



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)  
FACULDADE DE LETRAS (FL)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA (PPGLL)**

**FABIANE FERREIRA DA SILVA MORAES**

**Escrita das Línguas de Sinais (ELiS): concepções, valorações e  
avaliações construídas por graduandos e profissionais da área da  
Libras**

GOIÂNIA  
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE LETRAS

## **TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES**

### **E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### **1. Identificação do material bibliográfico**

Dissertação       Tese       Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

**Exemplos:** Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

#### **2. Nome completo do autor**

FABIANE FERREIRA DA SILVA MORAES

#### **3. Título do trabalho**

ESCRITA DAS LÍNGUAS DE SINAIS (ELIS): CONCEPÇÕES, VALORAÇÕES E AVALIAÇÕES CONSTRUÍDAS POR GRADUANDOS E PROFISSIONAIS DA ÁREA DA LIBRAS

#### **4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)**

Concorda com a liberação total do documento  SIM       NÃO<sup>1</sup>

**[1]** Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

**a)** consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

**b)** novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;

- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Carla Janaína Figueredo, Professora do Magistério Superior**, em 15/08/2022, às 09:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **FABIANE FERREIRA DA SILVA MORAES, Discente**, em 15/08/2022, às 09:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3112652** e o código CRC **4F0E4CD0**.

FABIANE FERREIRA DA SILVA MORAES

**Escrita das Línguas de Sinais (ELiS): concepções, valorações e avaliações construídas por graduandos e profissionais da área da Libras**

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Linha de Pesquisa: Ensino e aprendizagem de segundas línguas e línguas estrangeiras.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Janaína Figueredo

GOIÂNIA  
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Moraes, Fabiane Ferreira da Silva

Escrita das línguas de sinais (ELiS) [manuscrito] : concepções, valorações e avaliações construídas por graduandos e profissionais da área da Libras / Fabiane Ferreira da Silva Moraes. - 2022.

214 f.

Orientador: Prof. Carla Janaína Figueredo.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2022.

1. Escrita de sinais. 2. ELiS. 3. Libras. 4. Surdos. 5. Letras: Libras.  
I. Figueredo, Carla Janaína, orient. II. Título.

CDU 81



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

## FACULDADE DE LETRAS

## ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº **19** da sessão de defesa de tese de **Fabiane Ferreira da Silva Moraes** que confere o título de **Doutora** em Letras e Linguística, na área de concentração em Estudos Linguísticos

Aos **dez** dias do mês de **agosto** do ano de **dois mil e vinte e dois**, a partir das **quatorze** horas, via Zoom, realizou-se a sessão pública de defesa de tese "ESCRITA DAS LÍNGUAS DE SINAIS (ELiS): CONCEPÇÕES, VALORAÇÕES E AVALIAÇÕES CONSTRUÍDAS POR GRADUANDOS E PROFISSIONAIS DA ÁREA DA LIBRAS". Os trabalhos foram instalados pela orientadora, **Profa. Dra. Carla Janaína Figueredo** (Presidente/PPGLL/FL/UFMG), com a participação dos demais membros da banca examinadora: **Profa. Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes** (PPGLL/FL/UFMG) e **Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo** (PPGLL/FL/UFMG), membros titulares internos e **Prof. Dr. Pedro Henrique Witches** (PPGL/UFES) e **Prof. Dr. Bruno Gonçalves Carneiro (PPGLL/UFT)**, membros titulares externos. Durante a arguição, os membros da banca **não** fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A banca examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da tese tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela **Profa. Dra. Carla Janaina Figueredo**, presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos membros da banca examinadora, aos **dez** dias do mês de **agosto** do ano de **dois mil e vinte e dois**.

## TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Eliane Marquez da Fonseca Fernandes, Usuário Externo**, em 06/10/2022, às 10:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Pedro Henrique Witches, Usuário Externo**, em 06/10/2022, às 10:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **BRUNO GONCALVES CARNEIRO, Usuário Externo**, em 06/10/2022, às 11:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Carla Janaína Figueredo, Professora do Magistério Superior**, em 28/11/2022, às 17:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Francisco José Quaresma De Figueiredo, Professor do Magistério Superior**, em 28/11/2022, às 18:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3245574** e o código CRC **972CF65F**.

---

**Referência:** Processo nº 23070.038904/2022-01

SEI nº 3245574

## AGRADECIMENTOS

Obrigada Senhor por sua graça e misericórdia.

Sou grata à universidade pública, pela oferta do ensino gratuito, por ser um espaço para o diálogo e crescimento. Em especial, à Universidade Federal de Goiás pela concessão de doze meses de afastamento para que eu pudesse me dedicar à redação desta tese.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, aos seus docentes e técnicos administrativos.

Muitíssimo obrigada à minha orientadora Carla Janaína Figueredo, por todo carinho e paciência para comigo e pelo zelo e dedicação à pesquisa. Seus direcionamentos foram fundamentais para o delineamento e conclusão do trabalho. Obrigada!

Agradeço ao professor Pedro Henrique Witches e à professora Eliane Marquez da Fonseca Fernandes, pela disponibilidade para participação na banca de qualificação e por suas preciosas contribuições.

Sou muito grata à professora Mariângela Estelita Barros, pelo suporte para a escrita dos trechos em Libras/ELiS e participação no curso de extensão. Também ao professor Rayan Soares dos Santos, pela presteza na revisão dos sinais em Libras/ELiS.

Reconheço com imensa alegria o papel importantíssimo dos participantes da pesquisa e não tenho palavras suficientes para agradecer-los por toda colaboração.

Toda minha gratidão ao meu esposo José Augusto dos Santos Moraes, que além do apoio e companheirismo, criou o programa utilizado para a escrita dos sinais em Libras/ELiS e também me auxiliou sobremaneira no desenvolvimento das ilustrações deste trabalho.

Ao meu filho, Arthur da Silva Moraes, sou muito feliz por ser sua mãe, obrigada por estar sempre presente e trazer tanta alegria para minha vida.

Agradeço à minha mãe Sônia Santos de Alcântara, ao meu pai Ezeir Ferreira da Silva e ao meu irmão Flavio Henrique da Silva, amo vocês.

*“Vou ter que enfrentar mais essa maré  
Mas vou prosseguir  
Sei que o mundo vem pra me apedrejar  
Mas eu vou dormir [...]  
Vão me pressionar que é pra eu desistir  
E voltar pra trás  
Tem mais um leão pra me rodear  
Mas vou me deitar [...]  
Se eles querem perturbar o meu descanso  
Eu não vou me separar do meu colchão, ó, não!  
É que eu posso descansar, eu sei  
Se uma noite eu vou chorar? Talvez  
Amanhã vou despertar e aqui no coração  
Tudo em paz, vou me levantar outra vez”*

*Outra vez – Banda Resgate*

## RESUMO

A presente tese tematiza sobre a escrita da língua brasileira de sinais (Libras), por meio do sistema de Escrita das Línguas de Sinais (ELiS). O trabalho discute as concepções, valorações e avaliações em relação à ELiS construídas por acadêmicas do curso de Letras: Libras da Universidade Federal de Goiás e profissionais da área da Libras. Além disso, aborda as possíveis implicações advindas dessas concepções para as práticas acadêmicas e profissionais dos participantes e problematiza as ações para o ensino de ELiS, a serem desenvolvidas pela pesquisadora. Foram mobilizados, como aparato teórico, os pressupostos de Bakhtin (1997, 2002, 2006, 2008, 2017, 2018), em interface com estudos sobre a escrita (CALKINS, 1989; CALVET, 2002; CHARTIER, 1998; GNERRE, 1991, entre outros), bem como referenciais que tratam da escrita de sinais (BARROS, 2015; LUCHI; STUMPF, 2018; STUMPF; WANDERLEY, 2016, entre outros). A pesquisa, desenvolvida a partir da abordagem qualitativa e do método do estudo de caso, contou com a participação de quatorze discentes e cinco profissionais da área da Libras. Foram utilizados três instrumentos para a coleta de dados, todos aplicados de modo on-line, a saber: questionário, sessões reflexivas e entrevistas semiestruturadas. O estudo resultou: a) na identificação de duas concepções sobre a escrita de sinais, fundamentadas em valorações e avaliações distintas; b) na discussão dos desdobramentos das experiências acadêmicas com a escrita de sinais para as práticas de ensino de Libras; c) na observação do papel fundamental das licenciaturas em Libras no ensino e difusão da escrita de sinais; d) na elaboração de propostas para o uso da ELiS no ensino, na pesquisa e na extensão universitária. Assim sendo, o trabalho contribui, mesmo que de modo incipiente, com o desenvolvimento de práticas de ensino que privilegiem a formação de profissionais que saibam ler e escrever a língua de sinais.

**Palavras-chave:** escrita de sinais; Libras; Bakhtin; ELiS; ensino.

## ABSTRACT

This dissertation discusses the writing of the Brazilian Sign Language (Libras), using the Sign Languages Writing System (ELiS). The study discusses the conceptions, valuations, and assessments in relation to the ELiS constructed by students of the Libras Language major at the Federal University of Goiás and professionals in the field of Libras. In addition, it addresses the possible implications of these conceptions for the academic and professional practices of the participants and problematizes the actions for the teaching of ELiS to be developed by the researcher. Bakhtin's principles (1997, 2002, 2006, 2008, 2017, 2018), in interface with studies on writing (CALKINS, 1989; CALVET, 2002; CHARTIER, 1998; GNERRE, 1991, among others), were used as a theoretical framework, as well as other references on sign language writing (BARROS, 2015; LUCHI; STUMPF, 2018; STUMPF; WANDERLEY, 2016, among others). The research, developed within a qualitative approach and the case study method, had the participation of fourteen students and five professionals in the field of Libras. Three instruments were used for data collection, all applied online, namely: a questionnaire, reflective sessions, and semi-structured interviews. The study resulted in: a) the identification of two concepts of sign language writing, based on different valuations and assessments; b) the discussion of the outcomes of academic experiences with sign language writing for Libras teaching practices; c) the observation of the fundamental role of Libras undergraduate teacher education programs in the teaching and dissemination of sign language writing; d) the development of proposals for the use of ELiS in teaching, research and university extension programs. Thus, the work contributes, even if only partially, to the development of teaching practices that focus on the training of professionals who know how to read and write sign language.

**Keywords:** sign language writing; Libras; Bakhtin; ELiS; teaching.





## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

Figura 1 – Literatura surda.....	31
Figura 2 – Número de licenciaturas em Libras, em 2021.....	39
Figura 3 – Cartazes em português e Libras/ELiS.....	52
Figura 4 – Parte da <i>Mimographie</i> .....	57
Figura 5 – Parte do sistema de Notação de Stokoe.....	58
Figura 6 – Pontos de articulação da Notação de Stokoe.....	58
Figura 7 – Exemplo de orientações de palma e alfabeto manual no SW.....	59
Figura 8 – Configurações de mão do SignFont.....	59
Figura 9 – Algumas configurações de mão do Sistema <i>HamNoSys</i> .....	60
Figura 10 – Algumas configurações de mão do D’Sign.....	60
Figura 11 – Macrossegmentos de mão no SEL.....	61
Figura 12 – Visografemas da VisoGrafia.....	62
Figura 13 – Etapas da ação de extensão.....	88
Figura 14 – Página inicial do curso, no Moodle.....	90
Figura 15 – Calendário da coleta de dados.....	91
Figura 16 – Sessão reflexiva 2.....	94
Figura 17 – Interação na sessão reflexiva 3.....	95
Figura 18 – Sessão reflexiva assíncrona.....	96
Figura 19 – Editor de ELiS.....	100
Figura 20 – ELiS: a escrita de sinais.....	136
Figura 21 – ELiS na educação de surdos.....	142
Figura 22 – Materiais de cursos de Libras.....	156
Figura 23 – Sessão Reflexiva 3.....	158
Figura 24 – Categorias de conteúdos da PCC.....	171
Figura 25 – Esquema e modelo de cronograma para postagens.....	171

## GRÁFICOS

Gráfico 1 – Disciplinas de ES nas licenciaturas das IFES.....	43
Gráfico 2: Carga horária obrigatória de ES por curso.....	44
Gráfico 3 – Período de oferta da ES, por curso.....	45
Gráfico 4 – Carga horária de ELiS no curso de Letras: Libras da UFG.....	50
Gráfico 5 – Habilidades de compreensão e produção em Libras.....	113
Gráfico 6 – Habilidade de leitura e escrita em ELiS.....	114
Gráfico 7 – Posturas docentes centralizadoras.....	123
Gráfico 8 – Avaliações sobre o currículo.....	128
Gráfico 9 – Docentes de Libras devem saber ES?.....	147

## QUADROS

Quadro 1 – Disciplinas de ES nas licenciaturas.....	40
Quadro 2 – Distribuição da carga horária do Letras: Libras da UFG.....	48
Quadro 3 – Outros sistemas de escrita e transcrição.....	61
Quadro 4 – Configuração de dedos.....	63
Quadro 5 – Orientação da palma.....	64
Quadro 6 – Ponto de articulação.....	64
Quadro 7 – Movimento.....	65
Quadro 8 – Diacríticos.....	66
Quadro 9 – Descrição das sessões reflexivas.....	93
Quadro 10 – Resumo das sessões reflexivas síncronas.....	93
Quadro 11 – Cronograma das entrevistas.....	97
Quadro 12 – Roteiro para a entrevista.....	98
Quadro 13 – Símbolos utilizados nas transcrições.....	100
Quadro 14 – Descrição das discentes do curso de Letras: Libras da UFG.....	101
Quadro 15 – Descrição dos participantes externos à UFG.....	102
Quadro 16 – Participação nas etapas da coleta de dados.....	103

Quadro 17 – Participação nas etapas da coleta de dados.....	105
Quadro 18 – Colunas de identificação dos participantes da pesquisa.....	105
Quadro 19 – Valor do português e da Libras.....	109
Quadro 20 – Uso da ELiS no cotidiano.....	118
Quadro 21 – Benefícios da ELiS.....	138
Quadro 22 – Usos da ELiS na prática profissional.....	146
Quadro 23 – Ser fluente em Libras.....	151
Quadro 24 – Programa de disciplina – Núcleo Livre 1.....	165
Quadro 25 – Programa de disciplina – Núcleo Livre 2.....	167
Quadro 26 – Mapa de atividades do curso de extensão.....	175

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**AVA** – Ambiente Virtual de Aprendizagem

**ASL** – *American Sign Language*

**CAS** – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez

**CD** – Configuração de Dedos

**C. H.** – Carga Horária

**DELT** – Departamento de Libras e Tradução

**ELAN** – *Eudico Language Annotator*

**ELiS** – Escrita das Línguas de Sinais

**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio

**ES** – Escrita de Sinais

**FENEIS** – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

**FL** – Faculdade de Letras

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IES** – Instituições de Ensino Superior

**IFES** – Instituições Federais de Ensino Superior

**LALELIS** – Laboratório de Leitura e Escrita em Língua de Sinais

**L1** – Primeira Língua

**L2** – Segunda Língua

**Libras** – Língua Brasileira de Sinais

**LS** – Línguas de Sinais

**MEC** – Ministério da Educação

**Mov** – Movimento

**NC** – Núcleo Comum

**NE** – Núcleo Específico

**NE-OBR** – Núcleo Específico Obrigatório

**NE-OPT** – Núcleo Específico Optativo

**NL** – Núcleo Livre

**OP** – Orientação da Palma

**PA** – Ponto de Articulação

**PCC** – Prática como Componente Curricular

**PNS** – Pesquisa Nacional de Saúde  
**PPC** – Projeto Pedagógico do Curso  
**PR** – Paraná  
**RGCG** – Regulamento Geral dos Cursos de Graduação  
**SEL** – Sistema de Escrita para as Línguas de Sinais  
**SIGAA** – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da UFG  
**SR** – Sessão Reflexiva  
**SRs** – Sessões reflexivas  
**SW** – *SignWriting*  
**TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso  
**TILS** – Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais  
**UESB** – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
**UFAC** – Universidade Federal do Acre  
**UFAL** – Universidade Federal de Alagoas  
**UFAM** – Universidade Federal da Amazônia  
**UFC** – Universidade Federal do Ceará  
**UFCA** – Universidade Federal do Cariri  
**UFCE** – Universidade Federal de Campina Grande  
**UFERSA** – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
**UFG** – Universidade Federal de Goiás  
**UFJF** – Universidade Federal de Juiz de Fora  
**UFMA** – Universidade Federal do Maranhão  
**UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais  
**UFMT** – Universidade Federal do Mato Grosso  
**UNIFAP** – Universidade Federal do Amapá  
**UNIR** – Universidade Federal de Rondônia  
**UFPA** – Universidade Federal do Pará  
**UFPE** – Universidade Federal de Pernambuco  
**UFPI** – Universidade Federal do Piauí  
**UFPR** – Universidade Federal do Paraná  
**UFRA** – Universidade Federal Rural da Amazônia  
**UFRB** – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
**UFRJ** – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
**UFRN** – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

**UFS** – Universidade Federal de Sergipe

**UFSC** – Universidade Federal de Santa Catarina

**UFT** – Universidade Federal do Tocantins

**UFU** – Universidade Federal de Uberlândia

## SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	11
LISTA DE ABREVIACÕES.....	14
INTRODUÇÃO.....	19
1 CONCEITUALIZAÇÕES SOBRE A ESCRITA DE SINAIS.....	25
1.1 Aspectos introdutórios.....	25
1.1.1 A Libras.....	27
1.1.2 Culturas e identidades surdas.....	30
1.1.3 Audismo, colonização linguística e políticas linguísticas.....	34
1.2 A formação de professores de Libras.....	37
1.2.1 Disciplinas de ES nas licenciaturas em Libras.....	39
1.2.2 A escrita de sinais no curso de Letras: Libras da UFG.....	47
1.3 A escrita.....	53
1.3.1 A escrita de sinais.....	56
1.3.1.1 A ELiS.....	62
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	69
2.1 Apontamentos iniciais.....	69
2.1.1 Cronotopia e exotopia.....	75
2.2 Sujeito dialógico.....	78
2.3 O ato ético.....	82
3 METODOLOGIA.....	86
3.1 Sobre a pesquisa.....	86
3.2 Contexto da pesquisa.....	87
3.3 Instrumentos para a coleta dos dados.....	91
3.3.1 Questionário.....	92
3.3.2 Sessões reflexivas.....	92
3.3.3 Entrevistas.....	96
3.3.4 Tradução e Transcrição.....	99
3.4 Participantes.....	101
3.5 Análise dos dados.....	103
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	107
4.1 Posturas avaliativas: a escrita de sinais em um cabo de guerra.....	107

4.1.1	Posicionamentos contrários à escrita de sinais.....	108
4.1.1.1	“O que é isso? Eu não conheço!”: a invisibilização da ELiS na sociedade....	109
4.1.1.2	“Então, a ELiS é o que? Ela serve pra que?”: o pouco uso social.....	118
4.1.1.3	“Porque todo mundo fala tanto assim da ELiS, faz tanto terror?”: posicionamentos da comunidade acadêmica acerca da escrita de sinais.....	123
4.1.1.4	“Mas porque a gente não teve ELiS desde o começo?”: o currículo como uma força centralizadora.....	128
4.1.1.5	“Se eu continuar com esse pensamento que é muito difícil eu não vou ter curiosidade pra ensinar não”: o agir do sujeito.....	132
4.1.2	Posturas favoráveis à escrita de sinais.....	135
4.1.2.1	“Eu tinha um pouco de medo, mas eu vi que a ELiS ela me ajuda bastante,”: os posicionamentos pessoais.....	135
4.1.2.2	“E aí ela começou a explicar e foi onde começou a fazer mais sentido”: posturas no curso de Letras: Libras.....	139
4.2	A escrita de sinais e o outro: agir ético e exotopia.....	141
4.2.1	“Eu vi que aquilo lá era a escrita, era a oportunidade dos surdos serem alfabetizados”: o agir ético.....	142
4.2.2	“Todo professor tinha que ser obrigado a saber ELiS pra poder ensinar”: o excedente de visão acerca do ensino de Libras.....	147
4.3	“No passado a ELiS ainda não tinha sido criada, mas agora é um novo momento”: discussões sobre cronotopia e a língua de sinais.....	150
5	RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA.....	160
5.1	Retomando as perguntas de pesquisa.....	160
5.1.1	Que concepções os participantes do estudo possuem sobre a escrita de sinais, mais especificamente sobre a ELiS? Que valorações e avaliações sustentam essas concepções?.....	161
5.1.2	Quais as possíveis implicações advindas dessas concepções para a futura prática docente dos graduandos em Letras: Libras e para o seu contexto acadêmico?.....	162
5.1.3	De que forma a pesquisadora pode agir eticamente em prol do ensino de ELiS, em resposta aos enunciados dos participantes?.....	164
5.1.3.1	Ensino.....	165
5.1.3.2	Pesquisa.....	172
5.1.3.3	Extensão universitária.....	173
5.2	Limitações do estudo.....	178



## INTRODUÇÃO

O aparato legal que trata da língua brasileira de sinais (Libras) e de pontos relacionados com a educação bilíngue para surdos não assegura o uso da escrita de sinais (ES), tampouco delibera sobre o seu ensino. Com efeito, em tais documentos (como na Lei 10.436/2002, no Decreto 5.626/2005 e na Lei 13.146/2015) as menções à escrita se limitam ao uso do português como segunda língua. Possivelmente, esse é um dos motivos (embora não seja o único) pelos quais, mesmo no contexto acadêmico, muitas práticas e discursos sobre a escrita de sinais estejam mais pautados em crenças e preferências pessoais do que em aspectos teóricos e conceituais. Nos espaços de ensino, como nas licenciaturas em Libras, a ES ganha diferentes contornos. Em alguns casos, ela é caracterizada como uma abstração que serve apenas como objeto de estudo para teóricos e que, por isso mesmo, desperta pouco ou nenhum interesse em estudantes e professores. Em outros, é reconhecida como útil para a comunidade surda e aceita como um conteúdo curricular válido. Essas formas distintas de ver a ES e suas nuances integram o horizonte apreciativo dos licenciandos em Libras e ecoam nas práticas acadêmicas e profissionais desses sujeitos, suscitando respostas diversas ao objeto em questão, como a descrença, o medo, a admiração, o interesse, o desvelo, entre tantas outras.

