apesar de entender a importância do convívio em comunidade com igual identidade cultural, língua e especificidades, não há de se falar em afastamento entre surdos e ouvintes, pois a interação entre eles é benéfica, uma vez que como aponta Quadros (2019): “raramente as pessoas escolhem ser bilíngues. Elas são bilíngues simplesmente porque crescem em contextos em que aquelas línguas são usadas pelas pessoas com quem convivem.”

Portanto, seguindo essa lógica, o surdo deve ser bilíngue, adquirindo como língua materna a língua de sinais e, como segunda língua, no caso do Brasil, o Português. A citação de Quadros aponta que o bilinguismo é uma consequência natural do convívio em contextos multilíngues, reforçando a necessidade de o surdo ser bilíngue para se integrar plenamente na sociedade. Diferente do oralismo e da comunicação total, o bilinguismo permite ao surdo aceitar e assumir sua surdez, como apontam Medeiros e Ferreira (2010):

O surdo deve ser bilíngue: adquirir como língua materna, a língua de sinal e como segunda língua, no caso do Brasil, o Português. Diferente do oralismo e da comunicação total, o surdo, no bilinguismo, pode aceitar e assumir sua surdez. A modalidade oral é rejeitada. Seu principal objetivo é entender o surdo, sua particularidade, sua língua e sua cultura. A crítica à oralização se deve ao fato de que sua aquisição nunca será natural e gerará ansiedade (Medeiros; Ferreira, 2010, p.166)

Um dos pontos que endossam a importância de surdos aprendendo o inglês por meio de Libras ocorre pela análise da orientação dada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2008) cuja língua matriz teria um papel crucial no processo de aprendizagem de uma língua adicional. Desse modo, o surdo

utilizaria de Libras, como instrução pedagógica cabível, tanto para aprender a língua portuguesa quanto para uma língua adicional, no caso do inglês por exemplo.

Em modo geral, a aprendizagem do inglês ocorre com o desenvolvimento de habilidades como listening, reading, writing e speaking (ouvir, ler, escrever e falar), entre outros vários métodos. Quanto aos surdos há algumas especificidades que envolvem o processo, mesmo que tais ações não impeçam que as habilidades regularmente apresentadas sejam trabalhadas por surdos.

Enquanto os métodos citados enfocam principalmente a oralidade, escrita e o silêncio como estimulantes, os PCNs tornam prioritários métodos que envolvem a leitura, de modo tradicional como Grammar Translation (Gramática - Tradução). Para as iniciativas políticas públicas brasileiras, esse método seria adequado para surdos, devido ao fato mencionado de que por diversas vezes as habilidades de ouvir e falar não são desenvolvidas por pertencentes a essa comunidade, embora ainda amparadas pela legislação atual (BRASIL, 2005).

Importante também é mencionar como se dá em geral a aprendizagem de um sujeito surdo de uma língua estrangeira. Os surdos escolarizados em geral são essencialmente bilíngues, pois utiliza tanto a Libras como o português na forma escrita por ser mais acessível à sua realidade sensorial. Neste sentido, Silva e Habner (2021), asseveram que:

Esse tipo de bilinguismo é denominado de bilinguismo intermodal, pois inclui línguas que são percebidas e expressas por canais distintos (fala-sinal). Por outro lado, o bilinguismo que envolve duas línguas comunicadas por intermédio do mesmo canal, sejam duas línguas orais ou de sinais, é caracterizado como unimodal ou monomodal. Na verdade, o bilinguismo intermodal utilizado pelo sujeito surdo não constitui uma opção, mas uma necessidade para sua inserção social, pois a língua majoritária da sociedade (L2) difere de sua língua materna (L1). Sabe-se que grande parte do que se aprende é veiculado pela língua escrita, motivo pelo qual o sucesso acadêmico e profissional do surdo depende, em grande parte, do conhecimento da língua oral na sua forma escrita. (Silva; Habner, 2021).

Muitos são os desafios apresentados aos alunos surdos no ambiente escolar: falta de conhecimento do português por muitos ao iniciarem as atividades escolares; falta de conhecimento do inglês pelos intérpretes; entre outros (Oliveira e Silva, 2005). Assim, destaca-se três grandes pontos de observância: falta de conhecimento geral de Libras; o processo de inclusão de surdos no ensino comum; e, a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira na rede de ensino.