A licenciatura em Letras: Libras da Universidade Federal de Goiás (UFG) é um exemplo da realidade citada anteriormente. Nesse espaço é possível encontrar tanto discentes que reconhecem a relevância da escrita de sinais e a utilizam em suas atividades diárias como outros que demonstram falta de apreço pela sua aprendizagem e seu uso. Chamaram-me a atenção, em especial, as discussões produzidas na disciplina de Metodologia do Ensino de Libras do referido curso, pois a alusão à ES geralmente era seguida de sentenças como: “Deus me livre!”, “Só faço porque sou obrigado”, “Na Lei da Libras não tem nada sobre a escrita”. A fim de atuar responsabilmente nesse contexto senti a necessidade de me aproximar das interpretações dos discentes sobre a Escrita das línguas de sinais (ELiS), sistema ensinado na instituição. Vale pontuar que a escrita de sinais passou a fazer parte do meu universo de signos de forma mais significativa após meu ingresso como docente na Faculdade de Letras (FL) da UFG. Até então não havia sentido a necessidade premente de estudá-la, pois ela não integrava os cursos de Libras que frequentei e também não era usada nos ambientes de educação de surdos em que atuei. Dessa forma, a motivação para a elaboração desta tese está relacionada com minha prática profissional.

Para o desenvolvimento desta pesquisa optei pela mobilização do aparato teórico de Bakhtin e seu Círculo<sup>1</sup>, em articulação com estudos sobre a escrita. Em concordância com tais construtos, entendo que cada participante da pesquisa é único e que ocupa um lugar no mundo que o permite agir de modo que nenhuma outra pessoa poderia (DAHLET, 2005; AMORIM, 2009; BAKHTIN, 2017; FARACO, 2017; PONZIO, 2017). Nesse enfoque, compreendo que os enunciados desses sujeitos estão vinculados ao contexto concreto em que foram proferidos, além de serem marcados por posições valorativas, avaliativas e por diferentes vozes sociais (FARACO, 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006; BAKHTIN, 2008; VIANNA, 2019). A perspectiva adotada também me permitiu considerar, entre outros aspectos: a) as possibilidades de atuação e conhecimentos propiciados pelo tempo presente; b) o excedente de visão dos participantes sobre a temática pesquisada; c) a atuação responsável quanto à escrita de sinais (BAKHTIN, 1997; BAKHTIN, 2017; AMORIM, 2006; MEDVIÉDEV, 2012; PEREIRA; RODRIGUES, 2014).

Fundamentada em estudos<sup>2</sup> como os de Higounet (2003), Berwarger e Leal (2008) e Fischer (2009), entendo a escrita em sua pluralidade, ainda que as discussões priorizem a ELiS. Ou seja, vejo a diversidade gráfica para registro dos sinais como algo positivo, sem estabelecer uma hierarquia ou desmerecer as demais formas de ES. Com base em Koch e Elias (2009), Marcuschi e Hoffnagel (2007), Chartier (1998), Ferreiro (2011) e Cagliari (2011), percebo que não há uma superioridade entre a escrita e a sinalização, por isso, considero a importância da relação entre as duas modalidades da Libras. Segundo esses mesmos autores, reconheço a aquisição da escrita como um processo que é único para cada sujeito, que demanda tempo e práticas que envolvam a interação com o outro, não se resumindo a memorização de uma lista de símbolos e regras. Considero também que a escrita de sinais apresenta um viés político, assim como a escrita das línguas orais (GNERRE, 1991; RANCIÈRE, 1995, entre outros). Por fim, a partir de uma perspectiva cultural da surdez, acredito que a ES é de grande relevância para a Libras e para as culturas e identidades surdas (STUMPF, 2005; BARROS, 2008; BIANCHINI, 2012; SKLIAR, 2013).

---

1 Optei por não me ater nas discussões sobre a autoria das obras produzidas por Bakhtin e pelos integrantes do que ficou conhecido como Círculo de Bakhtin – formado por Chagall, Iúdina, Kagan, Kanaev, Sollertinsky, Váguinov, Volochinov, Medviédiev, Pumpiánski, Zubákin (BRAIT, 1998, 2016; YAGUELLO, 2006; FARACO, 2013). Na redação do trabalho utilizo Círculo de Bakhtin ou teoria/perspectiva/concepção bakhtiniana para me referir aos construtos elaborados pelo grupo.

2 Ainda que os referenciais citados neste parágrafo tratem da escrita das línguas orais, eles forneceram subsídios importantes para as discussões sobre a escrita de sinais.

Quanto à metodologia, a pesquisa segue a abordagem qualitativa. Como caracteriza Creswell (2007, p. 189), “a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador geralmente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes”. Como método, empreguei o estudo de caso, que “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 2002, p. 54). Os dados foram coletados por meio de três instrumentos: questionário, sessões reflexivas e entrevistas semiestruturadas. Inicialmente, a coleta de dados seria presencial e apenas com discentes da UFG, contudo, com a suspensão das aulas devido a pandemia do COVID-19, precisei adequar a aplicação dos instrumentos para o formato remoto. Para tanto, elaborei o curso de extensão universitária on-line intitulado Ensino de Libras e a escrita das línguas de sinais: apontamentos iniciais. Considerando-se que uma das características da extensão é a relação e troca de saberes com a comunidade externa, a formação teve como público-alvo discentes da licenciatura em Letras: Libras da Faculdade de Letras da UFG (público interno) e professores de Libras da rede pública de ensino (público externo). A pesquisa contou com 19 voluntários, residentes em Goiás, Mato Grosso e São Paulo, sendo 13 do público interno e 6 do público externo à instituição.

A presente tese teve como objetivo geral discutir as posturas avaliativas sobre a escrita de sinais, especificamente sobre o sistema ELiS. Esse objetivo geral se vincula aos seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar as concepções valorativas e avaliações construídas pelos participantes em relação à ELiS;
- b) Compreender as possíveis implicações advindas dessas concepções para as práticas acadêmicas e profissionais dos participantes;
- c) Problematizar as ações para o ensino de ELiS a serem desenvolvidas pela pesquisadora.

O problema de pesquisa surgiu dos questionamentos dos graduandos sobre a importância das disciplinas obrigatórias de escrita de sinais para a sua prática profissional, ao que parece por não encontrarem relevância em seu uso na sociedade, devido à imposição do português. Ele pode ser descrito da seguinte forma: como não valorizar a ES mesmo diante das lutas da comunidade surda pela valorização da Libras e do empenho dos surdos para a

expansão de suas práticas culturais? A ES seria um dos caminhos mais promissores para essa expansão e legitimização da Libras. O estudo foi norteado pelas seguintes perguntas:

- a) Que concepções os participantes possuem sobre a escrita de sinais, mais especificamente sobre a ELiS? Que valorações e avaliações sustentam essas concepções?
- b) Quais são as possíveis implicações advindas dessas concepções para a futura prática docente dos graduandos em Letras: Libras e para o seu contexto acadêmico?
- c) De que forma a pesquisadora pode agir eticamente em prol do ensino de ELiS, em resposta aos enunciados dos participantes?

A pesquisa se faz necessária porque os participantes ocupam (e ocuparão) lugares que lhes permitem agir no âmbito do ensino de Libras. Eles podem contribuir com a difusão da escrita de sinais e de seus usos sociais, através da introdução da ES em suas práticas acadêmicas e profissionais. Do mesmo modo, eles podem atuar na perpetuação das concepções de desvalorização, seja pelo não envolvimento com a questão ou com as posturas negativas sobre a escrita. Em consonância com os construtos do Círculo de Bakhtin, entendo que cada membro da comunidade surda é singular e ocupa um lugar único no mundo. Acredito que esses sujeitos, em sua singularidade, deveriam ter ao menos o direito ao contato com a escrita de sinais, para que possam refletir e refratar sobre esse signo. Nesse sentido, acadêmicos, docentes e intérpretes de Libras têm um papel fundamental – o oportunizar ao outro a interação com a escrita de sinais.

Acrescente-se ainda a escassez de estudos sobre o tema. De acordo com Costa (2018, p. 30), entre 1996 e 2017 foram defendidas no Brasil apenas quatro teses e vinte e quatro dissertações sobre a escrita de sinais. De modo semelhante, uma busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>3</sup> resultou em somente oito trabalhos de doutorado voltados para a ES. O primeiro, defendido em 2005 por Stumpf, versa sobre a aprendizagem do sistema SignWriting. O segundo, elaborado por Barros, em 2008, trata da proposta teórica e verificação da ELiS. Em 2016, Hautrive defendeu a tese sobre a produção de saberes de professores surdos sobre o SignWriting. Ainda em 2016, Morais escreveu sobre os componentes quirêmicos da escrita, tendo como enfoque o sistema SignWriting. Wanderley discorreu, em 2017, sobre verbos com concordância

---

3 Pesquisa realizada pela autora da presente tese, em 16 de maio de 2022, com as seguintes entradas: escrita de sinais, escrita das línguas de sinais, SignWriting, Libras ELiS, Visografia e Libras escrita.

em Libras, também a partir do SignWriting. O tema Cinderela surda: um estudo sobre a coesão textual em escrita de sinais – SignWriting foi desenvolvido por Costa, em 2018. No mesmo ano Iatskiu abordou o Core-SL-SW-generator: gerador automático da escrita da Libras a partir de um modelo de especificação formal dos sinais, na área de ciência da computação, para a escrita do SignWriting. No trabalho Visografia: o problema do conteúdo, material e forma na escrita de sinais, de 2019, Benassi apresentou a proposta do sistema de escrita denominado Visografia. Ou seja, tanto na listagem de Costa (2018) quanto nos resultados da pesquisa na Biblioteca Digital, não constam pesquisas em que os enunciados sobre a escrita de sinais sejam vistos sob o viés bakhtiniano e há o registro de apenas um trabalho de doutorado direcionado para a ELiS.

Esta tese está organizada em cinco capítulos. No primeiro, discuto a relação da escrita de sinais com as noções de identidades e culturas surdas, o papel da ES nos cursos de licenciatura em Libras e caracterizo os sistemas de escrita, com enfoque na estrutura da ELiS. Em seguida, descrevo os construtos do Círculo que serão empregados na análise dos dados, são eles: língua(gem), enunciado concreto, palavra, ideologia, dialogismo, cronotopia, exotopia, sujeito dialógico e ato ético. No terceiro capítulo apresento a metodologia de pesquisa: detalho a abordagem e contexto do trabalho, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, o processo de análise dos mesmos e o perfil dos participantes. No quarto capítulo trato dos resultados e discussões acerca das posturas avaliativas favoráveis e contrárias à escrita de sinais, do agir ético, dos desdobramentos do olhar exotópico dos participantes e finalizo abordando a escrita de sinais no espaço-tempo atual. Por fim, respondo às perguntas de pesquisa e apresento algumas das limitações do trabalho.

Cabe destacar alguns aspectos sobre a redação do texto. Em primeiro lugar, para evitar a repetição excessiva, designo os voluntários como participantes ou cursistas, haja vista que todos os participantes da pesquisa realizaram o curso de extensão ofertado. Acerca da grafia da sigla para a língua brasileira de sinais, optei por utilizar a inicial maiúscula e as demais letras minúsculas (Libras) na redação do texto e por manter a forma enviada pelos participantes nas respostas escritas (Libras, libras ou LIBRAS). Além disso, utilizo o termo Libras sinalizada ou modalidade sinalizada para se referir ao que seria equivalente à modalidade oral do português. Os hiperônimos língua de sinais e escrita de sinais, empregados com frequência no trabalho, envolvem a Libras e a ELiS, respectivamente. Os dados em Libras foram escritos com o sistema ELiS, as traduções dos excertos para o português foram incluídas como notas de rodapé. Vale lembrar ainda que nas transcrições

das respostas enviadas em português pelas participantes surdas ou nas citações de textos de pesquisadoras surdas, deve-se considerar o português como segunda língua.

## 1 CONCEITUALIZAÇÕES SOBRE A ESCRITA DE SINAIS

A língua é criada, formulada e se desenvolve ininterruptamente nos limites de determinado horizonte de valores. Por isso, dois grupos sociais profundamente diferentes não podem dispor de um único e mesmo arsenal linguístico (MEDVIÉDEV, 2012, p. 187).

Este capítulo discute a escrita de sinais e alguns conceitos a ela atrelados. Na primeira seção, discorro sobre a língua brasileira de sinais e sobre as noções de culturas e identidades surdas. Mesmo que muitos desses construtos já tenham sido abordados em outras publicações, faz-se necessário delimitar, ainda que brevemente, suas significações no presente trabalho. Em seguida, descrevo a formação, em nível superior, de professores de Libras e o espaço da escrita de sinais nessas licenciaturas. Na terceira parte, caracterizo escrita de sinais e apresento os sistemas de escrita, tendo como enfoque a estrutura da ELiS.

### 1.1 Aspectos introdutórios

As pesquisas sobre a escrita de sinais têm como ponto em comum a afirmação de que os sistemas de grafia são importantes porque, entre outros fatores, respeitam as características culturais e linguísticas dos sujeitos surdos, ou seja, estão ancorados em uma perspectiva cultural da surdez (BARROS, 2008; DALLAN; MASCIA, 2012; CURY, 2016; STUMPF; WANDERLEY, 2016). À semelhança dos trabalhos mencionados, quando me refiro aos sujeitos surdos, também o faço a partir dos pressupostos dos Estudos Surdos<sup>4</sup>. Compreendo, em consonância com Skliar (2013, p. 11) que a surdez é “[...] uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência”. Cabe frisar que a experiência visual não deve ser

<sup>4</sup> Segundo Lopes e Thoma (2018, p. 24) os Estudos Surdos “constituem uma tentativa de inversão epistemológica da anormalidade surda e um rompimento da visão binária surdo/ouvinte”. De acordo com as referidas autoras, no Brasil, o início de pesquisas vinculadas aos Estudos Surdos se deu no Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação do professor Carlos Skliar.

entendida do ponto de vista biológico, como se fosse uma substituição do sentido da audição pelo da visão, antes, a representação visual possibilita a interpretação das construções surdas como linguísticas, históricas e culturais (SKLIAR, 1999).

A visão da surdez como experiência visual não é, por certo, a única concepção vigente na sociedade, dado que, ao longo do tempo, foram atribuídas valorações de inferioridade e anormalidade aos surdos (SKLIAR, 1999; SANTANA; BERGAMO, 2005). A descrição histórica dos modos de agir da sociedade com relação aos sujeitos surdos, desde a antiguidade até o tempo presente, foi realizada por diversos autores (SOARES, 1999; STROBEL, 2007, 2008; GUEDES, 2012; MORI; SANDER, 2015; entre outros), por isso, não me deterei em traçar, novamente, esses aspectos. Importa aqui destacar que apesar de todo preconceito e violência com que os surdos foram tratados, apesar de terem sido “vistos como pessoas de segunda classe, discriminados e segregados sob todas as formas sórdidas, as pessoas surdas sobreviveram com sua língua, sua cultura e identidade” (MORI; SANDER, 2015, p. 2).

Convém ressaltar a importância das línguas de sinais na experiência visual (WILCOX; WILCOX, 2005; KARNOPP, 2010). Apesar de todas as proibições e regulações impostas quanto ao uso dessas línguas, de todo “preconceito e marginalização por parte da sociedade como um todo, as línguas de sinais resistiram, demonstrando a necessidade essencial de sua utilização pelos povos surdos” (STROBEL, 2008, p. 49). A caracterização das línguas de sinais como língua foi possível, em certa medida, graças aos estudos que se preocuparam em demonstrar que elas possuíam as mesmas propriedades fundamentais das demais línguas naturais (LEITE, 2013). Nesse sentido, os trabalhos desenvolvidos pelo linguista estadunidense Stokoe (por volta de 1960), acerca da American Sign Language (ASL), são citados como um marco nesse processo (LODI, 2004; QUADROS; KARNOPP, 2004; WILCOX; WILCOX, 2005; LEITE, 2013; LEITE; QUADROS, 2014; entre outros).

Antes das publicações de Stokoe, outros pesquisadores já se dedicavam à compreensão das línguas de sinais, esses estudos iniciais serviram para fundamentar as propostas do referido linguista (OVIEDO, 2007). Bébien (1789-1839) foi responsável por um desses trabalhos, intitulado *Mimographie* (1825); o trabalho citado foi relido por Stokoe a partir de outras perspectivas teóricas, aprofundado e reapresentado com significativas mudanças (OVIEDO, 2009, p. 310). Stokoe identificou que os sinais eram formados por três unidades mínimas, chamadas de parâmetros: ponto de articulação, configuração de mãos e movimento. De acordo com Lodi (2004), pesquisas sobre as

línguas de sinais e educação de surdos, em diversos países, valeram-se, em grande medida, dos trabalhos de Stokoe e daqueles que se desdobraram a partir dele. Apresentarei, a seguir, algumas considerações sobre uma dessas línguas – a Libras.

### 1.1.1 A Libras

No cenário nacional, o desenvolvimento e a difusão da língua de sinais estão associados à criação do Collégio Nacional para Surdos-Mudos, em 1857, no Rio de Janeiro. A instituição foi fundada por Dom Pedro II, que viabilizou a vinda do professor surdo francês Edouard Huet ao Brasil. Após diversas mudanças na nomenclatura, o Collégio passou a ser denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Vale destacar que, de acordo com Leite e Quadros (2014) e Mori e Sander (2015), a chegada de Huet ao país marcou o início do processo de escolarização de surdos e não do uso da língua de sinais em si, uma vez que os surdos brasileiros já sinalizavam antes da presença do professor francês no território nacional. Para além do aspecto linguístico, a criação do Collégio “representou a possibilidade de reconhecimento como pessoas de direito a uma escolarização, o que antes era desconsiderado pelo governo [...] os surdos deixaram de ser menos invisíveis para a sociedade” (BENTES; HAYASHI, 2016, p. 859). Apenas a partir de 1911 foram fundadas outras escolas para surdos (em Porto Alegre, Vitória e no Distrito Federal) e até 1950 ainda existiam poucas instituições de ensino voltadas para esse público (OLIVEIRA, 2012; BENTES; HAYASHI, 2016). Diante da escassez de escolas, o INES recebia alunos surdos de todas as regiões do Brasil, se tornando um espaço de extrema importância para a comunidade surda<sup>5</sup>.

Outro ponto de destaque no percurso histórico da Libras foi o início do movimento social surdo brasileiro, por volta de 1980. Esse movimento ganhou força na década de 1990 e atuou em prol do reconhecimento e valorização da língua de sinais, da educação de surdos e dos estudos linguísticos da Libras (BRITO; NEVES; XAVIER, 2013). Os estudos linguísticos foram essenciais nesse movimento, nos trabalhos pioneiros, bem como nos seguintes, o nível fonético, fonológico, morfológico, sintático e

---

5 Strobel (2006) distingue os conceitos de povo surdo e comunidade surda. Segundo a autora, o povo surdo é formado pelos sujeitos surdos. Por outro lado, a comunidade surda é composta tanto por surdos como por ouvintes que compartilham das proposições do povo surdo, como familiares, intérpretes, professores de Libras, entre outros.

semântico da Libras foram amplamente discutidos. Cita-se, como exemplo, as pesquisas de Ferreira (1995), Strobel e Fernandes (1998), Felipe (1998), Quadros e Karnopp (2004), Rodrigues e Valente (2011) e Zilio (2012). A relevância desses estudos pode ser vista no fato de que

os linguistas da língua de sinais foram o grupo mais influente de intelectuais envolvidos com a luta dos surdos pela oficialização da libras. Ao longo dos anos 1990, a linha de argumentação dos ativistas surdos se sustentou cada vez mais no trabalho de linguistas que demonstravam a natureza linguística da língua de sinais, publicando artigos, livros, materiais didáticos, bem como organizando grupos de pesquisa, cursos e congressos (BRITO; NEVES; XAVIER, 2013, p. 95).

As articulações do movimento social surdo possibilitaram o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão, em 2002, por meio da Lei 10.436, que foi regulamentada pelo Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2002, 2005). De acordo com o decreto, o sujeito surdo é definido como aquele que “por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005, p. 1). Para tal caracterização, o documento citado considera a perda auditiva (bilateral, parcial ou total) de quarenta e um decibéis ou mais. Esses documentos são amplamente celebrados na comunidade surda já que possibilitaram que a Libras fosse aceita, ao menos do ponto de vista legal, como a “língua de instrução e acesso aos conhecimentos, em oposição aos movimentos anteriores com relação a esta comunidade” (SANTOS; CAMPOS, 2013, p. 22).

A Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontou que em 2019 “2,3 milhões de brasileiros com 2 anos ou mais de idade declararam ter muita dificuldade ou não conseguir de modo algum ouvir, o que constituía 1,1% da população brasileira” (IBGE, 2021, p. 38). Além de indicar a porcentagem da população com surdez, a PNS foi importante porque contabilizou, pela primeira vez, as pessoas surdas entre 5 e 40 anos que declararam saber a Libras:

das pessoas com idade compreendida entre 5 e 40 anos de idade, aqueles que referiram ter ao menos alguma dificuldade para ouvir totalizaram cerca de 1,7 milhão de pessoas. Destes, aproximadamente 153 mil pessoas disseram saber usar a Libras, o que representa 9,2% deste grupo populacional. Entre os deficientes auditivos, ou seja, pessoas com muita dificuldade de ouvir ou não conseguem de modo algum ouvir, o percentual dos que conhecem Libras foi de 22,4%. Notou-se nítida relevância que o uso da Libras tem para as pessoas que declararam não conseguir ouvir de forma alguma, visto que 61,3% (aproximadamente 43 mil pessoas) sabiam usar Libras (IBGE, 2021, p. 40).

A relevância do uso da Libras, assim como apontado na PNS, reforça outra luta da comunidade surda: o direito à educação bilíngue, tendo a língua de sinais como primeira língua (L1)<sup>6</sup> e o português escrito como segunda língua (L2). Acerca da educação bilíngue, no âmbito legal, destacam-se três documentos, a saber: o Decreto 5.626/2005, a Lei 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão – LBI) e a Lei 14.191/2021. A LBI assegurou, novamente, a oferta de educação bilíngue, já prevista no Decreto 5.626/2005, “em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015, n.p.). Já a Lei 14.191/2021, incluiu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino desde a educação infantil. Nota-se que, a legislação já previa, há quase duas décadas, o ensino bilíngue para surdos e que, infelizmente, até o presente, a garantia desse ensino tem se restringido, salvo poucas exceções, à redação de documentos. Uma novidade da lei publicada em 2021 é que ela tem como um de seus objetivos “proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura” (BRASIL, 2021). Esse objetivo está alinhado com as proposições da literatura sobre educação de surdos, que assinalam que o ensino bilíngue não pode se limitar a aceitação do uso da Libras, antes, deve “aceitar tudo aquilo que a língua traz como consequência, ou seja, a cultura, a identidade, a visão de mundo e a constituição de sujeito” (AGRIA; VIEIRA, 2013, p. 108).

Apresentarei, a seguir, alguns pontos sobre as culturas e identidades surdas. Tendo em vista a amplitude dos conceitos, me deterei aos aspectos que se relacionam de forma mais direta com a escrita de sinais.

---

6 De acordo com Agria e Vieira (2013, p. 114) a Libras pode ser entendida como primeira língua dos surdos que a utilizam, mesmo que eles tenham nascido em famílias ouvintes, porque “é a responsável pela organização e estruturação do pensamento nas crianças surdas e também a língua que pode ser adquirida naturalmente, uma vez que não oferece impedimentos sensoriais para sua aquisição”.

### 1.1.2 Culturas e identidades surdas

As concepções de culturas e identidades surdas, construídas no âmbito dos Estudos Surdos, “contribuíram para a produção de um discurso sobre a surdez que buscava reconhecer os surdos como pertencentes a uma minoria linguística e como sujeitos culturais” (LOPES; THOMA, 2018, p. 27). Sob essa ótica, as culturas surdas podem ser definidas como

o padrão de comportamento compartilhado por sujeitos surdos na experiência trocada com os seus semelhantes quer seja na escola, nas associações de surdos ou encontros informais. Isto origina a identificação de pertencer a um povo distinto, caracterizado por compartilhar língua de sinais, valores culturais, hábitos e modos de socialização (PERLIN e STROBEL, 2014, p. 25).

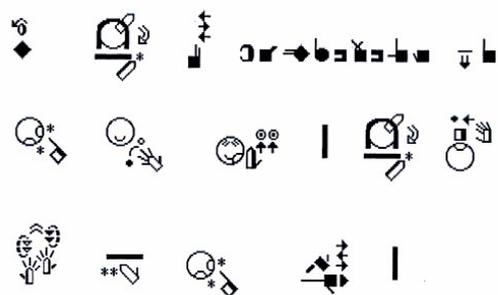
As discussões sobre as culturas surdas envolvem diferentes aspectos, entre os quais estão: a língua de sinais, os intérpretes de Libras, as tecnologias de leitura, a comunidade, o olhar, a luta, a família, a literatura, a vida social e esportiva, as artes visuais, a política, os materiais tecnológicos e a escrita de sinais (PERLIN; MIRANDA, 2003; LOPES; VEIGA-NETO, 2006; GESSER, 2008; STROBEL, 2008; KARNOPP, 2010; ZAPPE, 2010; SILVA, 2013; WITCHES; LOPES, 2018). Embora as línguas de sinais sejam citadas de forma significativa nos estudos sobre a temática, sendo considerada em muitas delas como basilar, as referências se limitam a modalidade sinalizada da língua. A articulação entre cultura e escrita de sinais parece ser restrita aos trabalhos voltados para a ES.

Apesar da pouca presença nas pesquisas, a relação entre cultura surda e escrita de sinais pode ser vista como uma possibilidade de difusão cultural, por meio de produções literárias surdas (BIANCHINI, 2012). Cita-se, como exemplo, os livros escritos com o sistema *SignWriting* (SW), como *Cinderela Surda*, *Rapunzel Surda*, entre outros (Figura 1), e as traduções em Libras/ELiS de fábulas e contos<sup>7</sup>. As referidas produções mostram a viabilidade dos sistemas para grafar os gêneros literários.

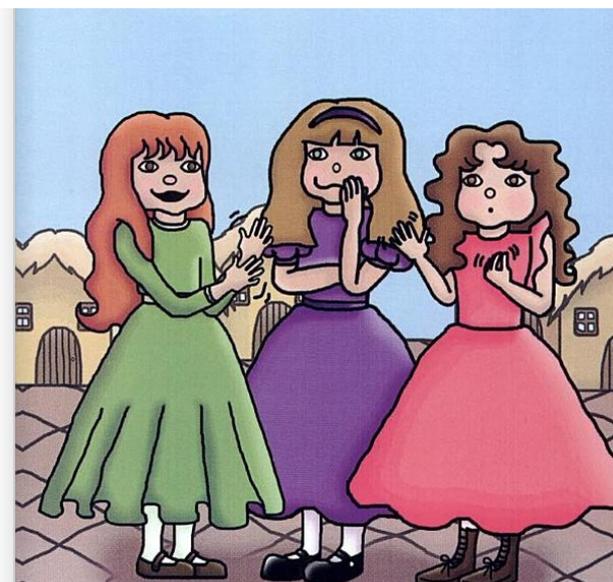
---

7 Traduções disponíveis no Espaço ELiS, da Revista Sinalizar (<https://www.revistas.ufg.br/revsinal>) e também nos livros publicados pela Tutti Editora (<https://tuttieditora.com.br>)

Figura 1 – Literatura surda



Cinderela e o Príncipe eram surdos e aprenderam da Língua de Sinais Francesa quando eram crianças.



Fonte: Hessel; Rosa; Karnopp (2007, p. 6-7).

De acordo com Karnopp (2006, p. 103) os materiais produzidos pelos sujeitos surdos “servem como evidências da identidade e da cultura surda”. As piadas, poemas, narrativas, entre outros, são feitos em vídeos e, em alguns casos, traduzidos para o português. Bianchini (2012) aponta dois obstáculos no uso do vídeo: o primeiro é a dificuldade de acesso aos equipamentos para filmagem e reprodução. Em segundo lugar, embora os vídeos permitam uma forma fácil de registro, o mesmo não é válido quando se deseja pesquisar um sinal ou uma parte específica do conteúdo filmado. Já os textos em escrita de sinais, no formato digital, permitem uma busca rápida e fácil, observação que se aplica perfeitamente à ELiS. Acrescente-se ao exposto por Bianchini, o fato de que o vídeo não permite a correção de apenas um sinal, no caso de um erro é preciso refazer todo o material gravado ou, ao menos, uma parte significativa dele, ao passo que em um texto em ELiS pode-se fazer a correção de apenas uma parte do sinal<sup>8</sup>. Entendo que as produções escritas representam uma adição e não uma supressão das gravações, vídeo e escrita podem coexistir e se complementar, oportunizando novas formas de divulgação da cultura surda. Nessa perspectiva, a ES pode ser vista como:

um artefato cultural produzido pela comunidade surda e que é colocada em uso de diferentes maneiras, circulando em espaços de aprendizagem, nos cursos

8 Os comentários deste parágrafo não visam desmerecer o papel das filmagens, eles buscam apenas mostrar que algumas das limitações dessa forma de registro não estão presentes na escrita. Discussões sobre o papel dos vídeos como forma de registro das línguas de sinais podem ser vistas em Peluso (2018).

livres de Libras, nas produções literárias, nas traduções de textos, poderá ser reconhecida e internalizada pelos surdos, influenciando diretamente na sua subjetividade de forma afirmativa, construindo e constituindo as identidades culturais e sociais desta comunidade (SILVA, 2013, p. 57).

Assim como indicado na citação anterior, a ES também influi na constituição das identidades surdas, que são plurais. Perlin (2002) distingue sete tipos de identidades surdas, apresentadas de forma sucinta a seguir:

- **Políticas:** característica dos sujeitos que aceitam o ser surdo como experiência visual e são usuários da Libras. Apresentam pouca habilidade na língua oral, são engajados nas lutas e na comunidade surda.
- **Híbridas:** envolvem aqueles que nasceram ouvintes e ficaram surdos depois do contato com a língua oral. Apesar de utilizarem as duas línguas, se reconhecem como surdos, têm a experiência visual e fazem parte da comunidade surda.
- **Flutuantes:** diz respeito aos surdos que assumem a identidade ouvinte e não a surda. Atribuem maior valor à língua oral do que a língua de sinais, não fazem uso da Libras e assumem uma postura de inferioridade com relação aos ouvintes.
- **Embaçadas:** abarca os surdos que não sabem a língua oral e que não tiveram a oportunidade de aprender a língua de sinais. Geralmente vivem em um ambiente em que predomina a visão da surdez como deficiência, são tidos como incapazes e, por isso, os “ouvintes determinam seus comportamentos, vida e aprendizados” (PERLIN, 2002, n.p.).
- **De transição:** se diz das identidades dos sujeitos que estão ingressando na comunidade surda e iniciando o contato com a Libras. É o período da aproximação com a experiência visual e distanciamento das representações ouvintes. Também pode ocorrer o inverso, ou seja, o deslocamento de uma identidade surda para uma ouvinte.
- **Diáspora:** é marcada pelos movimentos de migração ou imigração dos surdos, haja vista as especificidades das comunidades surdas em cada região.
- **Intermediárias:** correspondem aos surdos que não têm a experiência visual e não usam a língua de sinais. Priorizam a comunicação através da língua oral, o uso de aparelhos de audição, o treinamento da fala, entre outros.

Em consonância com a teoria bakhtiniana, os processos de identificação se dão ao longo de toda a vida, nas interações sociais concretas, por meio do contato com o outro. Nessas interações pode ocorrer tanto a aproximação com um grupo (povo surdo), no qual há uma tentativa de pertencimento, como o afastamento de outros grupos. Nesse sentido, ao afirmar que é surdo, o sujeito também faz uma série de afirmações daquilo que não é: não é deficiente, não é ouvinte, não é mudo (SILVA, 2000; PERLIN, 2002; CROMACK, 2004; SANTANA; BERGAMO, 2005; LOPES; VEIGA-NETO, 2006; PERLIN; STROBEL, 2014). Ainda que haja esse distanciamento do grupo ouvinte, é muito pertinente a observação de Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 85) acerca dos prejuízos de uma abordagem que se limite ao binarismo surdo/ouvinte<sup>9</sup>. Para os referidos autores, a “presença do ouvinte nas narrativas surdas como sendo o opositor binário do surdo afasta o próprio surdo da possibilidade de fazer, de si mesmo, uma posição de referência a sua condição de ser surdo”. Retomando Faraco (2017), o outro é sempre um centro axiológico singular, seja ele surdo ou ouvinte.

Ademais, as identidades surdas são formadas nas vivências entre duas línguas: a Libras e o português (GESSER, 2008). Embora a língua de sinais não seja o único constituinte das identidades surdas (SANTANA; BERGAMO, 2005), ela é de grande relevância porque viabiliza o contato do sujeito com o outro (surdo). Para Agria e Vieira (2013, p. 118), essas interações são espaços de construção das identidades porque nelas os surdos “percebem que os valores sócio-histórico-cultural, associados ao universo ouvinte não são os mesmos do universo surdo”.

Como exemplo dessa interação e valores associados, pode-se citar que é na relação com a comunidade surda que o sujeito recebe o sinal próprio<sup>10</sup>. A possibilidade de escrever esse sinal é um dos fatores de relevância da escrita de sinais para as identidades surdas, isso porque, “para a criança surda, aprender a escrever seu nome em escrita de língua de sinais tem um significado importante para sua auto-estima e possibilita sentir-se um sujeito surdo com identidade surda” (STUMPF, 2005, p. 106). Apresento, a título de ilustração, meu sinal, escrito em Libras/ELiS: . As reflexões e refrações sobre a

9 Dentro da comunidade surda, o termo ouvinte é utilizado para designar os sujeitos que “não participam das experiências visuais enquanto surdos” (SKLIAR; QUADROS, 2000, n.p.).

10 O sinal próprio é o nome do sujeito na comunidade surda. Esse nome é único, ele é atribuído por um surdo, em um ritual conhecido como batismo. Embora surdos e ouvintes recebam um sinal próprio, para os surdos, o rito “inaugura a entrada do sujeito na comunidade surda. Inaugura, também, um novo nascimento, uma erupção do eu, ou seja, através da identificação com seus iguais, o surdo recebe um suporte e uma filiação que lhe garante um pertencimento” (DALCIN, 2005, p. 206). Durante a coleta de dados, o participante Otto comentou que uma aluna surda, para quem ele ensinou ELiS, havia montado uma figura no *WhatsApp* com o sinal próprio em ELiS e enviado para diversas pessoas, mostrando “aquí, esse é o meu sinal”.

escrita de sinais envolvem, além dos aspectos listados, o audismo, a colonização linguística e as políticas linguísticas, temas que serão discutidos a seguir.

### 1.1.3 Audismo, colonização linguística e políticas linguísticas

O termo audismo foi concebido por Humphries, em 1975, para nomear um conjunto de crenças que se fundamenta na hipótese da superioridade da audição em detrimento da surdez (BAUMAN; SIMSER; HANNAN, 2013). É interessante a observação de que essa crença não se restringe aos ouvintes, ou seja, as práticas audistas também podem ser exercidas por surdos. O conceito foi retomado por Lane (1992, p. 52-53) e definido como

a instituição corporativa para lidar com os surdos, fazendo declarações sobre eles, aprovando opiniões sobre eles, descrevendo-os, dando lições sobre eles, orientando o local em que frequentam as aulas, e em muitos casos, onde moram; em suma, o audismo é a forma de dominação dos ouvintes, reestruturando e exercendo a autoridade sobre a comunidade surda.

Segundo Bauman (2004), Humphries apresentou uma dimensão individual do audismo, ligada às crenças e comportamentos dos indivíduos; Lane, por sua vez, apresentou uma dimensão institucional do termo, apontando os privilégios e vantagens dos ouvintes e de diferentes profissionais, como médicos e professores de surdos; Bauman acrescenta à essas duas visões um outro enfoque – o metafísico, que estaria relacionado com a crença de que a audição e a fala são primordiais para que uma pessoa possa ser considerada humana. Essas três definições não são excludentes, de modo que o autor mencionado propõe que seja feita a seguinte entrada para o termo audismo em dicionários: “1. A noção de que uma pessoa é superior com base na sua capacidade de ouvir ou comportar-se à maneira de quem ouve. 2. Um sistema de vantagem baseado na capacidade auditiva. 3. Uma orientação metafísica que liga a identidade humana à fala”<sup>11</sup> (BAUMAN, 2004, p. 245).

<sup>11</sup> “1. The notion that one is superior based on one’s ability to hear or behave in the manner of one who hears. 2. A system of advantage based on hearing ability. 3. A metaphysical orientation that links human identity with speech” (BAUMAN, 2004, p. 245).

Além do audismo, estudos desenvolvidos por Lane (1992, 1993), Ladd e Gonçalves (2011) e Ladd (2013) indicam que os povos surdos foram linguisticamente colonizados por meio da imposição da língua e da cultura ouvinte. Segundo Lane (1992, p. 50), as comunidades surdas podem ser consideradas colonizadas porque “sofreram a opressão, em todas as suas formas e consequências, da mesma forma que outras culturas foram literalmente subjugadas pelas potências imperiais”. Os efeitos negativos dessa imposição perpassam os diferentes ambientes sociais e podem ser notados, de forma acentuada, no âmbito educacional (LADD; GONÇALVES, 2011). Em linhas gerais, a colonização linguística “resulta de um processo histórico de encontro entre pelo menos dois imaginários linguísticos constitutivos de povos culturalmente distintos – línguas com memórias, histórias e políticas de sentidos desiguais” (MARIANI, 2004, p. 28). A referida autora (2003, 2004) explica que o colonizador constrói, a partir de seu imaginário, daquilo que ele fala ou escreve, um lugar para a língua colonizada.

Nesse enfoque, a colonização linguística faz parte de um projeto de unificação nacional, visando a manutenção da ideia de um país monolíngue, por meio do apagamento das línguas minorizadas (de sinais, indígenas, de fronteira, de imigrantes, etc.) e das variedades que não estão de acordo com a norma aceita como padrão (CAVALCANTI, 1999; MARIANI, 2003, 2004; BAALBAKI; RODRIGUES, 2011). Considerando a Libras como meio de comunicação e o português como idioma oficial do Brasil (BRASIL 2002; 2016), Baalbaki e Rodrigues (2011, p. 144) afirmam que “legalmente, como a língua do sujeito surdo não é a oficial, a única língua que lhe pode conferir cidadania é a língua portuguesa” (mesmo que como segunda língua)<sup>12</sup>.

Como efeito da colonização linguística, “o código aceito ‘oficialmente’ pelo poder é apontado como neutro e superior, e todos os cidadãos têm que produzi-lo e entendê-lo nas relações de poder” (GNERRE, 1991, p. 9). Conforme o autor citado, a língua oficial torna-se um instrumento de discriminação daqueles que não tem acesso ao código ou que possuem pouca compreensão dele. Para os surdos, os desafios de aprendizagem da língua oficial e, com isso, a discriminação e exclusão são evidentes porque, como referenciam Stumpf e Wanderley (2016, p. 94), “para o domínio da escrita é preciso um domínio da língua falada, o que para os surdos em geral não ocorre de maneira natural”.

O projeto colonizador instaura uma política linguística, ou seja, “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social” (CALVET, 2002,

---

12 Cabe registrar que tramita, no Senado Federal, a Proposta de Emenda à Constituição n. 12, de 2021, que “Altera o art. 13 da Constituição Federal para incluir a língua brasileira de sinais como um dos idiomas oficiais da República Federativa do Brasil” (BRASIL, 2019).

p. 145). Essas escolhas regulam e delimitam a circulação e usos das línguas, em outras palavras, elas ditam de que forma e em que espaços cada língua pode ser utilizada. A implementação desse tipo de política ocorre através do planejamento linguístico, composto por três instrumentos: os equipamentos, o ambiente linguístico e as leis (CALVET, 2002, 2007). O autor citado afirma que os equipamentos permitem que as línguas exerçam diferentes funções na sociedade, sendo um deles a escrita. Equipar uma língua com o plano gráfico, para usar os termos de Calvet, demanda, em um primeiro momento, no trabalho técnico de construção do sistema em si e, em seguida, na divulgação do sistema através de campanhas de alfabetização, da criação de manuais, da introdução da escrita no ensino, entre outros. O ambiente linguístico corresponde a “presença ou ausência das línguas sob a forma oral ou escrita na vida cotidiana” (CALVET, 2007, p. 72). Somem-se as leis linguísticas já que “as políticas linguísticas são geralmente repressores e precisam, por essa razão, da lei para se impor: não existe planejamento linguístico sem suporte jurídico” (CALVET, 2007, p. 74).

Somem-se as ponderações de Spolsky (2016), para ele, as políticas linguísticas são formadas por práticas, crenças e gestão. As práticas são “as escolhas e comportamentos observáveis – o que as pessoas realmente fazem”. Elas dizem respeito ao uso da língua e por isso estão relacionadas com o ambiente linguístico, por exemplo, com o uso da língua de sinais pelos surdos na universidade, nas interações informais, nas interpretações e traduções, entre outras. As crenças são os valores associados a uma língua ou variedade. A gestão é “o esforço observável e explícito realizado por alguém ou algum grupo que tem ou afirma ter autoridade sobre os participantes de um domínio para modificar suas práticas ou crenças” (SPOLSKY, 2016, p. 35). O autor descreve o espaço educacional como um importante gestor e os professores como sujeitos que podem atuar na modificação de práticas ou crenças sobre a língua. No contexto da pesquisa em tela, cabe observar a gestão da escrita de sinais em um dos espaços sociais de ensino da língua de sinais<sup>13</sup>: as licenciaturas em Libras, aspecto abordado no próximo tópico.

---

13 O ensino de Libras, em nível superior, acontece também em cursos de Bacharelado em Libras e de Pedagogia Bilíngue. Dado o recorte da presente pesquisa, me limitarei ao estudo das licenciaturas.

## 1.2 A formação de professores de Libras

Antes do fortalecimento do movimento surdo, o ensino da língua de sinais era feito em escolas, igrejas, associações e em contextos informais, as pessoas que aprendiam a língua nesses espaços também passavam a ensiná-la, mesmo sem uma formação específica para a docência (SILVA, 2012; ALBRES, 2014). Nesse contexto, os surdos que estudaram no INES atuaram significativamente no ensino da Libras, muitos deles, ao retornar para suas cidades de origem, criavam associações e ensinavam a língua que haviam aprendido no instituto (CAMPELLO; REZENDE, 2014). De acordo com Silva (2012), Albres (2014) e Lodi e Lacerda (2015), a estruturação de cursos livres, voltados para formação de instrutores surdos, data da década de 1990. As referidas autoras explicam que o primeiro curso para instrutores surdos foi ofertado em 1998, pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), em parceria com o Ministério da Educação (MEC). O curso de curta duração era voltado para surdos, mas também formou alguns ouvintes, ele se concentrava no uso da Libras, em detrimento das reflexões sobre o ensino ou sobre a língua em si.