Apesar de todo o discurso apresentado sobre escola inclusiva, das políticas públicas discutidas, da inserção nacional em debates inerentes aos fóruns internacionais, de todo aparato jurídico legal que apoia o projeto de inclusão educacional, a dificuldade enfrentada por professores em adequar as práticas pedagógicas e ideologias é frequente.

Dentre outros desafios, é possível citar que não há de maneira específica uma formação teórico-metodológica para professores de língua estrangeira para surdos nos diversos cursos de graduação de Letras. Pelo contrário, o foco da academia na formação de professores nos diversos cursos de licenciatura apenas contempla a realidade dos alunos ouvintes, gerando grande desinformação aos novos professores. Outro problema agravante é a falta de materiais didáticos com conteúdo e formatos que respeitem a característica bilíngue intermodal dos alunos surdos, mesmo havendo apoio governamental na produção de tais materiais (BRASIL, 2021).

É preciso pontuar que um espaço escolar onde três línguas circulam, a saber, a Libras, o Português e a língua adicional ensinada em sala de aula é imperativo que seja dado aos alunos um espaço em que as três línguas tenham seu prestígio linguístico respeitado, bem como a cultura que elas carregam, fazendo com que as línguas coexistam com importância semelhante. A respeito disso, Peixoto (2006) ressalta:

diferentemente do ouvinte, o surdo não fonetiza a escrita, ou seja, não faz relação sonora com o sistema da L2 (ou L3), apoiando-se no único recurso que têm à sua disposição, ou seja, os aspectos visuais da língua escrita que está aprendendo. Assim, na tarefa de aprender uma língua adicional, na forma escrita, são os elementos viso-espaciais como a forma das letras, o espaço e a linearidade na construção das palavras e frases a que o surdo recorre e relaciona com sua LS para tornar a aprendizagem significativa. Logo, na prática docente é fundamental que os professores, seja de L2 ou L3, utilizem e esgotem todas as possibilidades visuais da língua-alvo, relacionando-a com a LS do surdo. (Peixoto, 2006)

Essa diferença entre modalidades na aquisição de língua adicional, que normalmente é oral, não ocorre se houvesse a possibilidade de línguas de sinais como a ASL fossem ofertadas no ensino. Essa possibilitaria o aprendizado de forma significativa e ampliaria as percepções que o aluno surdo tem em adquirir uma L3. No entanto, uma possível barreira a essa possibilidade seria a escassez de profissionais da educação fluentes em línguas de sinais internacionais como a ASL, reduzindo a perspectiva num primeiro momento a apenas o ensino da língua inglesa ou de outra língua adicional, de modalidade oral.

A necessidade do ensino de inglês como terceira língua é latente na comunidade surda brasileira, no entanto, o que se observa de fato é que a tentativa de inserção ainda não é desenvolvida na prática, pela falta de profissionais capacitados, de estruturas adequadas e principalmente material elaborado conforme as necessidades especiais que devem ser levadas em consideração. Esses fatores desvendam o desafio que se apresenta no ensino de inglês a surdos brasileiros.

As limitações apresentadas não devem ser motivo de retração do progresso estabelecido, no entanto já se entende que, não basta apenas incluir alunos a um sistema educacional, seja comum ou especial, mas a garantia de eficiência de exercício do direito de aprendizagem perpassa por muitos outros aspectos igualmente importantes ao processo de adaptação em questão.

## **Considerações Finais**

As informações consideradas neste artigo, embora tendo superficialmente triscado o escopo total deste assunto, tem sua importância devido ao fato da relevância do assunto em questão, a saber, a aprendizagem do inglês como terceira língua pela comunidade surda e suas especificidades.

Esta produção acadêmica preconiza inicialmente que a Libras seja reconhecida como primeira língua dos surdos e que o português escrito por mais utilizado que seja é para o surdo sua segunda língua. Infelizmente observa-se que em muitos contextos educacionais alunos surdos ainda são submetidos a práticas antiquadas como a leitura labial ou métodos em que o português oral é a visão predominante de ensino para esse grupo.

Na realidade, o ensino do português tipifica como a maioria dos surdos terão contato com a língua inglesa, ou seja, através de sua modalidade escrita. Porém, faz-se importante dizer que a aprendizagem do inglês pode se utilizar tanto da língua portuguesa ou da Libras, ou até mesmo das duas concomitantemente para alcançar o mesmo fim.

Como defendido por lei, todos os cidadãos, inclusive os surdos têm direito ao acesso a conteúdo linguístico estrangeiro, e cabe às escolas e outras instituições de ensino providenciar subsídios para que dentro de um olhar inclusivo as necessidades dessa comunidade em especial sejam devidamente atendidas.