Além da FENEIS, os Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) também foram (e continuam sendo) de grande importância na formação de professores, intérpretes e guia-intérpretes. Albres (2014) explica que o projeto de criação dos CAS, de âmbito nacional, foi implementado em 2001, nesse ano foram estruturadas unidades em seis capitais. Atualmente, os CAS estão espalhados em todas as regiões do Brasil, atuando na capacitação de surdos e ouvintes. O CAS de Goiás, localizado em Goiânia, foi fundado em outubro de 2005, ele oferece cursos de Libras (para professores, instrutores e intérpretes), de português como segunda língua (para surdos), realiza a avaliação de intérpretes, produz e divulga “tecnologias e materiais de apoio didático-

pedagógicos para adaptações curriculares, além da promoção de um espaço de convivência que favoreça a integração entre pessoas surdas e ouvintes” (CAS, s.d, n.p).

A primeira licenciatura em Libras foi ofertada em 2006, na modalidade a distância, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em parceria com universidades federais de diferentes regiões do Brasil<sup>14</sup> (QUADROS, 2013). O curso foi criado como desdobramento do Decreto 5.626/2005<sup>15</sup>, o documento define que:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no **caput**.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput** (BRASIL, 2005, p. 1).

A graduação da UFSC possibilitou o estabelecimento da língua de sinais como um objeto de estudo e também como língua de instrução no espaço universitário, em consonância com uma política linguística bilíngüe e com as especificidades dos discentes e professores surdos (QUADROS; STUMPF, 2009; CERNY; QUADROS; BARBOSA, 2009). Por ser a precursora, essa licenciatura “tem sido a base para a proposição e implantação da maioria dos novos, fato que determina a hegemonia de um pensamento

14 Curso oferecido em parceria pelas seguintes instituições: “Universidade Federal do Amazonas, Universidade de Brasília, Universidade Estadual do Pará, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal da Bahia, Universidade de São Paulo, Universidade de Campinas, Universidade Federal do Espírito Santo, Instituto Nacional de Educação de Surdos, Cefet de Minas Gerais, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Instituto Federal de Goiás, Universidade Federal de Grande Dourados, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Federal de Santa Maria” (QUADROS, 2013, p. 24).

15 Lopes (2018, p. 66) aponta que, ainda que a prioridade das pessoas surdas aos cursos seja vista como um ponto positivo, com essa medida, “universaliza-se o acesso ao Ensino Superior, mas segrega-se, pois o lugar de pertencimento do surdo na Academia é prioritariamente o curso de Letras-Libras”. Com isso, surdos que desejam fazer outras graduações acabam encontrando muitas limitações. Além disso, a mesma autora aponta que essa prioridade tem gerado inúmeros debates na comunidade surda, já que muitos surdos alegam que os cargos públicos de professores de Libras não poderiam ser ocupados por ouvintes.

único sobre o perfil que se pretende formar como professor de Libras” (LODI; LACERDA, 2015, p. 291). Além da abertura de um novo espaço para o uso e estudo da escrita de sinais, os cursos de formação de professores de Libras são considerados como movimentos de resistência, uma vez que se destinam ao ensino de uma língua de pouco prestígio social e a formação de profissionais surdos, oferecendo “um espaço de trocas em que a diferença surda esteja presente” (MARTINS, 2012, p. 50).

Em 2011, o governo federal lançou o Plano Viver sem Limite, que previa a criação de vinte e sete cursos de Letras Libras<sup>16</sup>, até esse ano existiam apenas cinco graduações para formação de professores de Libras no país (BRASIL, 2014). Uma década após o plano, nota-se o crescimento significativo no número de licenciaturas disponíveis, tanto em instituições públicas como nas privadas, como pode ser observado na Figura 2<sup>17</sup>.

**Figura 2** – Número de licenciaturas em Libras, em 2021



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do e-MEC.

Destaque-se o papel primordial das universidades públicas na formação de docentes de Libras, elas são responsáveis pela maior parte dos cursos oferecidos no país, principalmente na modalidade presencial. As formas de organização do ensino da ES nas licenciaturas das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) serão descritas a seguir<sup>18</sup>.

### 1.2.1 Disciplinas de ES nas licenciaturas em Libras

<sup>16</sup> O plano previa também a criação de doze cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue.

<sup>17</sup> Busca realizada no site do e-MEC, no dia 10/08/2021.

<sup>18</sup> Na seção que segue, utilizo parte de um artigo, revisto e ampliado, que já publiquei (MORAES, 2021).

As graduações abordadas no presente tópico se limitarão, para fins de delimitação do estudo, aos resultados apresentados no site do e-MEC<sup>19</sup> para a busca realizada com os seguintes critérios: licenciaturas, em atividade, ofertadas por IFES, na modalidade presencial. Após identificação dos cursos que se enquadravam nos parâmetros mencionados (26 licenciaturas, no total), procurei, nos sites institucionais, pelo Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de cada graduação e, com base nesses documentos, realizei o levantamento das disciplinas, como exposto no Quadro 1.

**Quadro 1 – Disciplinas de ES nas licenciaturas**

IFES	Disciplinas	Semestre	Tipo	Carga Horária da Disciplina	Total da C.H Obrigatória
UFAC Universidade Federal do Acre	Escrita de Sinais I	2º	Obrigatória	45h	90h
	Escrita de Sinais II	4º	Obrigatória	45h	
UFAL Universidade Federal de Alagoas	Escrita de Sinais I	4º	Obrigatória	72h	144h
	Escrita de Sinais II	5º	Obrigatória	72h	
UFAM Universidade Federal da Amazônia	Escritas de Línguas de Sinais	4º	Obrigatória	60h	60h
UFC Universidade Federal do Ceará	Escrita de Sinais I	4º	Obrigatória	64h	128h
	Escrita de Sinais II	5º	Obrigatória	64h	
	Escrita de Sinais III	–	Optativa	32h	
UFCA Universidade Federal do Cariri	Escrita de Sinais I	4º	Obrigatória	64h	128h
	Escrita de Sinais II	5º	Obrigatória	64h	
	Escrita de Sinais III	–	Optativa	32h	
UFCEG Universidade Federal de Campina Grande	Escrita em Língua de Sinais I	3º	Obrigatória	60h	120h
	Escrita em Língua de Sinais II	4º	Obrigatória	60h	
UFERSA Universidade Federal Rural do Semi-Árido	Escrita de Sinais I	7º	Obrigatória	60h	120h
	Escrita de Sinais II	8º	Obrigatória	60h	
	Escrita de Sinais III	–	Optativa	60h	
UFG Universidade Federal de	Introdução à Escrita de Sinais	3º	Obrigatória	64h	192h
	Escrita de Sinais I	4º	Obrigatória	64h	

<sup>19</sup> Busca realizada no dia 28/07/2021, no site do e-MEC: <https://emec.mec.gov.br/>. Os critérios foram estabelecidos com vistas a elencar cursos com as mesmas características da licenciatura da UFG.

IFES	Disciplinas	Semestre	Tipo	Carga Horária da Disciplina	Total da C.H Obrigatória
Goiás <b>UNIFAP</b> Universidade Federal do Amapá	Escrita de Sinais II	5º	Obrigatória	64h	240h
	Escrita de Sinais I	4º	Obrigatória	120h	
	Escrita de Sinais II	5º	Obrigatória	120h	
<b>UFJF</b> Universidade Federal de Juiz de Fora	Ensino de <i>SignWriting</i> e o ensino de Libras para Surdos	–	Optativa	30h	–
<b>UFMA</b> Universidade Federal do Maranhão	Escrita de Sinais I	5º	Obrigatória	60h	120h
	Escrita de Sinais II	6º	Obrigatória	60h	
<b>UFMG</b> Universidade Federal de Minas Gerais	Escrita de Sinais I	5º	Obrigatória	60h	120h
	Escrita de Sinais II	6º	Obrigatória	60h	
<b>UFMT</b> Universidade Federal do Mato Grosso	Escrita de Sinais	3º	Obrigatória	96h	96h
	Práticas de Leitura e Escrita de Sinais	7º	Optativa	64h	
<b>UNIR</b> Universidade Federal de Rondônia	Escrita de Sinais I	4º	Obrigatória	60h	100h
	Escrita de Sinais II	5º	Obrigatória	40h	
<b>UFPA</b> Universidade Federal do Pará	Não há disciplina de ES no PPC	–	–	–	–
<b>UFPE</b> Universidade Federal de Pernambuco	Escrita de Sinais I	5º	Obrigatória	60h	120h
	Escrita de Sinais II	6º	Obrigatória	60h	
<b>UFPI</b> Universidade Federal do Piauí	Escrita de Sinais I	2º	Obrigatória	60h	120h
	Escrita de Sinais II	3º	Obrigatória	60h	
<b>UFPR</b> Universidade Federal do Paraná	Escrita de Sinais I	2º	Obrigatória	30h	60h
	Escrita de Sinais II	3º	Obrigatória	30h	
<b>UFRA</b> Universidade Federal Rural da Amazônia	Escrita de Sinais I	6º	Obrigatória	34h	102h
	Escrita de Sinais II	7º	Obrigatória	34h	
	Escrita de Sinais III	8º	Obrigatória	34h	
<b>UFRB</b>	Escrita de Sinais I	7º	Obrigatória	68h	68h

IFES	Disciplinas	Semestre	Tipo	Carga Horária da Disciplina	Total da C.H Obrigatória
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Escrita de Sinais II	–	Optativa	68h	
UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro	Escrita da Ling. Sinais I	7º	Obrigatória	30h	30h
	Escrita da Ling. Sinais II	–	Optativa	30h	
UFRN Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Escrita de Sinais I	–	Optativa	90h	–
	Escrita de Sinais II	–	Optativa	90h	
	Escrita de Sinais III	–	Optativa	90h	
UFS Universidade Federal de Sergipe	Introdução às Escritas de Sinais	6º	Obrigatória	60h	120h
	Escrita de Sinais I	7º	Obrigatória	60h	
	Tópicos Especiais Em Escrita de Sinais I	Pré-requisito <sup>20</sup>	Optativa	30h	
UFSC Universidade Federal de Santa Catarina	Escrita de Sinais I	5º	Obrigatória	72h	144h
	Escrita de Sinais II	6º	Obrigatória	72h	
UFT Universidade Federal do Tocantins	Escrita de Sinais I	2º	Obrigatória	90h	180h
	Escrita de Sinais II	3º	Obrigatória	90h	
	Materiais Didáticos em Escrita de Sinais	–	Optativa	60h	
	Escrita das Línguas de Sinais – ELiS	–	Optativa	60h	
UFU Universidade Federal de Uberlândia	Escrita de Sinais I	8º	Obrigatória	60h	60h

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos PPC'S disponíveis nos sites institucionais das IFES.

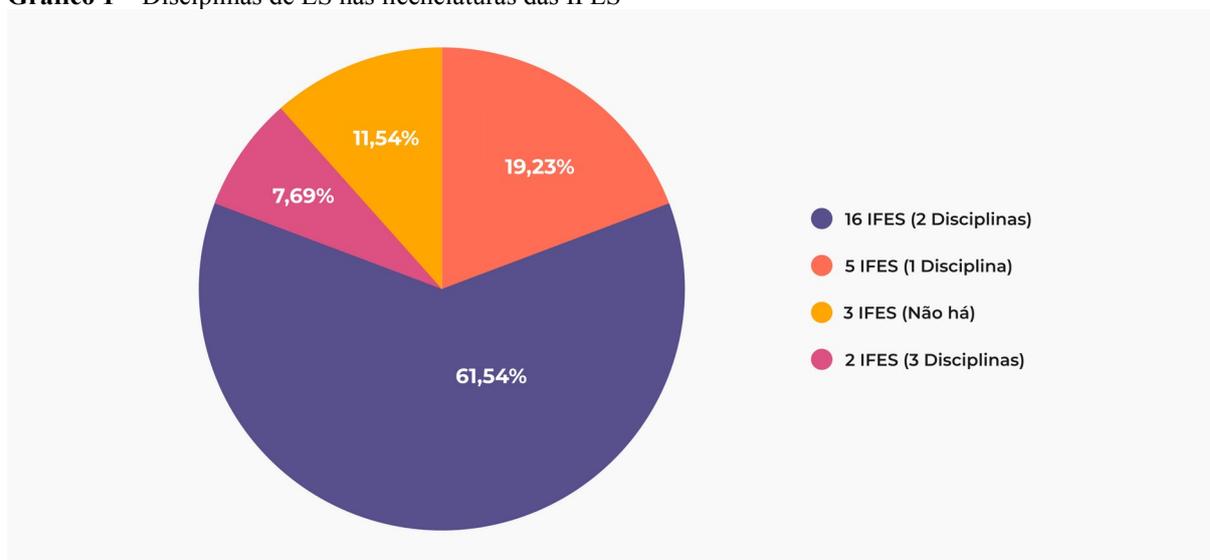
O estudo da oferta das disciplinas de cada curso levou em consideração o currículo como mais do que uma simples organização dos conteúdos a serem ensinados, bem como a compreensão de que diferentes fatores se entrelaçam na constituição curricular, como o contexto histórico, cultural, os valores sociais e as relações de poder (MOREIRA e SILVA, 1994; APPLE, 2002; SACRISTÁN, 2013). Depreende-se que a

20 A disciplina tem como pré-requisito ter cursado Escrita de Sinais 1, que é ofertada no sétimo período. Logo, pensando nos discentes que seguem o fluxo normal, a optativa só poderá ser cursada no oitavo período.

construção do currículo não é neutra, “por meio desse projeto institucional, são expressadas forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos etc (SÁCRISTÁN, 2013, p. 23).

Tendo isso em vista, o primeiro ponto observado foi a quantidade de disciplinas de ES ofertadas em cada graduação. Em três universidades (UFJF, UFPA e UFRN), o estudo da ES não é obrigatório. As demais licenciaturas contam com ao menos uma disciplina obrigatória, e na maior parte (seis IFES), são oferecidas duas disciplinas desse tipo.

**Gráfico 1** – Disciplinas de ES nas licenciaturas das IFES



Fonte: Elaborado pela autora.

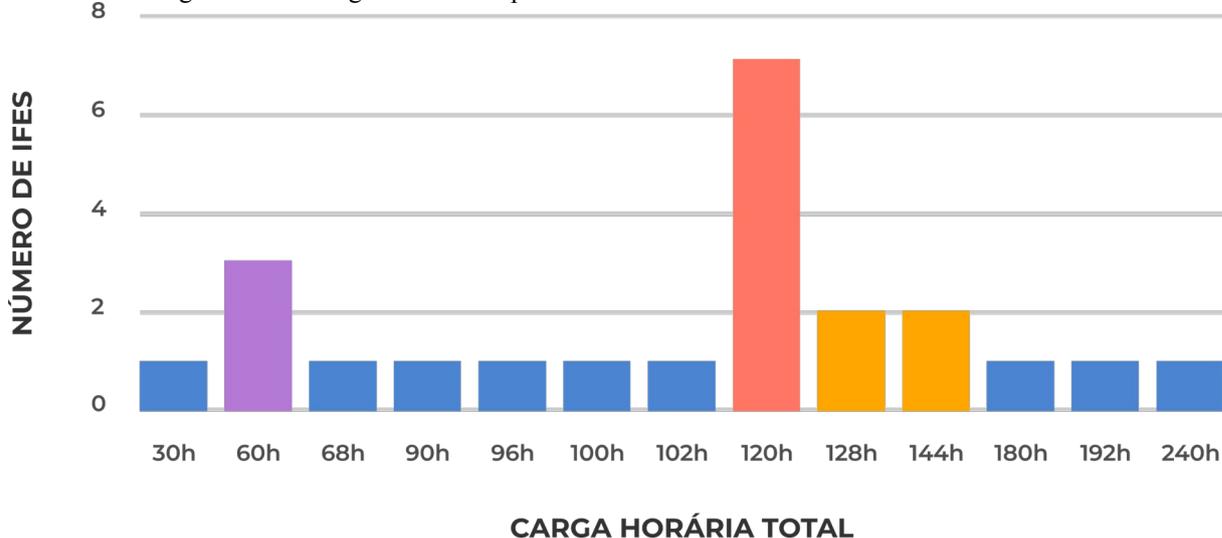
Busquei, no projeto pedagógico das licenciaturas que não têm disciplinas obrigatórias, se havia alguma menção à escrita de sinais ou indicação da motivação para não inclusão desse conteúdo na grade curricular. No PPC da UFPA, não consta a oferta de disciplinas optativas ou obrigatórias e a escrita de sinais não é mencionada. No curso da UFRN são disponibilizadas três disciplinas optativas de ES, porém não há referência à escrita de sinais. A graduação da UFJF, que tem uma oficina optativa, descreve na apresentação da relevância do curso que:

da mesma forma que as outras línguas de sinais conhecidas, a Libras não conta com um sistema de representação gráfica largamente adotado. Existem, contudo, algumas propostas que pouco a pouco começam a ser introduzidas em algumas escolas e publicações (cf. por exemplo, a língua de sinais escrita ou *SignWriting* e o sistema ELIS – escrita das línguas de sinais). Em virtude da falta de uma escrita unificada, a Libras costuma ser transcrita utilizando o vocabulário do português que corresponde ao significado aproximado dos

sinais (convencionalmente grafadas em maiúscula para indicar que se trata da representação de um sinal), embora isso possa gerar – no público não conhecedor da língua – a falsa impressão de que português e Libras são línguas equivalentes (UFJF, 2018, p. 6).

É possível que o pouco uso social da ES, como indicado na citação anterior, seja uma das forças que atuam para que, em algumas instituições, o estudo da escrita de sinais não seja um requisito para a conclusão do curso. Silva (1999, p. 148) explica que tendo em vista que o currículo é uma construção social, sua observação deve levar em conta a pergunta sobre “quais conhecimentos são considerados válidos”. Ao que parece, em determinadas licenciaturas, a escrita de sinais é um conhecimento que não é considerado válido o suficiente para compor a formação dos futuros professores de Libras. A duração das disciplinas também pode ser um indicativo da consideração sobre a validade ou não da ES nas graduações. Assim, identifiquei o tempo dedicado a ES em cada curso, a partir da soma da carga horária das disciplinas obrigatórias (Gráfico 2).

**Gráfico 2:** Carga horária obrigatória de ES por curso

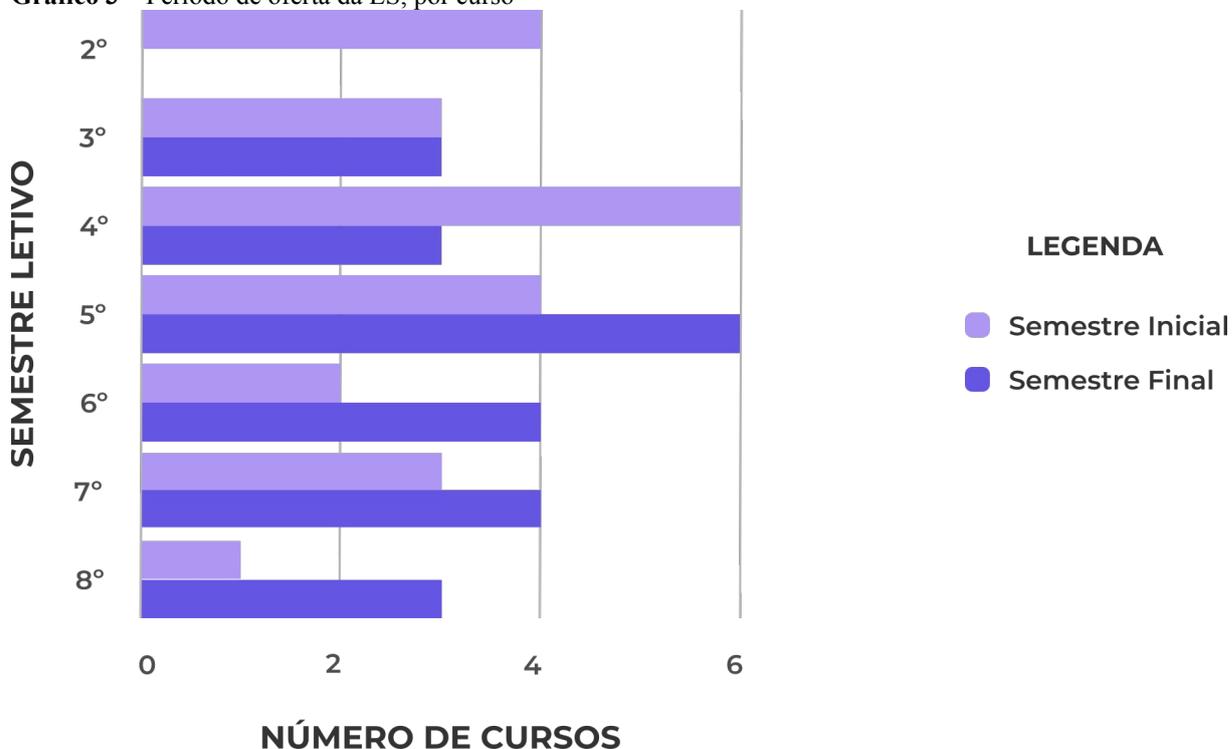


Fonte: Elaborado pela autora.

Como indicado no Gráfico 2, existe uma disparidade significativa na carga horária estipulada para a ES em cada licenciatura (mínimo de 30h e o máximo de 240h). Por certo, a graduação que estabeleceu 240h permite o estudo e discussão de muitos aspectos que apenas uma disciplina de 30h não comportaria. Acrescente-se ainda o fluxo de oferta, ou seja, o período em que o ensino da ES ocorre. O início do ensino da ES se dá, na maioria das IFES (seis instituições), no 4º semestre e o encerramento no 5º semestre (Gráfico 3). Entre os

curso que contam com duas ou mais disciplinas, em apenas um o ensino não é feito em semestres sequenciais.

**Gráfico 3** – Período de oferta da ES, por curso



Fonte: Elaborado pela autora.

A análise dos PPC's indicou que

A não obrigatoriedade das disciplinas de ES é um dado que merece destaque já que os egressos de tais cursos podem exercer a profissão sem ter nenhum contato com a modalidade escrita da língua que ensinarão. Além disso, o fluxo das disciplinas, na constituição do currículo, também é relevante e traz impactos para a formação dos discentes. Os inúmeros usos da ES como seu emprego para elaboração de trabalhos, para aprendizagem da modalidade sinalizada, para a comunicação escrita sem a necessidade de tradução para o português, entre outros, poderiam ser de grande valia para os acadêmicos, caso o sistema de escrita fosse ensinado nos períodos iniciais do curso. Ademais, quando a oferta tem início no sétimo ou oitavo período, as possibilidades dos discentes desenvolverem atividades no estágio que envolvam também a modalidade escrita da língua e não apenas a sinalizada são muito restritas. As desvantagens também se estendem para a limitação da elaboração de trabalhos finais de curso que envolvam pesquisas sobre a escrita de sinais ou mesmo que sejam escritos em ES e não em português (MORAES, 2021, n.p.).

Além disso, as escolhas na construção do currículo podem apontar para as concepções sobre a escrita de sinais em cada curso. Koch e Elias (2009) explica que a escrita pode ser vista com foco na língua, no escritor ou como interação. Ainda que a autora trate da escrita das línguas orais, é possível fazer um paralelo com a escrita das línguas de sinais. A visão da escrita com foco na língua centra-se no conhecimento e uso das regras gramaticais, bastando que leitor e escritor conheçam os códigos, que sejam capazes de codificar e decodificar o texto. Já a escrita com foco no escritor entende a escrita como um processo por meio do qual o sujeito expressa seu pensamento. Na visão da escrita como interação entre o escritor e o leitor, “tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 34). Com base nessa última visão, a autora define que

a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para quem escrever?), do interlocutor/leitor (para quem escrever?), do quadro espaço-temporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção (KOCH; ELIAS 2009, p. 36).

Considerando os aspectos já discutidos, seria plausível conceber que, em alguns cursos, a escrita é ensinada com foco na língua, isso porque, dificilmente, a carga horária e fluxo das disciplinas permitiriam o desenvolvimento do ensino da escrita como interação. Acredito que a aprendizagem das regras gramaticais, a compreensão da importância da escrita de sinais, os processos dialógicos em sala de aula, a escrita e reescrita, as experiências com diferentes práticas de escrita e para diferentes interlocutores, as reflexões sobre como ensinar a ES, entre outros aspectos, exigiria um período de tempo maior do que o estabelecido em alguns PPC'S<sup>21</sup>.

A formação em escrita de sinais também está associada ao tipo de bilinguismo dos egressos e, por consequência, daqueles para quem eles ensinarão a Libras depois de formados. Megale (2005, p. 8) descreve que o ensino bilíngue pode ser classificado em diferentes categorias, a depender do papel da escrita das línguas envolvidas:

---

21 Isso não significa que apenas a ampliação do tempo e fluxo das disciplinas seja suficiente para caracterizar a visão sobre a escrita. Mas, a escrita como interação dificilmente é viável em cargas horárias muito reduzidas.

O primeiro deles é denominado bilingüismo transicional. Nele a L1 é utilizada apenas como veículo facilitador na transição para a L2. O segundo programa é denominado bilingüismo mono-letrado. Neste programa a escola utiliza as duas línguas em todas as atividades, mas a criança é alfabetizada apenas na L2. O terceiro programa é o bilingüismo parcial bi-letrado em que ambas as línguas são utilizadas tanto escrita quanto oralmente, mas as matérias são divididas de tal forma que a L1 é utilizada apenas para as chamadas matérias culturais, como: história, artes e folclore; enquanto a L2 é utilizada para as demais matérias. O quarto programa é o bilingüismo total bi-letrado no qual todas as habilidades são desenvolvidas nas duas línguas em todos os domínios.

No que diz respeito à educação de surdos, muitas escolas inclusivas adotam o bilinguismo transicional. Já o bilinguismo mono-letrado pode ser notado nas escolas bilíngues e também no ensino superior, nas licenciaturas em Libras. Parece que essas graduações têm formado profissionais bilíngues mono-letrados. Assim, surge o questionamento: como esses sujeitos poderão, na prática profissional, contribuir para o ensino bilíngue total bi-letrado se eles mesmos não sabem ler e escrever? É oportuno frisar que o modelo de ensino total bi-letrado não é incompatível com a lei da Libras (BRASIL, 2002), ao passo que viabiliza o ensino da escrita tanto da Libras como do português.

Acredito que as reflexões sobre o espaço da ES nas licenciaturas abrangem também as demais práticas de ensino e aprendizagem no espaço acadêmico. Contudo, a análise exaustiva de todos esses aspectos nos 26 cursos listados no Quadro 1 se distanciaria do objetivo da presente tese, por isso, apresentei apenas as informações referentes às disciplinas. Os dados quanto ao número de disciplinas, fluxo de oferta e carga horária trazem um panorama da realidade do ensino da ES para futuros professores de Libras no país e introduzem noções importantes para a aproximação do ensino de ES no curso de Letras: Libras da UFG, como pode ser visto a seguir.

### 1.2.2 A escrita de sinais no curso de Letras: Libras da UFG

Em 2007, o governo federal instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tinha por objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no

nível de graduação” (BRASIL, 2007, p. 1). Ainda em 2007, a UFG aderiu ao programa, ação que visava a criação de aproximadamente 29 novos cursos. Nesse contexto, em 27 de junho de 2008, por meio da Resolução Consuni nº 18/2008, a universidade aprovou a criação do Letras: Libras, na Faculdade de Letras. O curso, que teve início em 2009, foi a primeira licenciatura em Libras do Brasil ofertada na modalidade presencial. A referida graduação disponibiliza 40 vagas anuais, dessas, 15 são destinadas a alunos surdos que tenham sido aprovados em processo seletivo, em conformidade com o programa UFGInclui<sup>22</sup> (UFG, 2007; 2008; 2010; 2014). De acordo com o PPC, o curso visa formar docentes de Libras que atuarão nas “séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior” (UFG, 2014, p. 18). O currículo, com 3.112 horas, é estruturado em disciplinas, Prática como Componente Curricular (PCC) e atividades complementares (Quadro 2). O sistema de escrita ensinado na graduação é a ELiS (descrito no subtópico 1.3.1.1 do presente capítulo).

**Quadro 2** – Distribuição da carga horária do Letras: Libras da UFG

Núcleo	Disciplina	C.H.	Disciplina	C. H.
<b>Disciplinas do núcleo comum</b>	Introdução aos Estudos da Linguagem	64h	Fonética e Fonologia	64h
	Introdução aos Estudos Literários	64h	Morfologia	64h
	Aquisição da Língua de Sinais	64h	Sintaxe	64h
	Tópicos de História da Literatura	64h	Introdução à Escrita de Sinais	64h
<b>Disciplinas do núcleo específico obrigatório</b>	Língua Brasileira de Sinais 1	64h	Psicologia da Educação de Surdos 1	64h
	Língua Brasileira de Sinais 2	64h	Psicologia da Educação de Surdos 2	64h
	Língua Brasileira de Sinais 3	64h	Políticas da Educação de Surdos no Brasil	64h
	Língua Brasileira de Sinais 4	64h	Fundamentos Filosóficos e Sócio – históricos da Educação de Surdos	64h
	Língua Brasileira de Sinais 5	64h	Metodologia do Ensino da Libras	32h
	Língua Brasileira de Sinais 6	64h	Introdução à Pesquisa	32h
	Língua Brasileira de Sinais 7	64h	Trabalho de Conclusão de Curso 1 – Libras	64h

22 O UFGInclui é um programa criado em 2008, que “se propõe a desenvolver ações afirmativas que possibilitem a ampliação do acesso e da permanência de estudantes egressos de escolas públicas, de negros egressos de escola pública, de indígenas, negros quilombolas e de estudantes surdos” (UFG, 2010, p. 6)

	Língua Brasileira de Sinais 8	64h	Trabalho de Conclusão de Curso 2 – Libras	64h
	Literatura Surda	64h	Estágio 1 – Libras	96h
	Língua Portuguesa 1	64h	Estágio 2 – Libras	96h
	Língua Portuguesa 2	64h	Estágio 3 – Libras	96h
	Escrita de Sinais 1	64h	Estágio 4 – Libras	112h
	Escrita de Sinais 2	64h	–	–
<b>Disciplinas do núcleo específico optativo</b>	Sociolinguística	64h	Elaboração de Material Didático em Libras	64h
	Lexicografia da Libras	64h	Ensino de Português para Surdos	64h
	Semântica	64h	Inglês Instrumental em Libras	64h
	Introdução aos Estudos de Tradução/Interpretação de Línguas de Sinais	64h	Educação de Surdos e Novas Tecnologias	64h
	Bilinguismo e Surdez	64h	Literaturas Africanas de Língua Portuguesa	64h
<b>Disciplinas de núcleo livre</b>	Disciplina de Núcleo Livre	64h	Disciplina de Núcleo Livre	64h
<b>Atividades complementares</b>		200h	–	
<b>Prática como componente curricular</b>		400h	–	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do PPC (UFG, 2014)

As disciplinas estão organizadas em três núcleos, a saber: a) Núcleo Comum (NC), com os conteúdos básicos para formação, todas as disciplinas desse núcleo são obrigatórias; b) Núcleo Específico (NE), que abrange as disciplinas obrigatórias (NE-OBR) e optativas (NE-OPT); c) Núcleo Livre (NL), que busca ampliar a área de formação dos acadêmicos, por meio da interdisciplinaridade e da possibilidade de contato com outros cursos<sup>23</sup> (UFG, 2014, 2020). Todas as disciplinas de ES são obrigatórias (uma faz parte do NC e duas do NE-OBR):

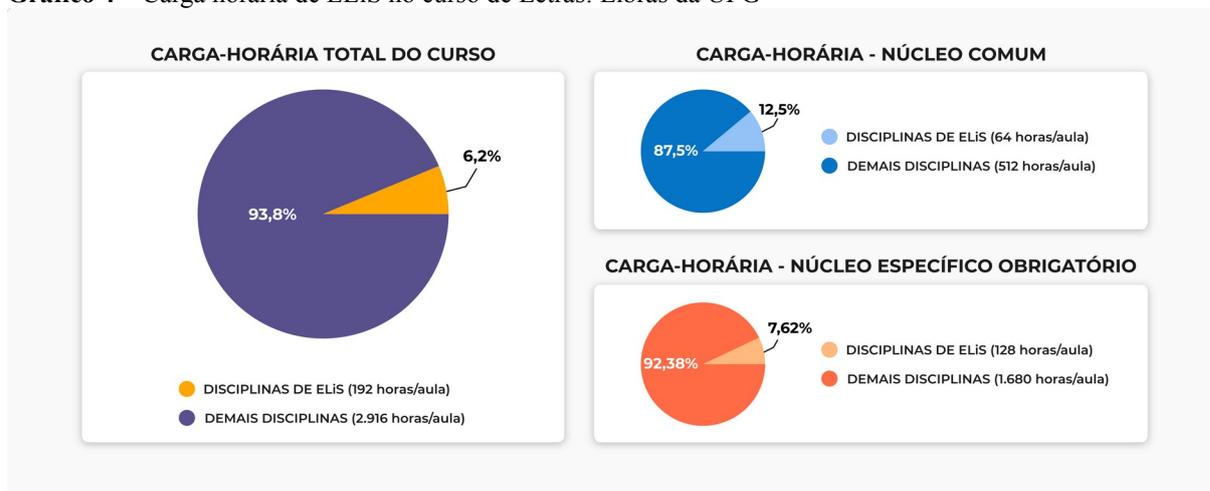
- 3º semestre: Introdução à Escrita de Sinais (64h).

Ementa: “Conceitos, tipologia e questões teóricas e práticas relacionados à escrita de sinais. Mapeamento dos Estudos da escrita de sinais. Conceitos sobre a escrita em geral e a escrita de sinais. Importância da inserção da escrita de sinais na educação dos surdos. Introdução à prática de escrita de sinais” (UFG, 2014, p. 28).

<sup>23</sup> Cada aluno deve cursar 128h de NL, o que corresponde a duas disciplinas, elas são ofertadas no 6º e 7º semestre. Os discentes também devem cursar 192h de disciplinas optativas, ou seja, três disciplinas, elas são ofertadas no 5º, 6º e 8º semestre.

- 4º semestre: Escrita de Sinais 1 (64h).  
Ementa: “Introdução às práticas de leitura e escrita das línguas de sinais. A estrutura do dicionário em escrita de sinais e em português” (UFG, 2014, p. 34).
- 5º semestre: Escrita de Sinais 2 (64h).  
Ementa: “Aprofundamento das práticas de leitura e escrita das línguas de sinais. Alternativas didático-pedagógicas para o ensino da escrita de sinais. Produção de textos escritos em língua de sinais” (UFG, 2014, p. 35).

**Gráfico 4** – Carga horária de ELiS no curso de Letras: Libras da UFG



Fonte: Elaborado pela autora.

Além da carga horária e do fluxo dos componentes curriculares específicos de ES, já discutidos no subtópico 1.2, destaco a importância da escrita nas disciplinas de Estágio e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Os quatro estágios obrigatórios, a serem cursados do 5º ao 8º semestre, também são importantes na articulação entre teoria e prática da escrita de sinais. Como exposto por Lima e Pimenta (2006) e Araújo e Martins (2020), entre outros, o estágio pode ser compreendido como teoria e prática, como práxis. O estágio como práxis da escrita de sinais propiciaria aos discentes a reflexão dos conteúdos apreendidos nas disciplinas específicas de ES, das formas de ensinar essa escrita e de seus usos sociais. Desse modo, o estágio oportuniza a “interação, participação, envolvimento e, sobretudo, (trans) formação” (ARAÚJO; MARTINS, 2020, p. 197-198).

Ademais, nas disciplinas de TCC 1 e TCC 2, cursadas no 7º e 8º semestre, respectivamente, a escrita de sinais pode ser tanto o objeto de estudo como o sistema com o qual o trabalho será escrito. De acordo com a Resolução nº 01/2017, que normatiza os trabalhos elaborados nos cursos da Faculdade de Letras,

§ 3º O Trabalho Final pode ser escrito em Espanhol, Francês, Inglês, Português, línguas indígenas, bem como no Sistema Brasileiro de Escrita das Línguas de Sinais e em convenções Braille e código de contrações e abreviaturas Braille, em comum acordo entre orientador e orientando, observando-se a variedade padrão da língua escolhida.

§ 4º Os discentes dos cursos de Letras: Libras e Letras: Tradução e Interpretação em Libras/Português podem elaborar seu Trabalho Final em vídeo, de forma sinalizada, seguindo as regras formais de um trabalho acadêmico sinalizado em Libras (UFG, 2017, n.p.).

Acrescente-se às disciplinas, a Prática como Componente Curricular. Na FL, as propostas de PCC podem ser semestrais (50h) ou anuais (100h). No início de cada ano letivo os docentes curso elaboram propostas de PCC, com temáticas diversas. Os alunos têm autonomia para escolher em quais desejam se inscrever (respeitando o limite de 50h semestrais). Assim, para concluir a carga horária estabelecida no PPC, os acadêmicos devem participar da Prática no decorrer de todo o curso. Para Souza Neto e Silva (2014, p. 898), a PCC deve ser vista na “perspectiva interdisciplinar, buscando uma prática que produza algo no âmbito do ensino e auxilie na formação da identidade do professor como educador”. À vista disso, os projetos de PCC são um excelente espaço para a articulação entre teoria e prática de escrita de sinais, auxiliando na formação dos discentes.

Como mencionado, um dos requisitos para a integralização do curso é a participação em atividades complementares (200h). De acordo com o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG), essas atividades correspondem à “participação em monitorias, tutorias, pesquisas, projetos de extensão e cultura, estágio curricular não obrigatório, conferências, seminários, palestras, congressos, debates e outras atividades científicas, artísticas, culturais, de saúde e qualidade de vida” (UFG, 2020, p. 6). Todas essas atividades também são áreas em que a ES poderia ser utilizada. Considerando a abrangência das atividades complementares, me limitarei ao emprego da escrita de sinais em eventos como seminários, palestras, entre outros, tanto como tema a ser discutido, como nos materiais de divulgação desses eventos. A título de exemplo, apresento o cartaz do Festival Setembro Azul, realizado em 2018 (Figura 3). O uso da escrita no cartaz, ainda que ínfimo, provoca reações-respostas, apoiando a inclusão da ELiS no universo de signos de quem visualiza o material bilíngue<sup>24</sup>.

---

24 A ELiS também pode ser associada a projetos de Iniciação Científica, Iniciação à Docência e ações de extensão. Durante a coleta de dados, algumas discentes citaram a importância de participação nesses projetos e ações. Há ainda, na FL, o LALELIS – Laboratório de Leitura e Escrita em Língua de Sinais, sob direção da professora Mariângela Estelita.

**Figura 3** – Cartazes em português e Libras/ELiS



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Em síntese, as disciplinas, PCC e atividades complementares são áreas dentro da licenciatura em que a ES poderia ser usada, tanto como tema a ser estudado como possibilidade de escrita de materiais e atividades em Libras/ELiS. Acredito que esses usos contribuiriam para as práticas de leitura e escrita, oportunizando aos discentes o contato com a ELiS ao longo do curso e, especificamente aos alunos surdos, a escrita das atividades acadêmicas em sua própria língua. Os dados acerca do espaço da ELiS no curso são importantes porque, além dos aspectos supracitados, parecem contribuir em pouco para a construção do perfil e das habilidades dos acadêmicos, estabelecidos no PPC<sup>25</sup>. O projeto pedagógico do curso menciona que os egressos surdos e ouvintes deverão ter um perfil bilíngue, com o “domínio da língua brasileira de sinais, em termos de estrutura, funcionamento e manifestações culturais, bem como desenvolver a capacidade de compreensão e expressão em língua portuguesa” (UFG, 2014, p. 18). Acerca das habilidades do egresso, o PPC detalha que deverá ser exigido do licenciado:

- domínio do uso da Libras em termos de comunicação e expressão;
- domínio teórico e crítico dos componentes fonológico, morfossintático, lexical e semântico da Libras;
- capacidade de reflexão analítica e crítica sobre a Libras como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico das comunidades surdas no Brasil;
- conhecimento das possibilidades das manifestações literárias, incluindo a literatura visual;

<sup>25</sup> Infelizmente, a relação de todos os trabalhos de conclusão de curso defendidos não está disponível no site da FL. O mesmo é válido para os projetos de Iniciação Científica, Iniciação à Docência, ações de extensão e do LALELIS, por isso não foi apresentada uma relação de cada um. Minha afirmação se baseia nos dados localizados de modo esparso, na análise dos dados da pesquisa e nas interações informais (tanto com docentes como com discentes), no espaço da FL.

- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho, incluindo a utilização dos recursos da informática;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental, médio e superior;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (UFG, 2014, p. 18).

De fato, nenhum dos trechos das habilidades dos egressos trata explicitamente da escrita de sinais. Contudo, pode-se depreender que a primeira habilidade esperada – o domínio do uso da Libras – pode (deveria) envolver também a leitura e a escrita e não apenas a sinalização. Outro ponto que se relaciona com a escrita é o conhecimento das possibilidades das manifestações literárias, que podem ser produzidas com a escrita de sinais e não apenas com a escrita do português ou em vídeo. De acordo com o PPC, a graduação propõe-se a formar profissionais que sejam capazes de refratar a realidade: “não se limitando a uma visão da universidade como instância reflexa da sociedade, preocupa-se com a formação de indivíduos, envolvidos com ideais emancipadores e aptos a transformar a realidade social” (UFG, 2014, p. 17). Nesse sentido, a ES se alinha com esses ideais emancipadores, contribuindo para a transformação da realidade educacional dos surdos.

### **1.3 A escrita**

Como adverte Higounet (2003, p. 28) “a história da escrita tem um campo imenso e muito variado. Quem poderia se gabar de conhecê-la ou mesmo de poder percorrê-la toda?”. Por certo, não pretendo percorrer o campo histórico e tantos outros relacionados com a escrita, darei apenas alguns passos que auxiliem no entendimento da escrita de sinais. Dessa forma, discutirei a diversidade gráfica, as mudanças nas regras e formas de escrita, os aspectos conceituais, políticos e de aprendizagem da escrita. Questões relacionadas com os materiais de suporte, como a pedra, o papiro, as peles de animais, a madeira e o papel; com os instrumentos para o registro, por exemplo, a pena, o pincel, o giz, o carvão e a tinta; com os sistemas de escrita, tal como a cuneiforme, os caracteres

chineses, os ideográficos, as escritas alfabéticas e americana pré-colombiana, podem ser vistos em Higounet (2003), Berwarger e Leal (2008), Fischer (2009), entre outros.