A experiência tem mostrado que a prática do ensino bilíngue em muito traz benefícios duradouros. Também é digno de nota o papel do intérprete em sala de aula, que funciona como canal e mediador entre professor e aluno. A realidade de muitos contextos escolares é bem diferente, entretanto. Muitas escolas não são inclusivas, muitos surdos não são alfabetizados nem em Libras nem em português, muitas escolas não dispõem de intérprete, outras não contém ensino de qualidade de língua adicional, e outras não contam com nenhum desses pontos previamente mencionados. É esperado que esse artigo favoreça a

sensibilização e promoção dos direitos e recursos que atendam os surdos, como merecem.

As concepções pedagógicas precisam começar a partir das características linguísticas do surdo, que possui uma trajetória ímpar em comparação ao aprendiz ouvinte de línguas orais. Os caminhos utilizados pelos indivíduos surdos em direção à leitura-escrita revelam que não podemos apenas ter a disposição práticas tradicionais que são utilizáveis apenas para a realidade de alunos ouvintes. As pesquisas empreendidas sobre a aquisição de línguas adicionais por surdos, mesmo que em estágios iniciais, nos leva a ter uma nova perspectiva sobre a literacia do sujeito surdo que respeite a sua língua, considerando que a aprendizagem do surdo é sempre uma experiência visual.

É uma afirmação amplamente aceita que a cultura de um povo está intimamente ligada à prática de sua língua. Portanto, indivíduos surdos bilíngues, quando proporcionados com oportunidades para aprender e aprimorar suas habilidades na aquisição de conhecimento nessa língua, expandem seu entendimento do mundo. Tais pessoas se tornam agentes de disseminação do conhecimento e exemplos vivos de como, com as ferramentas corretas, os surdos podem alcançar um notável desenvolvimento acadêmico e linguístico.

## **Referências**

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 29 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de outubro de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, 2021. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14191&ano=2021&ato=5edcXVq5UMZpWTb90>. Acesso em: 29 maio 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/3zro8As>>. Acesso em 29 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3). Acesso em: 29 maio 2024.

CUMMINS, J. **Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?** University of Toronto, 2001.

FERNANDES, E. (Org.) **Surdez e bilinguismo.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

JANNUZZI, Gilberta de M. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004.

MEDEIROS, Tânia G.; FERREIRA, Maria C. D. **Alunos Surdos Aprendendo Inglês em Escolas Inclusivas: uma perspectiva Vygotskiana.** Revista Educação Especial, n. 23, n 36, jan/abr, 2010.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. Vol.. 11 Num. 33 set. /dez. 2006.

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

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos.** 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SKLIAR, C.B. **Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade.** In: SKLIAR, C.B. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-31.

SILVA, N.; HUBNER, L. **Aquisição de inglês como L3 por surdos brasileiros usuários de Libras como L1: considerações teórico-pedagógicas.** PUC-RS, 2021.

OLIVEIRA E SILVA, Claudney Maria de. **O Surdo na Escola Inclusiva Aprendendo uma Língua Estrangeira (Inglês): um desafio para professores e alunos.** 2005. 230f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/39vCLYF>>. Acesso em 29 maio 2024.

PEIXOTO, R. C. **Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda.** Cadernos Cedes, Campinas, v. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006.

PERLIN, Gladis. **Surdos: de objetos de pesquisa à irrupção como pesquisadores** In: DECHICHI, C; SILVA, L. C. (Orgs.). *Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade.* Uberlândia: EDUFU, 2008.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas adicionais (espanhol e inglês). In: Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Porto Alegre: SE/DP, 2009.v. 1. p. 127-172.

VIGOTSKI, Levi S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

# **SOBRE OS ORGANIZADORES**

## **Vinicius Martins Flores (UFRGS)**

Doutor em Letras com especialidade em Psicolinguística pela UFRGS e mestre em Linguística Aplicada pela mesma instituição. É especialista em Aquisição de Linguagem e Alfabetização e possui formação em Letras Libras e Pedagogia. Atualmente, é professor no curso de Letras Libras da UFRGS, onde coordena o Grupo de Extensão GETTLibras e o Polo UFRGS do curso de Licenciatura em Pedagogia com perspectiva bilíngue. Seus interesses de pesquisa incluem o bilinguismo bimodal, a formação de professores de surdos e a tradução e interpretação de Libras-Português.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7217654228341536>

## **Sandro Rodrigues da Fonseca (UFRGS)**

Doutor em Psicolinguística e mestre em Linguística Aplicada pela UFRGS, além de especialista em Estudos Surdos. Professor no Instituto de Letras da UFRGS, onde coordena o projeto da Empresa Júnior – Textualiza Jr. Sua experiência inclui a tradução e interpretação de Libras-Português, bem como o estudo da linguística de línguas de sinais, abrangendo fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Sua pesquisa foca no acesso lexical e na memória de trabalho de intérpretes bilíngues bimodais. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5864102450030905>

## **Tatiana de Barros (UFRGS)**

Graduanda em Letras - Tradução e Interpretação de Libras/Português na UFRGS, membro do GETTLibras e do Núcleo Materna, além de bolsista no Núcleo Acadêmico do Instituto de Letras da UFRGS. Sua atuação acadêmica e de pesquisa foca na tradução e interpretação de Libras e nas questões de gênero e maternidade.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7213173969634171>

# **SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES**

## **Daiane Natalia Schiavon**

Doutora em Educação Escolar (UNESP/FCLAr), docente das Faculdades Integradas de Jaú - SP, Departamento de Educação.

E-mail: daia\_schiavon@yahoo.com.br.

## **Elisandra Fátima Braz Mandotti**

Especialista em Educação Especial (UNESP/FC). Professora Escola Estadual Etec Profa. Marines Teodoro de Freitas Almeida, da Diretoria Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

## **Gabriela Alves Gaioto**

Especialista em Educação Especial (UNESP/FC). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba - SP.

E-mail: gabimarple@yahoo.com.br

## **Karina de Souza Borges Lima**

Doutoranda em Estudos da Tradução (PGET/UFSC). Mestra em Estudos da Tradução (UFSC). Bacharel em Letras Libras (UFSC) e especialista em Libras (UCAM). Tradutora e intérprete de Libras-Português certificada pelo Exame de Proficiência em Libras no Ministério da Educação (PROLIBRAS/MEC-2008). Atua como professora em cursos de formação de tradutores e intérpretes de Libras. E-mail: karinaborgestutoria@hotmail.com

## **Kacio de Lima Evangelista**

Professor de Libras e Coordenador do Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do IFCE Campus de Ubajara. Formado em Licenciatura Letras Libras pela Universidade Federal do Ceará e especialista em Moderna Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Kacio tem um profundo interesse nas áreas de Literatura Surda e pelo Sistema SignWriting. Sua atuação destaca-se pelo compromisso com a inclusão e o desenvolvimento de práticas educacionais que valorizem a cultura e a língua da comunidade surda.

E-mail: kacio.evangelista@ifce.edu.br

### **Leonardo Ribeiro de Barros**

Professor de Libras no IFCE Campus de Boa Viagem e Professor Formador da Licenciatura em Pedagogia na UECE. Mestre em Educação Bilíngue pelo INES, é especialista em Linguística Aplicada (UFMS), Educação Inclusiva (UFMS), Libras (FAVED), Educação Especial (UCAM), e Orientação Educacional (UNICV). Possui licenciaturas em Português/Literatura (UFF), Pedagogia (UNIDOMBOSCO), Inglês (UNESA), e Libras (IBRA), além de certificações de proficiência em Libras e Inglês, como TESOL e CELTA. Leonardo é pesquisador vinculado ao NEPLIBRAS/INES e ao GEDESPI/UFC, e coordena o Projeto Ceramió e o NAPNE no IFCE Campus de Boa Viagem. E-mail: leonardo.barros@ifce.edu.br

### **Mariana dos Santos Lima**

Possui Licenciatura em Ciências Humanas-Geografia pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA/Centro de Ciências de Grajaú.

E-mail: mariana.lima1@discente.ufma.br.

### **Marcos Nicolau Santos da Silva**

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Professor do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas-Geografia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA/Centro de Ciências de Grajaú.

E-mail: marcos.nicolau@ufma.br

### **Sandro Rodrigues da Fonseca**

Doutor em Letras em Psicolinguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Professor do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas do Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

### **Tatiana de Barros**

Graduanda do curso de Bacharelado em Letras: tradução e interpretação em Libras/Português na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. E-mail: tatyabli33@gmail.com

### **Vinicius Martins Flores**

Doutor em Letras em Psicolinguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Professor do Departamento de Língua Moderna do Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