Inicialmente, as considerações sobre a escrita das línguas orais permitem a ponderação de, pelo menos, duas crenças<sup>26</sup> sobre a escrita de sinais. A primeira, observada principalmente na literatura, é a defesa da validade de apenas uma forma de grafia para os sinais, seja por meio do desmerecimento dos demais sistemas ou omissão da existência da pluralidade de modos de escrita atuais<sup>27</sup>, posicionamento que parece incorreto quando visto à luz dos autores citados no parágrafo anterior. Para eles, a diversidade gráfica não é vista como negativa, pois “cada escrita preenche adequadamente as funções para as quais é designada em determinado período” (FISCHER, 2009, p. 137). Sob essa perspectiva, acredito que não exista uma hierarquização entre os sistemas de registro dos sinais, ainda que alguns sejam mais divulgados (ou defendidos por pesquisadores mais conhecidos) dentro da comunidade surda. A segunda crença diz respeito as modificações em um sistema de ES. A título de ilustração pode-se citar a alusão as mudanças e acréscimos na ELiS para indicar que ela seria incompleta e incorreta e, por isso, não teria validade<sup>28</sup>. Todavia, os estudos diacrônicos sobre a escrita das línguas orais mostram que as mudanças nos sistemas são naturais, já que as formas e regras de grafia são suscetíveis a ajustes e reformulações, para que se adéque às necessidades daqueles que a utilizam.

As reflexões sobre a escrita envolvem ainda aspectos conceituais. Isto porque, “o modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 32). Na presente pesquisa, entendo tais construtos fundamentada nos pressupostos do Círculo de Bakhtin, pormenorizados no Capítulo 2. Além das noções de língua(gem), texto e sujeito, a conceitualização sobre a escrita também é feita em sua relação com a fala (ou a sinalização). Nesse enfoque, Marcushi e Hoffnagel (2007, p. 87) ressaltam que a escrita não deve ser considerada como superior a fala ou vice e versa, “não se deve sobrepor uma à outra, mas ver suas relações de contínuo movimento, de funcionalidade e adaptação às necessidades do cotidiano”. Semelhantemente, não seria adequado estabelecer níveis de importância entre a sinalização e a ES, sendo mais proveitoso

---

26 Aqui a palavra crença é utilizada no âmbito das políticas linguísticas, como expresso por Spolsky (2016).

27 Cita-se como exemplo o primeiro livro da coleção da coleção Ensinar e Aprender em Libras (STUMPF; LINHARES, 2021). Nele, o tópico que trata da escrita de sinais é grafado no singular: sistema de escrita de sinais e as explicações se resumem ao SW, não havendo nenhuma indicação dos demais sistemas.

28 Afirmações feitas em interações informais, no contexto da UFG.

observar as relações de movimento e funcionalidade entre as duas modalidades da língua de sinais.

Além disso, como dito no subtópico 1.1.3 deste capítulo, a escrita é um dos instrumentos do planejamento linguístico, ou seja, ela tem um papel importante na implementação das políticas linguísticas (CALVET, 2007). A associação à escrita pode significar uma mudança no status de determinada língua, já que, segundo Gnerre (1991, p. 7) “o passo fundamental na afirmação de uma variedade sobre as outras é sua associação à escrita e, conseqüentemente, sua transformação em uma variedade usada na transmissão de informações de ordem política e ‘cultural’”. O papel da escrita na implementação das políticas linguísticas também é percebido na obrigatoriedade da aprendizagem da escrita de determinada língua em contextos de línguas de contato, casos em que “não é difícil ver o grupo minoritário aprender a língua do grupo majoritário, seja por razões pragmáticas (eles devem aprender a se relacionar com a maioria) ou porque a língua majoritária é forçada sobre a minoria” (WILCOX; WILCOX, 2005, p. 80).

Acrescente-se que a escrita tem uma dimensão política porque pode ser usada como instrumento de exclusão e de controle dos conteúdos aos quais os sujeitos têm acesso (GNERRE, 1991). Segundo o autor mencionado, o controle pode ser percebido até mesmo nos documentos que asseguram a igualdade entre os sujeitos, já que nem todos têm acesso ao código em que as leis são redigidas. Enquanto Gnerre percebe o aspecto político a partir da exclusão, Rancièrre afirma que a escrita é política porque permite a partilha entre o sujeito e a comunidade, para ele

escrever é o ato que, aparentemente, não pode ser realizado sem significar, ao mesmo tempo, aquilo que realiza: uma relação da mão que traça linhas ou signos com o corpo que ela prolonga; desse corpo com a alma que o anima e com os outros corpos com os quais ela forma uma comunidade; dessa comunidade com a sua própria alma (RANCIÈRE, 1995, p. 7).

Acerca do processo de aquisição da escrita, descrito por inúmeros autores como Chartier (1998), Marcuschi e Hoffnagel (2007), Ferreiro (2011), Cagliari (2011) e Solé (2014), cabe destacar que cada sujeito aprende a ler e escrever de determinada forma e com certa fluência. Ao tratar das competências de leitura, Chartier (1998, p. 13) afirma que a distinção entre alfabetizados e analfabetos “não esgota as diferenças em relação ao escrito. Aqueles que são capazes de ler textos não o fazem da mesma maneira, e há uma

grande diferença entre os letrados talentosos e os leitores menos hábeis”. A observação é válida pois assim como ocorre com a língua oral, nem todos serão letrados talentosos, ou optarão por fazer uso da escrita de sinais cotidianamente. A constatação não exonera os cursos de Libras de ensinarem a ES ou retira dos surdos o direito a terem contato com a escrita de sua língua.

A escrita traz diversos benefícios pois ela “preserva a língua falada, nivela, padroniza, determina, enriquece e gera muitos outros processos orientados pela língua com implicações sociais de amplo alcance” (FISCHER, 2009, p. 110). Um desses processos é o registro da memória individual, da identidade, do pensamento, do conhecimento, da cultura e da história<sup>29</sup> (HIGOUNET, 2003; GOMES, 2004; MARCUSCHI; HOFFNAGEL, 2007). A alusão à relevância histórica e cultural não é tomada apenas de forma geral, mas também na esfera individual. Para Gomes (2004) a escrita de si não se restringe ao assentamento de acontecimentos extraordinários ou realizados por celebridades, pelo contrário, qualquer pessoa pode fixar suas vivências em um texto. Conhecer um sistema que permita a escrita de si é importante porque, por “debaixo de camadas de resistência, possuímos todos uma necessidade primária de escrever. Precisamos tornar nossas verdades bonitas, e precisamos dizer para outros: ‘Isto sou eu. Esta é minha história, minha vida, minha verdade’. Precisamos ser ouvidos” (CALKINS, 1989, p. 18). A autora citada afirma que enquanto professores podemos ajudar os estudantes a perceberem a validade da transcrição de suas vidas. Com efeito, muitos discentes surdos já têm essa consciência, cabendo aos docentes ajudá-los a descobrir a escrita de sinais como instrumento para o registro de si em L1 e apoiar a aprendizagem da ES, ou seja, assumir um posicionamento na gestão linguística (SPOLSKY, 2016). Apresento, a seguir, alguns dos sistemas de escrita de sinais.

### 1.3.1 A escrita de sinais

Ainda que, em um primeiro momento, o contato com a ES cause certo estranhamento, os sistemas que permitem grafar os sinais não são recentes, eles vêm sendo elaborados desde o século XIX, em diferentes países, tendo como base línguas de

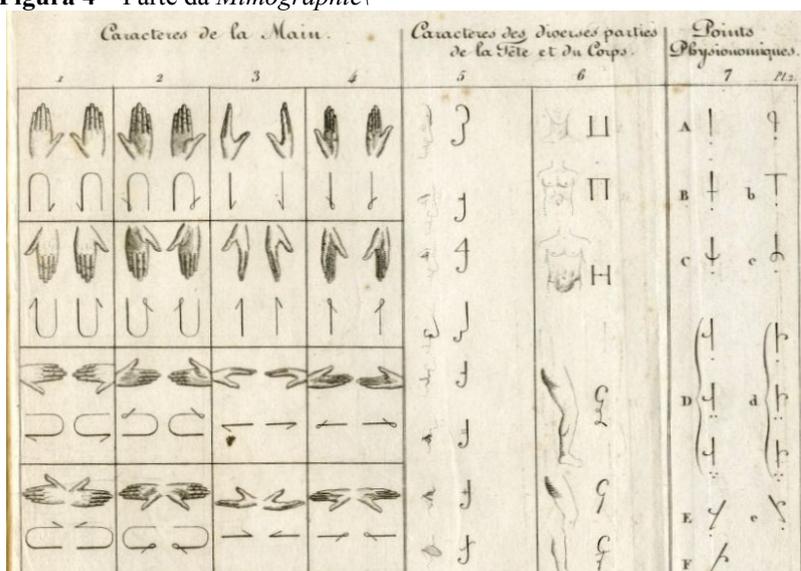
---

<sup>29</sup> Cabe observar que também existem outros instrumentos que permitem o registro da memória, como o vídeo, por exemplo, fato que não diminui a importância da escrita.

sinais diversas. Para Rojo (2006, p. 17), a criação e transformação da escrita “sempre nasceu de necessidades sociais ligadas às esferas de poder das comunidades”. A ES atende, de acordo com Dallan e Mascia (2012), Stumpf e Wanderley (2016) e Cury (2016), inúmeras necessidades relacionadas com a comunidade surda, propiciando: a melhora do desenvolvimento cognitivo/intelectual dos surdos; o domínio dos convívios sociais; a autonomia para ler e escrever; a valorização do ser surdo; a conquista do conhecimento; a possibilidade de aprender outras línguas; o letramento em língua de sinais; o auxílio na aprendizagem da Libras por ouvintes; a ampliação, registro e divulgação do léxico da Libras, bem como o desenvolvimento dos estudos linguísticos. Nesta subseção listo alguns dos sistemas de escrita, de transcrição e notação, criados a partir de diferentes necessidades.

De acordo com Oviedo (2009), o primeiro trabalho voltado para a escrita de sinais de que se tem registro é a *Mimographie*, publicado em 1825, na França, por Bébian. O sistema era composto por aproximadamente 190 caracteres que indicavam a decomposição dos sinais em: a) movimentos; b) acentos do ritmo, da velocidade e de outros aspectos relacionados aos movimentos; c) mãos; d) partes da cabeça e do corpo; e) expressões faciais. Segundo Barros (2008), o objetivo do sistema proposto por Bébian era facilitar o acesso à escrita da língua francesa para os alunos surdos.

**Figura 4** – Parte da *Mimographie*



Fonte: Oviedo (2009), baseado em Bébian (1825).

Assim como dito no início do capítulo, Stokoe conhecia a *Mimographie* e se valeu dela para o desenvolvimento de seus estudos. Por volta de 1960, Stokoe, em parceria com um

grupo de linguistas da Universidade de Gallaudet, nos Estados Unidos, elaborou um sistema de notação que tinha por objetivo auxiliá-lo no estudo e na descrição da língua de sinais, o sistema foi denominado Notação de Stokoe (STUMPF, 2005). Nesse sistema, as orientações de mão (Figura 5) eram formadas por letras do alfabeto latino, numerais e símbolos da escrita, ou seja, por meio de empréstimos de elementos utilizados nas línguas orais (BIANCHINI, 2012). A notação era composta por 55 unidades, descrevendo 19 configurações de mão, 12 pontos de articulação (Figura 6) e 24 movimentos, com essas unidades era possível analisar todas as línguas de sinais (OVIDO, 2006).

**Figura 5** – Parte do sistema de Notação de Stokoe

	A	Punho fechado		I	Como "I"
	⋅A	Punho fechado, polegar estendido		K	Como "K"
	B	Mão plana		3	Como "3"
	⊖	Como "B" mas dedos curvos		R	Como "R"
	5	Dedos estendidos como "5"		V	Como "V"

Fonte: Stumpf (2005).

**Figura 6** – Pontos de articulação da Notação de Stokoe

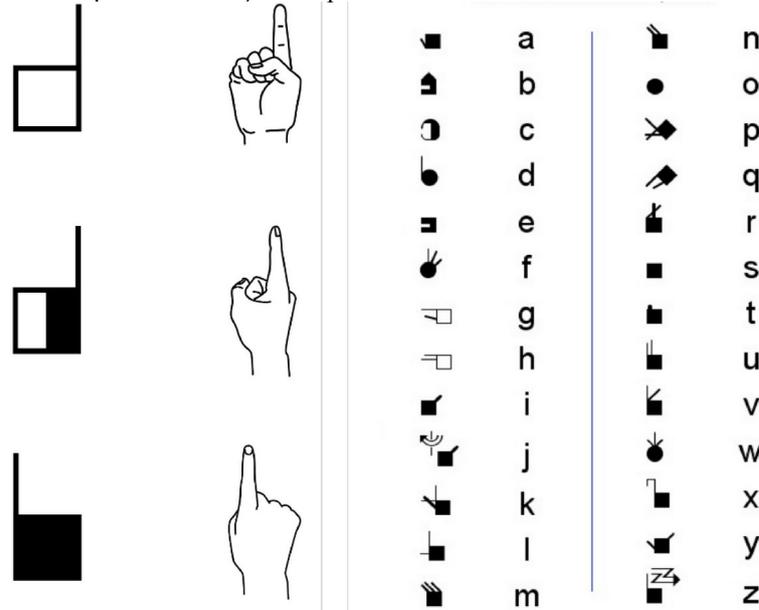
Tête		Buste	
Visage	⊙	Épaules	∞
Temples et front	∩	Buste	[]
Œil	⌒	Tronc inférieur et hanches	∪
Nez	∠	Bras	
Joue	∫	Bras	∨
Oreille	∩	Poignet	∅
Bouche	∪	Main non dominante	∅
Menton	∪	Espace neutre	
Cou	∏	Espace neutre	∅

Fonte: Bianchini (2012).

O sistema *SW* tem sua origem vinculada ao *DanceWriting*, sistema criado em 1974, nos Estados Unidos, por Valerie Sutton, com o objetivo de notar os movimentos da dança. O sistema possui aproximadamente 900 símbolos, divididos em “dez categorias: mãos, contato das mãos, faces, movimentos do corpo e da cabeça, ombro, membros,

inclinação da cabeça, localização, movimento de dinâmicas e pontuação. Estas categorias são divididas em grupos” (STUMPF, 2005, p. 57). No Brasil, os estudos sobre o SW tiveram início na UFSC, por intermédio da professora e pesquisadora Marianne Stumpf, atualmente, o sistema é ensinado em diversas licenciaturas em Libras.

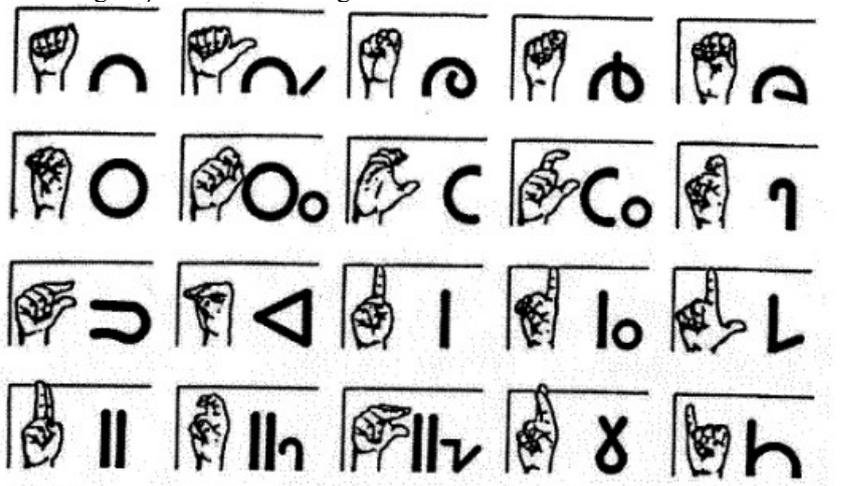
**Figura 7** – Exemplo de orientações de palma e alfabeto manual no SW



Fonte: Sutton (2014).

Acrescente-se o SignFont, criado nos Estados Unidos, em 1980, por Don Newkirk. O sistema é formado por 90 símbolos que descrevem as configurações, os pontos de contato, a localização, o movimento e as marcas não manuais (BIANCHINI, 2012).

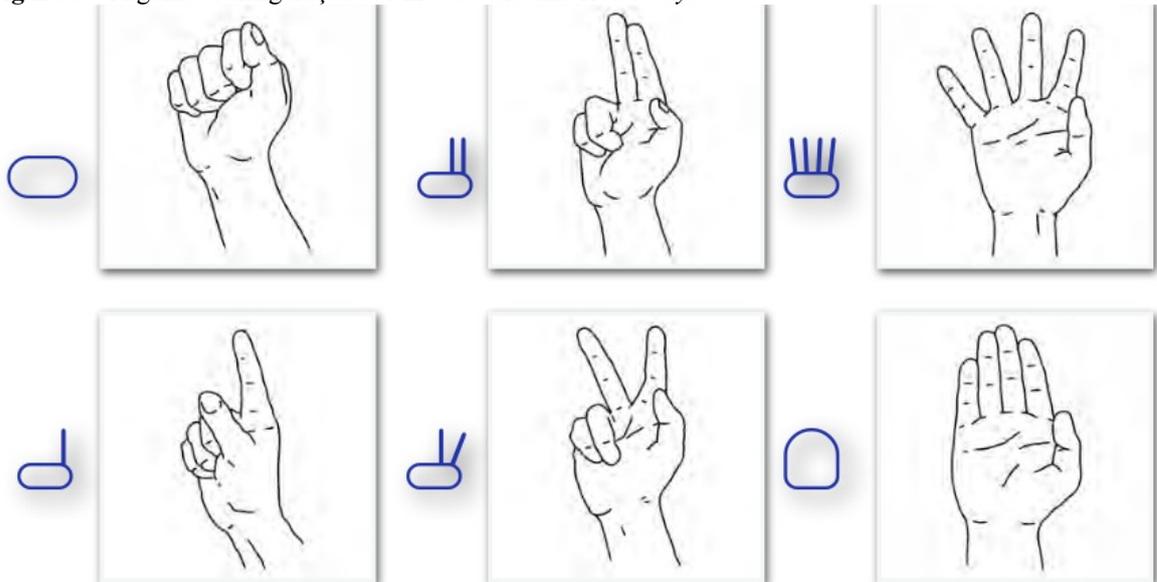
**Figura 8** – Configurações de mão do SignFont



Fonte: Bergeron (2006), com base em McIntire et al. (1987).

Existe ainda o HamNoSys, desenvolvido em 1989, na Universidade de Hamburgo (Alemanha), por Siegmund Prillwitz e um grupo de colaboradores. O sistema é formado por 210 símbolos que descrevem a configuração de mãos, as orientações de dedos e da palma, as localizações e os movimentos (BIANCHINI, 2012; HANKE, 2018).

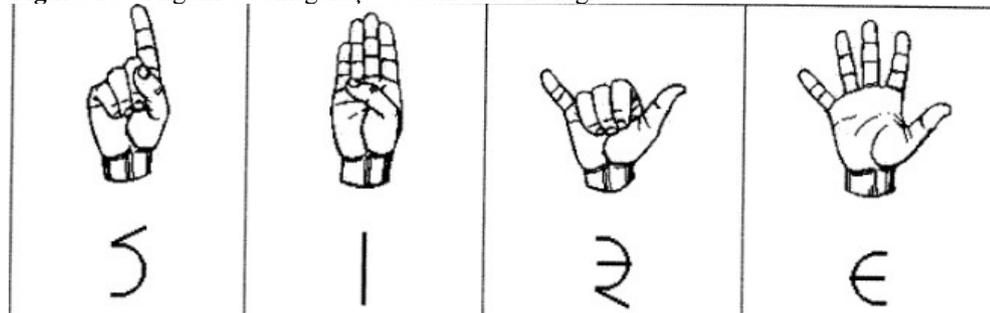
**Figura 9** – Algumas configurações de mão do Sistema *HamNoSys*



Fonte: Hanke (2018, p. 6).

Na década de 1980, na França, Paul Jouisson elaborou o sistema D' Sign, voltado para a escrita da língua de sinais francesa. A proposta de Jouisson era de trabalhar com a escrita de discursos, contudo, o criador do sistema faleceu em 1991, antes de publicar sua pesquisa. O trabalho foi organizado em um livro publicado em 1995, por Brigitte Garcia (STUMPF, 2005; BERGERON, 2006).

**Figura 10** – Algumas configurações de mão do D' Sign



Fonte: Bergeron (2006).

No Quadro 3 são listados outros sistemas, elaborados em diferentes países:

**Quadro 3** – Outros sistemas de escrita e transcrição

Sistema	Ano	Autor	País
Méthode de dactylologie, de lecture et d'écriture	1846	Joseph Piroux	França
Indian Sign Talk	1893	Lewis Francis Hadley	Estados Unidos
LaMont West	1960	La Mont West Jr.	Estados Unidos
International Visual Théâtre	Década de 1980	Michel Girod	França
Notação de Papaspyrou	1990	Papaspyrou	Alemanha
ASLphabet	1990	Samuel Supalla	Estados Unidos
Notação de François-Xavier Nève	1996	François-Xavier Nève	Bélgica
ASL Orthography	1997	Travis Low	Estados Unidos
Slipa	2005	David J. Peterson	Estados Unidos
ASL Sign Jotting	2009	Thomas Stone	Estados Unidos
si5s	2010	Robert Arnold Augustus	Estados Unidos

Fonte: Elaborado pela autora, com base em (STUMPF, 2005; BERGERON, 2006; BIANCHINI, 2012; DELÉAGE, 2013; ASLFONT, s.d.).

No Brasil, além do SW, são utilizados três sistemas criados no país: a ELiS, que será descrita de forma pormenorizada no próximo subtópico, a VisoGrafia e o sistema de escrita para as línguas de sinais (SEL). O SEL foi elaborado por Lessa-de-Oliveira, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), entre 2009 e 2011. O sistema é dividido em três macrosssegmentos: mão, locação e movimento, totalizando 109 caracteres e 54 diacríticos (LESSA-DE-OLIVEIRA, 2012, 2021).

**Figura 11** – Macrosssegmentos de mão no SEL

Fonte: Lessa-de-Oliveira (2021).

A VisoGrafia foi desenvolvida por Benassi (2017), professor da UFMT, a partir da união de elementos da ELiS e do SW, o sistema conta com 37 visografemas, além de 55 diacríticos (BENASSI, 2017; 2019).

**Figura 12** – Visografemas da VisoGrafia

Grupo	Subgrupo	Visografema	Representação
Configuração de dedo	Polegar	.	Polegar fechado
		↶	Polegar curvo
			Polegar estendido (móvel):   verticalmente; — horizontalmente; ↘ “3D” e ↗ paralelo a palma.
	Demais dedos	.	Demais dedos fechados.
		⌋	Demais dedos curvos.
		⌋	Demais dedos semi-curvos.
			Demais dedos estendidos (móvel):   verticalmente; ↘ “3D”.
Orientação da palma	Não se aplica	■	Palma da mão para frente.
		□	Palma da mão para trás.
		■	Móvel - ■ Palma da mão para medial; □ para distal; ■ para cima; □ para baixo.

Fonte: Benassi (2019).

Certamente, existem outros sistemas de escrita e transcrição que não foram apresentados neste tópico. O objetivo principal não foi o de fazer um rol exaustivo desses sistemas, antes, procurei mostrar que diferentes sujeitos e grupos de pesquisa, em países diversos, têm se preocupado com a necessidade de grafar os sinais. Considerando que o sistema ensinado na UFG e sobre o qual os participantes da pesquisa discorrerão é a ELiS, apresentarei sua origem e estrutura a seguir.

### 1.3.1.1 A ELiS

O sistema de Escrita das Línguas de Sinais (ELiS) foi desenvolvido por Mariângela Estelita Barros, professora da UFG, em sua dissertação de mestrado (1997) e aperfeiçoado em sua tese de doutorado, em 2008 (BARROS, 2008; 2015; 2016). A ELiS é formada por 95 visografemas (símbolos do sistema), que são divididos em quatro grupos: Configuração de Dedos (CD), Orientação da Palma (OP), Ponto de Articulação (PA) e Movimento (Mov), como visto nos Quadros 4, 5, 6 e 7. A escrita é feita da direita para a esquerda, seguindo

sempre a ordem CD, OP, PA, Mov. Os grupos serão ilustrados, de forma concisa, pelos sinais: (escrever); (família); (ELiS) e (ver)<sup>30</sup>.

1) Configuração de Dedos: ao contrário do que ocorre na maioria dos sistemas de escrita de sinais, que descrevem a configuração de mãos, Barros optou pela descrição das configurações de dedos. Segundo a idealizadora do sistema, essa escolha foi motivada pela economia linguística e pela capacidade de se produzir, a partir das CD, inúmeros formatos de mão, em diferentes línguas de sinais. Esse grupo é composto por 10 visografemas, divididos nos subgrupos de polegar e demais dedos. A ordem para escrita é sequencial e invariável: do polegar ao mínimo (BARROS, 2008; 2015).

Quadro 4 – Configuração de dedos

Configuração de dedos			
Polegar		Demais dedos	
.	fechado	•	fechado
/	na palma	∟	muito curvo
<	curvo	∟	curvo
\	“3D”	\	inclinado
—	horizontal		estendido
	vertical		

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Barros (2015).

Por exemplo, no sinal (escrever), o polegar está na vertical e os demais dedos permanecem fechados. Já no sinal (família), as duas mãos apresentam a mesma CD: polegar na vertical, indicador inclinado e dedos médio, anelar e mínimo estendidos. No sinal (ELiS), a mão não dominante tem o polegar na horizontal e os demais dedos estendidos, enquanto na mão dominante o polegar está na vertical e os demais dedos fechados. Em (ver), o polegar está fechado, indicador e médio estendidos e demais dedos fechados.

2) Orientação da palma: O segundo grupo indica a direção da palma da mão, ele é formado por 6 visografemas:

30 O desenho do elemento visual, exemplo em Libras/ELiS e glosa em português para cada um dos visografemas pode ser visto em Barros (2015). Os exemplos apresentados nesta subseção utilizam o esquema de cores proposto na obra supracitada.

Quadro 5 – Orientação da palma

Orientação da palma	
	Palma para frente
	Palma para trás
	Palma para cima
	Palma para baixo
	Palma para medial
	Palma para distal

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Barros (2015).

Note-se que no sinal  (escrever), a orientação da palma está para baixo. Em  (família), a palma está direcionada para frente. No sinal  (ELiS), as mãos estão voltadas para a medial. O sinal para  (ver) tem a OP para frente.

3) Ponto de articulação: os pontos de articulação são representados por 35 visografemas, divididos em cabeça, tronco, membros e mão.

Quadro 6 – Ponto de articulação

Ponto de articulação							
Cabeça		Tronco		Membros		Mão	
	Rosto		Pescoço		Braço inteiro		Palma da mão
	Alto da cabeça		Espaço neutro		Ombro		Dorso da mão
	Lateral da cabeça		Tórax		Axila		Dedos
	Orelha		Abdome		Braço		Lateral do dedo
	Testa		Lateral do corpo		Cotovelo		Intervalo entre dedos
	Sobrancelha				Antebraço		Articulação de dedos
	Olho				Punho		Ponta de dedo
	Maçã do rosto				Perna		
	Nariz						
	Buço						
	Boca						
	Dentes						
	Bochecha						
	Queixo						
	Abaixo do queixo						

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Barros (2015).

Retomando o sinal  $\perp \square \square \rightarrow$  (escrever), podemos observar que o ponto de articulação é a palma da mão. De forma distinta, em  $\# \backslash \square \square \square \circ$  (família), o PA é a lateral do dedo. Em  $\perp \square \square \square \square \leftarrow$  (ELiS) observamos dois pontos de articulação: a palma da mão não dominante e a articulação dos dedos da mão dominante. O sinal  $\perp \square \square \square \perp$  (ver) é articulado na maçã do rosto.

4) Movimento: grupo formado por 44 visografemas, divididos em três subgrupos: o primeiro diz respeito aos movimentos externos da mão (envolvem o braço e antebraço); o segundo de movimentos internos da mão (realizados com os dedos e as mãos) e o terceiro corresponde aos movimentos realizados sem as mãos (olhos, bochechas e boca) (BARROS, 2015). Nos sinais realizados com as duas mãos (bimanuais), em que apenas uma se movimenta, deve-se empregar o sinal gráfico – para indicar a mão que não possui movimento, é o que ocorre, por exemplo, em  $\perp \square \leftarrow \square \square \square \downarrow$  (Exame Nacional do Ensino Médio – Enem).

Quadro 7 – Movimento

Movimento					
Braços		Dedos e punhos		Sem as mãos	
$\perp$	Para frente	$\perp \perp$	Abrir a mão	$\rho$	Negação com a cabeça
$\top$	Para trás	$\top \top$	Fechar a mão	$\circ$	Afirmação com a cabeça
$\pm$	Para frente e para trás	$\pm$	Abrir e fechar a mão	$\rho$	Língua na bochecha
$\uparrow$	Para cima	$\uparrow$	Flexionar os dedos na 1º articulação	$\rho$	Língua para fora
$\downarrow$	Para baixo	$\downarrow$	Flexionar os dedos na 2º articulação	$\leftarrow$	Corrente de ar
$\updownarrow$	Para cima e para baixo	$\forall$	Unir e separar os dedos	$\#$	Vibração dos lábios
$\rightarrow$	Para a direita	$\curvearrowright$	Tamborilar de dedos	$\#$	Movimento lateral do queixo
$\leftarrow$	Para a esquerda	$\curvearrowleft$	Friccionar os dedos	$\times$	Murchar bochechas
$\leftrightarrow$	Para a direita e a esquerda	$\leftarrow$	Mover o punho lateralmente	$\circ$	Inflar bochechas
$+$	Para o meio	$\perp$	Dobrar o punho	$\odot$	Boca aberta
$\pm$	Para fora	$\rho$	Girar o punho	$+$	Piscar os olhos
$\nearrow$	Para cima e direita	$\rho$	Girar o antebraço	$\odot$	Girar o tronco
$\nwarrow$	Para cima e esquerda				
$\searrow$	Para baixo e direita				

↙	Para baixo e esquerda				
↪	Arco				
↵	Flexão/extensão do braço				
○	Circular vertical				
○	Circular horizontal				
◎	Circular frontal				

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Barros (2015).

No sinal  $\text{I.} \square \square \rightarrow \dot{\text{I}}$  (escrever), temos o movimento do braço, para a direita. O sinal  $\text{//} \text{N} \square \square \square \circ \ddot{\text{L}}$  (família) é formado pelo movimento circular horizontal dos braços e também pelo giro dos antebraços. Em  $\text{-I.} \square \square \square \square \text{L} \ddot{\text{L}}$  (ELiS), o movimento de mover o punho lateralmente é realizado pelos dois punhos, de forma alternada. No sinal para  $\text{II.} \square \square \square \text{L}$  (ver), o braço se movimenta para frente.

Além dos visografemas, também fazem parte da ELiS os diacríticos para a CD, OP e Mov., como descrito no Quadro 8:

Quadro 8 – Diacríticos

Diacríticos de CD			
Indicam	Grafia	Regra de escrita	Exemplo
Orientação do eixo da palma	$\square \square \square$ $\square \square$	Acima e à direita dos visografemas de CD.	$\text{//} \text{I.} \square \square \square \rightarrow \dot{\text{I}}$ (concordar)
União dos dedos	-	Sobre o visografema dos demais dedos.	$\text{<} \text{I} \square \square \rightarrow \dot{\text{I}}$ (curso)
Contato com a ponta do polegar	.	Acima do dedo (ou dedos) que fazem contato com o polegar.	$\text{//} \text{<} \text{I} \square \square \square \downarrow \ddot{\text{I}}$ (justiça)
Movimento	$\text{L} \text{L} \uparrow \downarrow$ $\text{L} \leftrightarrow$	Acima e à direita dos visografemas de CD. Usado apenas para a escrita das letras do alfabeto de uma língua oral.	$\text{//} \text{H} \text{L}$ (letra H em Libras/ELiS)
Diacríticos de Mov.			
Alternância	..	Acima e à direita dos visografemas de Mov.	$\text{-I.} \square \square \square \square \text{L} \ddot{\text{L}}$ (ELiS)
Repetição	:	Acima e à direita dos visografemas de Mov.	$\text{I.} \square \square \rightarrow \dot{\text{I}}$ (escrever)
Dedos	1,2,3,4, 5	Acima e à direita dos visografemas de Mov.	$\text{.} \square \square \text{L}^5$ (se)
Movimento simultâneo	Todos os vis. de	Em sinais com mais de um movimento. Um dos visografemas será escrito como diacrítico (acima e à direita do visografema	$\text{//} \text{N} \square \square \square \circ \ddot{\text{L}}$ (família)

	Mov.	de Mov.)	
<b>Diacríticos de PA</b>			
<b>Contato</b>	Contínuo	—	Traço contínuo que sublinha o visografema de PA i.⊠□→ <sup>˙</sup> (escrever)
	Intermitente duplo	—	Traço em duas partes que sublinha o visografema de PA _N <sup>Ⓜ</sup> ⊠⊠→ (saúde)
	Intermitente indefinido	—	Traço em três partes que sublinha o visografema de PA //<ḡ⊠□-↓ (UFG)
<b>Lateralidade</b>	Direita	›	Acima e à direita dos visografemas de PA _N⊠=›ḡ <sup>ḡ</sup> (amanhã)
	Esquerda	◀	Acima e à esquerda dos visografemas de PA \\⊠⊠⊠◀_Lḡ <sup>ḡ</sup> (filho)
<b>Dedos</b>	<b>1,2,3,4,5</b>		Acima e à direita dos visografemas de PA //<ḡ⊠□ <sup>2</sup> □ <sup>5</sup> -_L (encontrar)
<b>Pontos de articulação simultâneos</b>	Todos os visografemas de PA		Em sinais com mais de um PA. Um dos visografemas será escrito como diacrítico (acima e à direita do visografema de PA) //_†⊠Lḡ <sup>ḡ</sup> (desemprego)

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Barros (2015).

Na ELiS, os sinais são classificados em sete tipos (BARROS, 2015, 2016). Os sinais monomanuais são realizados com apenas uma das mãos, como, por exemplo, .ll.⊠⊠\_L (ver). Os bimanuais simétricos são feitos com as duas mãos, todos os visografemas, em ambas as mãos, são idênticos. Nesses casos, a escrita deve ser precedida do sinal gráfico //, como em //Nl⊠⊠o<sup>ḡ</sup> (família). Nos bimanuais assimétricos, as mãos apresentam grupos de visografemas distintos: \_ll.⊠⊠⊠L<sup>ḡ</sup> (ELiS). Os sinais bimanuais quase simétricos são aqueles que as mãos partilham de ao menos um e no máximo três grupos de visografemas, é o que pode ser visto em \_L<sup>Ⓜ</sup>\_l⊠⊠□-↓<sup>ḡ</sup> (Libras), a mão dominante e não dominante possuem a mesma CD e PA. Quando a mão não dominante serve apenas como ponto de articulação para a mão dominante, como em i.⊠□→<sup>˙</sup> (escrever), o sinal é chamado de sinal com mão de apoio. Acrescente-se os sinais compostos, que são aqueles formados por mais de um sinal ou por mais de uma sílaba. O sinal gráfico ∴ indica a união das partes do sinal composto, tal como em //i.⊠⊠⊠∴.//i.⊠⊠⊠ (adaptar). Por fim, temos o sinal soletrado, formados apenas pelas letras do alfabeto: <ḡ...ll. (dia).

Apesar da complexidade da ELiS, ela não registra toda a expressividade da língua de sinais. A observação desse ponto, por vezes, é usada como um argumento para a desvalorização da escrita de sinais, a partir da afirmação de que ela seria falha ou incompleta. Todavia, a expectativa inexequível de que a escrita registre todos os elementos da língua

desconsidera o fato de que ela não é um processo de transcrição (ROJO, 2016; MARCUSCHI, 2009).

No caso das escritas de sinais, Bergeron (2006) distingue duas categorias principais de sistemas: para notação e transcrição ou para escrita. Os sistemas do primeiro tipo se assemelham ao Alfabeto Fonético Internacional (utilizado para registro fonético das línguas orais), eles são voltados principalmente para o desenvolvimento de estudos linguísticos. Por isso, são formados por um número extenso de símbolos, que possibilitam a descrição detalhada dos fonemas das línguas de sinais, não havendo a preocupação com a facilidade para leitura e escrita. O referido autor afirma, com base Miller (1994), que a Notação de Stokoe, assim como o LaMont West, Papaspyrou, HamNoSys, D' Sign, Laban-Benesh, Liddell-Johnson e SignFont, se enquadrariam em sistemas de notação e transcrição. Por outro lado, os sistemas de escrita priorizam a usabilidade e a economia linguística, eles são formados por um número reduzido de símbolos, a fim de que os falantes da língua sejam capazes de ler e escrever, ou seja, eles visam a comunicação e não a precisão na descrição dos sinais. Fazem parte desse grupo o Moody, Tilkin e SW (BERGERON, 2006). A partir da definição apresentada por Bergeron, poderiam ser incluídos nessa categoria os sistemas criados no Brasil: ELiS, VisoGrafia e SEL. Além dos aspectos abordados anteriormente, a ELiS é entendida, no trabalho em tela, a partir dos pressupostos bakhtinianos, apresentados no capítulo que segue.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Somente através da participação responsável do ato singular pode-se sair das infinitas variantes do rascunho e reescrever a própria vida, de uma vez por todas, na forma de uma versão definitiva” (BAKHTIN, 2017, p. 102)

As obras do professor e filósofo russo Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895-1975) e de seu Círculo têm servido como base para a proposição de pesquisas em diferentes vertentes, como, por exemplo, as que envolvem a modalidade sinalizada das línguas de sinais e os sujeitos surdos (LODI, 2004; ALBRES, 2012; FELIPE, 2013, entre outros). Acredito que o estudo da escrita de sinais a partir do viés bakhtiniano seja profícuo, uma vez que permite a compreensão dos enunciados a partir de uma visão enunciativa-discursiva, fundamentada no mundo concreto e “no agir dos sujeitos” (SOBRAL, 2008, p. 220). Mesmo estando ciente de que os conceitos da arquitetônica<sup>31</sup> bakhtiniana são elaborados de modo articulado e não de forma segmentada (DI FANTI, 2003; BRAIT; MELO, 2005), para fins de organização, optei por apresentar os construtos que serão empregados na análise dos dados em tópicos distintos. Na introdução do capítulo discuto os conceitos de língua(gem)<sup>32</sup>, enunciado concreto, palavra, ideologia, dialogismo, cronotopia e exotopia. Em seguida, abordo a questão do sujeito dialógico e, por fim, o ato ético.

### 2.1 Apontamentos iniciais

Em primeiro lugar, as reflexões desenvolvidas pelo Círculo de Bakhtin consideram “a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 2008, p. 207) e não apenas como uma

31 Segundo Machado (2010, p. 203), em Bakhtin, “a arquitetônica volta-se para a compreensão das relações. O objetivo é claro: valorizar as relações produtoras de sentidos. O mundo das relações arquitetônicas é o mundo do homem que fala, que se interroga sobre si, sobre seu entorno e, ao fazê-lo, articula relações interativas capazes de enunciar respostas a partir das quais constrói conhecimentos”.

32 Utilizo a grafia língua(gem) para abarcar tanto a noção de linguagem como a de língua. Em linhas gerais, a linguagem é entendida como a capacidade exclusivamente humana para a comunicação, capacidade essa que na visão bakhtiniana não se limita ao verbal, antes, estende-se a “todas as manifestações que tenham a interferência do homem” (DI FANTI, 2003, p. 100). A língua pode ser definida “como um sistema de signos vocais utilizado como meio de comunicação entre os membros de um grupo social ou de uma comunidade linguística” (CUNHA; COSTA; MARTELOTTA, 2011, p. 16).

abstração estanque nas gramáticas e dicionários. Essa perspectiva preza pelas situações concretas em que a comunicação ocorre, estando voltada para a interação entre os sujeitos. Em outras palavras, a língua(gem) pressupõe a relação com o outro, por isso, é vista como sendo essencialmente social. De acordo com Bakhtin/Volochinov (2006, p. 124-125), a “estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza social. A elaboração estilística da enunciação é de natureza sociológica e a própria cadeia verbal, à qual se reduz em última análise a realidade da língua, é social”. A interação social está vinculada aos conceitos de palavra e enunciado concreto, termos que serão discutidos a seguir.

A palavra é o domínio no qual as interações acontecem, ela expressa os valores da sociedade e as entoações do falante, ou seja, ela funciona como um elo entre o eu e o outro e está para além da palavra dicionarizada (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006; STELLA, 2005; MEDVIÉDEV, 2012; BRAIT; NUNES, 2018). Para os filósofos russos, as palavras não são proferidas ao acaso, pelo contrário, elas sempre se orientam para o outro, elas são formadas tanto pela face do enunciador como pela face do interlocutor. Dessa maneira, a palavra carrega inúmeras possibilidades de refração, a depender do contexto em que é enunciada e dos sujeitos envolvidos no processo de comunicação. Sobre esse aspecto, Bakhtin/Volochinov (2006, p. 107), afirmam que existem “tantas significações possíveis quantos contextos possíveis”. No caso da língua de sinais, a palavra é manifesta pelo sinal, que mais do que um conjunto de parâmetros, também se revela como modo de relação social.

De acordo com Bakhtin/Volochinov (2006), a palavra apresenta quatro propriedades: a primeira é a pureza semiótica, ela ocorre graças à capacidade de circulação da palavra em quaisquer campos. A segunda é a neutralidade ideológica, a palavra se constitui em um signo neutro porque “pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 35). A terceira propriedade é a capacidade de interiorização, isso porque ela é capaz de operar no nível da consciência, do discurso interior. O último atributo é a presença obrigatória da palavra em todos os atos ideológicos, mesmo as criações que não são expressas por palavras, como uma pintura ou uma peça musical, dependem da palavra para que sejam compreendidas. Essa compreensão acontece no nível do discurso interior, que nos permite significar.

São as palavras que vão formar o enunciado concreto, definido por Bakhtin (1997, p. 293), como “a unidade real da comunicação verbal”. Como lembra Medviédev (2012),

em alguns casos, apenas uma palavra pode ser um enunciado completo. O enunciado concreto, como o próprio adjetivo indica, não se limita a uma abstração linguística. Ele é considerado concreto justamente por ser realizado em um contexto social e histórico real, por sujeitos situados nesses contextos, estando relacionado com as condições de vida da comunidade linguística em que é pronunciado e onde circula (BAKHTIN, 1997; DI FANTI, 2003; BRAIT; MELO, 2005; VIANNA, 2019). Os autores mencionados sublinham que o enunciado concreto é histórico porque cada interação social é sempre um evento único, o que torna cada enunciado singular e irrepetível. A natureza histórica do enunciado também reside no seu posicionamento na cadeia de comunicação, ele é historicamente situado, estando ligado tanto com os enunciados que o antecederam como com os que o sucederão, compondo o contexto histórico como um todo. Como dito por Medviédev (2012, p. 183-184), o “enunciado já não é um corpo nem um processo físico, mas um acontecimento da história, mesmo que infinitamente pequeno, sua peculiaridade é a peculiaridade de uma realização histórica em determinada época e com determinadas condições sócias”.

Vale lembrar que os enunciados que formam a orquestração discursiva não são monólogos isolados, portanto, a presença do outro na enunciação é um imperativo (DI FANTI, 2003; BRAIT, 2005; YAGUELLO, 2006). De acordo com Vianna (2019, p. 22), situar o outro no enunciado significa que nos expressamos “em relação ao outro, e não simplesmente para o outro. É esse em relação, no qual o eu só existe em relação ao outro, e só assim pode se expressar, que configura a dinâmica da interação verbal/discursiva”. Sob essa ótica, o outro é visto como um parceiro no processo de comunicação, exercendo uma compreensão responsiva ativa, o ouvinte “concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc.” (BAKHTIN, 1997, p. 290). Assim sendo, a teoria bakhtiniana rompe com a concepção clássica de um locutor ativo, que produz o enunciado e um receptor passivo, que apenas o escuta.

As fronteiras do enunciado concreto podem ser delimitadas, segundo Bakhtin (1997), por três fatores. O primeiro é a alternância dos sujeitos falantes, observada nas atitudes responsivas (réplicas, questionamentos, explicações, entre outros), feitas após a conclusão de um enunciado, essas atitudes permitem ao ouvinte assumir o lugar de locutor. O segundo fator é o acabamento, ou seja, a “alternância dos sujeitos falantes vista do interior; essa alternância ocorre precisamente porque o locutor disse (ou escreveu) tudo o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas” (BAKHTIN, 1997, p. 299). A percepção do acabamento do enunciado provoca uma reação e a possibilidade de resposta do outro. O terceiro aspecto

diz respeito à expressividade, isto é, corresponde ao estilo do enunciado e as entonações valorativas e emotivas nele presentes.

As línguas orais e de sinais expressam as entonações e juízos de valor de modo diverso. No português, por exemplo, as entonações são percebidas por meio das variações no tom da voz e pelo modo como as palavras são pronunciadas. De outro modo, na Libras, as entonações e juízos de valor são evidenciadas nas expressões não manuais, na flexão (repetição do movimento, repetição do sinal ou intensidade<sup>33</sup>), entre outros (FELIPE, 2013). Cita-se como exemplo o advérbio de negação **.I.M.O.L.:** (não). Caso deseje evidenciar a negação, o sujeito pode se valer das expressões não manuais, através dos movimentos da cabeça, da testa, dos olhos e dos lábios: **.I.M.O.L.:**<sup>a</sup> (não, acrescido do movimento da cabeça). A sinalização com as duas mãos também demonstra a ênfase na negação: **//.I.M.O.L.:** (não bimanual). Uma terceira forma de destacar o advérbio é através da sua repetição. Um enunciado pode conter uma ou mais formas de entonação, a depender da intenção do falante. Por certo, a palavra utilizada no exemplo supracitado ganha expressividade no seio do enunciado concreto, já que a “emoção, o juízo de valor, a expressão são coisas alheias à palavra dentro da língua, e só nascem graças ao processo de sua utilização ativa no enunciado concreto” (BAKHTIN, 1997, p. 309)<sup>34</sup>.

Considerando que, segundo Bakhtin (2002, p. 81) “tomamos a língua não como um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas como uma língua ideologicamente saturada, como uma concepção de mundo”, convém discutir, ainda que brevemente, o que vem a ser a ideologia. Miotello (2005, p. 176) afirma que, nesse percurso teórico, a ideologia é vista como “o sistema sempre atual de representação de sociedade e de mundo construído a partir das referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados”. De modo semelhante, Faraco (2003, p. 46) explica que a ideologia “é o nome que o Círculo costuma dar, então, para o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais”.

O Círculo reconhece que todos os enunciados são ideologicamente marcados, haja vista que eles apresentam uma atitude responsiva, uma tomada de posição, eles expressam as posições avaliativas do sujeito, sendo pronunciados em contextos repletos de valores (FARACO, 2003; MIOTELLO, 2005; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006). Além disso, a ideologia é concebida como algo em movimento, isso porque, por meio do

<sup>33</sup> Os processos de intensificação dos sinais na Libras podem ser vistos em Xavier (2017).

<sup>34</sup> A observação da entonação dessa palavra em um enunciado concreto é ilustrada no Recorte 19, do capítulo 4, que trata dos resultados e discussões dos dados da pesquisa.

contato entre os sujeitos, o conjunto ideológico da sociedade se molda e se transforma continuamente (FARACO, 2003; MIOTELLO, 2005; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006).

A questão da ideologia está diretamente relacionada com o signo, “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 29). O signo ideológico é uma convenção que representa os valores dos diferentes grupos sociais, estando relacionado com as especificidades de vida e comunicação do grupo em que foi criado, por isso, o signo só existe entre indivíduos socialmente organizados (MUNIZ, 2000; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006). Além de ser social, o signo ideológico é plurivalente. Isso quer dizer que, além de possuir um significado, o signo também alude para outra realidade, “ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 30). Ou seja, o signo tanto reflete como refrata a realidade. Sobre esse último aspecto, Faraco (2003, p. 50) explica que, ao refratarmos, nós “não somente descrevemos o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (refrações) desse mundo”.

A plurivalência também está relacionada com a capacidade que o signo tem de assumir diferentes interpretações, dependendo do contexto em que é utilizado. Sobre esse último aspecto, é válido fazer a distinção entre significação e tema. Em linhas gerais, a significação é ampla e abstrata, ela diz respeito às possibilidades de sentido do signo, como, por exemplo, as inúmeras entradas no dicionário para um mesmo verbete. Por outro lado, o tema é descrito como um dos feixes do sentido, ele é diferente em cada comunidade semiótica e em cada contexto, estando ligado ao enunciado concreto (MUNIZ, 2000; CEREJA, 2005). Essas interpretações distintas ocorrem pois “cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 30). Os filósofos citam como exemplo as interpretações produzidas no campo religioso, científico e jurídico. É o que pode ser observado nas significações sobre a língua de sinais, as refrações do campo médico e econômico não são semelhantes às refrações da área educacional ou cultural, por exemplo.

Outro conceito basilar na compreensão da arquitetônica bakhtiniana é o dialogismo, já que todas as manifestações da vida humana, sejam elas linguísticas ou não, são compreendidas a partir do princípio dialógico (BRAIT, 1994; FARACO, 2003; DI FANTI, 2003; BAKHTIN, 2008; FIORIN, 2011). Nas palavras de Bakhtin (2008, p. 47),

As relações dialógicas – fenômeno bem mais amplo do que as relações entre as réplicas do diálogo expresso composicionalmente – são um fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo o que tem sentido e importância. Dostoiévski teve a capacidade de auscultar relações dialógicas em toda a parte, em todas as manifestações da vida humana consciente e racional; para ele, onde começa a consciência começa o diálogo. Apenas as relações puramente mecânicas não são dialógicas.

Faraco (2003, 2005) define o dialogismo como a dinâmica entre as diferentes vozes sociais e os posicionamentos valorativos que ocorrem nessas interações. De modo semelhante, Brait (2005, p. 95) afirma que o dialogismo está relacionado tanto com o diálogo existente nos enunciados, como com as “relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez se instauram e são instaurados por esses discursos”. As relações dialógicas são expressas nos enunciados, seja nas palavras que o formam, em uma parte do enunciado concreto ou mesmo no enunciado como um todo (BAKHTIN, 2008). Assim sendo, existe uma inter-relação entre dialogismo e enunciado: a construção do enunciado é alicerçada no diálogo, e por meio do enunciado, se estabelecem as relações dialógicas.

O princípio dialógico mostra ainda que não há como enunciar de forma dissociada do outro, todas as nossas expressões trazem consigo o outro e são marcadas pelas diferentes vozes sociais de que nos valemos para construir o discurso (MARCHEZAN, 2006; FIORIN, 2011). Como descrito por Di Fanti (2003), essas vozes se fazem presentes em diferentes graus (em maior ou menor intensidade), sejam as que ecoaram no passado, as que se manifestam no presente ou mesmo as que são presumidas. Por isso, para a autora citada, o dialogismo é uma forma de “preservar as ressonâncias de outros ditos, já-ditos e/ou não-ditos na linguagem” (DI FANTI, 2003, p. 98). Além de ser formado por diversas vozes, o enunciado é dialógico porque se dirige sempre para o outro, que é primordial na constituição do discurso, quer esteja presente ou não no momento da enunciação (FIORIN, 2011). Para Marchezan (2006, p. 117), perceber a linguagem a partir do dialogismo é importante já que “o reconhecimento das propriedades do diálogo permite apreender a linguagem viva, em ato, não apenas para a afirmação de sua base comum”.

Convém sublinhar que o diálogo não é harmonioso, ele não significa, necessariamente, uma concordância com o outro. Isso ocorre porque “os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 109).

Mesmo nos enunciados em que há um consenso permanece o conflito com as vozes que foram recusadas. A tensão na interação é notada, por exemplo, nas respostas aos enunciados, pois elas podem ser de aceitação, discordância, estranhamento, embate, crítica, de recusa, de luta, de resistência, entre outros (FARACO, 2003; FIORIN, 2011). Diante desta realidade, Faraco (2003, p. 59-60) compara o diálogo com um espaço de luta entre vozes sociais, no qual atuam as forças centrípetas e centrífugas e afirma que “o Circulo de Bakhtin se ocupa não com o diálogo em si, mas com o que ocorre nele, isto é, com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali”.

De modo sintético, as forças centrípetas caracterizam-se, sobretudo, pelo seu fechamento a outras vozes. Segundo Faraco (2003), Filho (2010) e Fiorin (2011), as forças centrípetas atuam de forma normatizadora e uniformizante, por meio da regulação dos discursos e do agir. Uma força centrípeta é centralizadora e invariável, ela exige uma adesão irrestrita, já que não traz espaço para o questionamento e interação com outros modos de interpretar o mundo. De acordo com os autores supracitados, as forças centrípetas e centrífugas são opostas, dado que, nas forças centrífugas, existe a abertura para o diálogo e o atravessamento de outras vozes. Ademais, as forças centrífugas viabilizam a heterogeneidade, a mudança do sujeito e da sociedade, bem como a pluralização das vozes sociais.

### 2.1.1 Cronotopia e exotopia

Os estudos que tratam da cronotopia são geralmente precedidos pelas observações de que Bakhtin nunca ofereceu uma definição exata de cronotopo (AMORIM, 2006; MACHADO, 2010; BEMONG; BORGHART, 2015; BEMONG, N. et al., 2015). Esses autores, assim como tantos outros, asseveram que ainda que as reflexões iniciais de Bakhtin focalizassem as narrativas literárias, o cronotopo não se limita à literatura, antes, ajuda a compreender o agir humano situado no espaço-tempo. A importância do conceito para pesquisas diversas pode ser vista em Bemong et al. (2015, p. 12), para eles, “Bakhtin demonstrou como a literatura pode nos ajudar a reconhecer o fato de que, no curso da história cultural, transformações no conceito de tempo e nas representações espaciais refletem mudanças radicais nas atitudes culturais e na experiência vivida”.

Dado o caráter semiótico do cronotopo, Bakhtin (2018) o classifica como uma quase metáfora e Machado (2010, p. 209) como uma metáfora conceitual, visto que

“tempo e espaço que, por não existirem em si mesmos, como entidades absolutas, são transformações semióticas de vivências em sistemas culturais produtores de sentido”. Em linhas gerais, com o termo formado pelos radicais gregos *crono* (tempo) e *topos* (lugar), Bakhtin (2018, p. 11) indica a “inseparabilidade do espaço e do tempo”. O referido autor destaca não apenas a relevância do espaço e do tempo, mas a constitutividade dessas duas dimensões, a reciprocidade que existe entre elas (MACHADO, 2010). A indissociabilidade entre espaço e tempo é possível

porque o local deixou de ser uma parte da natureza abstrata, uma parte de um mundo indeterminado, descontínuo e arredondado apenas simbolicamente, e porque o acontecimento deixou de ser o fragmento de um tempo indeterminado, reversível e completo apenas simbolicamente. O local tornou-se parte irremovível (geográfica e historicamente determinada) do mundo, de um mundo concreto, real, visível, e parte da história humana; o acontecimento tornou-se um componente essencial e irremovível do tempo dessa história determinada do homem, que se realiza neste mundo, e somente neste mundo humano, geograficamente determinado (BAKHTIN, 1997, p. 271).

Sob essa ótica, tanto o tempo como o lugar passam a integrar a arquitetura a partir da relação com o ser humano. O agir humano acrescenta uma dimensão dialógica ao tempo da natureza, por isso, é preciso fazer uma breve distinção entre os dois. O tempo da natureza corresponde ao movimento dos astros celestes, à alternância entre o dia e a noite, à mudança das estações do ano (BAKHTIN, 1997). É o tempo atualmente marcado pelo relógio e a partir do qual o sujeito organiza suas atividades diárias. Já o tempo dialógico contempla também os acontecimentos históricos e as inúmeras situações que o envolvem. Assim como o contexto de interação permite que a palavra não seja percebida apenas como uma palavra dicionarizada, assim como viabiliza a compreensão da língua(gem) para além das normas gramaticais, é a concretude da vida que vai constituir o tempo dialógico. Segundo Bakhtin (1997, p. 224), o tempo da natureza “carece de sentido consubstancial e também de cor histórica”, características que lhe são acrescentadas pelo acontecimento, pelo agir humano.

Semelhantemente, é a presença e a história dos indivíduos que inscrevem sentido a um lugar que, de outra maneira, seria apenas uma posição geográfica. Esse vínculo entre a atividade humana e o espaço-tempo pode ser melhor compreendida à luz das palavras que Bakhtin (1997, p. 258-259) usa para explicar a visão de Goethe sobre as paisagens naturais:

Goethe não quer nem pode ver ou pensar um lugar ou uma paisagem natural de modo abstrato, poder-se-ia dizer que, por sua natureza, ele necessita vê-los aclarados pela atividade do homem e pelo acontecimento histórico; qualquer rincão da terra deve estar incluído na história da humanidade, fora da qual não passa de espaço morto e ininteligível, fora da qual não serve para nada. Porém, por outro lado, o acontecimento histórico constituído de recordações abstratas não é inteligível (não é visível) se não está localizado num espaço onde está gravada a necessidade de sua realização num tempo e num lugar determinados.

Além disso, cada temporalidade permite a construção de um sujeito com novos valores, com novas experiências culturais e com novas formas de agir (AMORIM, 2006; MEDVIÉDEV, 2012; PEREIRA; RODRIGUES, 2014). Isso porque, cada espaço-tempo tem “seu conjunto de objetos do conhecimento, seu conjunto de interesses cognitivos. O objeto entra no horizonte cognitivo e concentra em si a energia social, somente na medida em que isso é imposto pelas necessidades efetivas de dada época e de dado grupo social” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 190). A temporalidade também atua na constituição do sujeito já que é fundamental para a interação, uma vez que a construção dos sentidos dos enunciados está situada no espaço-tempo (PEREIRA; RODRIGUES, 2014). Dessa maneira, o cronotopo traz consigo a necessidade de se considerar os signos sociais, a cultura, os valores, as ideologias e as mudanças da sociedade em cada temporalidade (AMORIM, 2006; MACHADO, 2010; PEREIRA; RODRIGUES, 2014).

Acrescente-se o conceito de exotopia. Em Bakhtin (2017), a noção é aplicada na explanação da obra literária, especialmente para tratar dos pontos de vista do herói e do autor, como nos textos criados por Dostoievski, por exemplo. Bakhtin elucida que o herói tem uma visão interna acerca de si mesmo e um olhar limitado do plano de fundo de sua história. Por outro lado, o autor dispõe de uma visão externa, que lhe permite ver o herói e o plano de fundo a partir de outra ótica. De modo análogo, os lugares únicos ocupados pelos sujeitos propiciam a cada indivíduo um horizonte ímpar, do qual é possível enxergar o que os olhos de outra pessoa não alcançariam. Por isso, aquilo que me era inacessível, torna-se acessível pelo olhar do outro. Amorim (2006, p. 101) sintetiza que a exotopia diz respeito a “uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro”.

A exotopia é um fundamento importante na compreensão da arquitetônica do mundo concreto, da qual cada sujeito faz parte. Essa arquitetônica se estabelece em três momentos, são eles: o “eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro [...] Todos os

valores e as relações espaço-temporais e de conteúdo-sentido tendem a estes momentos emotivo-volitivos centrais: eu, o outro, e eu-para-o-outro” (BAKHTIN, 2017, p. 114-115). O eu-para-mim diz respeito à consciência de si mesmo, como o sujeito se vê e se entende, como compreende o lugar que ocupa no mundo, bem como a ciência que tem de ser incompleto, em constante construção. Bakhtin (1997) e Clark e Holquist (1998) elucidam que as categorias que permitem entender o eu-para-mim só são conhecidas e estabelecidas por meio do outro. De acordo com os autores citados, esse processo envolve dois movimentos: o primeiro é o sair de si mesmo e ir até o outro, tentar compreender o mundo e a si mesmo a partir da ótica do outro, de um novo horizonte, é um olhar para fora. O segundo movimento é a volta para si depois desse contato, é contemplar o interior com um olhar enriquecido pelo excedente de visão do outro, haja vista que “na vida, depois de vermos a nós mesmos pelos olhos de outro, sempre regressamos a nós mesmos” (BAKHTIN, 1997, p. 37). Nesse sentido, o sujeito vive na fronteira entre a própria subjetividade (o olhar para si) e o ser um objeto (como é visto pelo outro). O excedente de visão constitui, portanto, um aspecto importante na concepção de sujeito proposta pelo Círculo, concepção que será abordada no próximo tópico.

## 2.2 Sujeito dialógico

Na perspectiva bakhtiniana, o sujeito é caracterizado como dialógico (DAHLET, 2005). Refletir sobre o sujeito a partir do dialogismo significa reconhecê-lo como social e singular, com uma identidade dinâmica, como participante da arquitetura e como um sujeito que concebe, valora e avalia, aspectos que serão descritos a seguir.

Em primeiro lugar, o sujeito é percebido como sendo social e singular, em sua totalidade. Ou seja, o sujeito não é parcialmente social e parcialmente singular, ou ainda, não é algumas vezes social e algumas vezes singular. Essas duas dimensões (social e singular) coexistem, uma não anula a outra. Nota-se que a constituição do sujeito ocorre nas interações sociais concretas, por meio dos enunciados, “os sujeitos biológicos só se tornam sujeitos humanos na interação com outros sujeitos em situações sociais e históricas concretas, situações de enunciação” (SOBRAL, 2009a, p. 53). O autor mencionado explica que por meio das enunciações, o sujeito tem contato com o conjunto de signos dos demais indivíduos (que trazem, nos enunciados, todo o histórico de interações que já tiveram). Esses enunciados

ajudam a compor o universo de signos que fundamentam a consciência individual, de forma que “o mundo exterior chega a mim via palavra do outro” (PIRES; SOBRAL, 2013, p. 215).

Até mesmo a consciência individual não é dissociada do aspecto social. Nas palavras de Bakhtin (2017, p. 89), “toda consciência viva encontra os valores culturais como já dados a ela, e toda a sua atividade se resume a reconhecer a sua validade para si”. Essa consciência é formada pelos signos ideológicos e pelas diferentes vozes com os quais os sujeitos têm contato, ela se vale dos materiais de uma realidade social concreta e é em meio às vozes presente nessa realidade que o sujeito tem a possibilidade de singularizar-se (FARACO, 2003; SOBRAL, 2009a). Em outras palavras, embora a consciência seja individual, ela é construída a partir dos elementos sociais. Sobre esse aspecto, Clark e Holquist (1998, p. 101) afirmam que “não há atos isolados na consciência. Cada pensamento está ligado a outros pensamentos e, o que é mais importante, aos pensamentos de outrem”. É preciso ressaltar que entender o sujeito como social não significa dizer que exista uma padronização dos indivíduos. Pelo contrário, Bakhtin destaca a singularidade do ser e afirma que

sou participante no existir de modo singular e irrepitível, e eu ocupo no existir singular um lugar único, irrepitível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro. Neste preciso ponto singular no qual agora me encontro, nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular de um existir único. E é ao redor deste ponto singular que se dispõe todo o existir singular de modo singular e irrepitível. Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória (BAKHTIN, 2017, p. 96).

A singularidade a algumas questões. A primeira é o entendimento de que cada sujeito é singular porque ocupa um espaço único no mundo, estando situado em situações concretas e irrepitíveis (FARACO, 2003). Outra é que, a partir desse posicionamento, o sujeito age responsabilmente, de um modo que nenhum outro poderia fazer (PONZIO, 2017). Além disso, a forma única que o sujeito tem de ver e interpretar o mundo marca o outro, ou seja, existe uma reciprocidade dos movimentos de constituição: o sujeito constitui o outro e é constituído por ele. Sobre esse aspecto, Amorim (2009, p. 35) afirma que a singularidade é “algo que completa o ser do outro. A não-coincidência com o outro, com o seu lugar, é também lugar produtor de sentido que, mais uma vez, se dá na articulação de diferenças”. Por fim, segundo Muniz (2000) e Dahlet (2005), o sujeito mostra sua singularidade ao outro através daquilo que enuncia, das vozes que formam os discursos e dos posicionamentos que

elas expressam. Dito de outro modo, assim como o enunciado permite que o sujeito tenha acesso aos signos sociais, ele também é a via pela qual o sujeito se dá a conhecer. Esses enunciados são sempre direcionados para o outro; para Medviédev (2012, p. 189) “até o enunciado interno (a fala interior) é social; ele se orienta para um auditório hipotético, para uma resposta hipotética e, somente no processo de tal orientação, pode constituir-se e tomar alguma forma”.

De acordo com Dahlet (2005), Bakhtin propõe uma concepção dinâmica do sujeito. Isso significa que, para o pensador russo, os processos de identificação ocorrem ao longo de toda a vida. À vista disso, as identidades não são fixas, pelo contrário, discutir a identidade como processo pressupõe o reconhecimento de que o sujeito está em constante mudança, “somos todos sujeitos, mas não somos os mesmos sujeitos sempre” (PIRES; SOBRAL, 2013, p. 210). Apesar de mudar sempre, o sujeito tem o que Sobral (2009a) chama de estabilidade relativa, uma vez que as mudanças (tanto do sujeito como da sociedade) ocorrem de forma gradual. O contato que permite os processos de identificação não são livres de conflito, ele “não é necessariamente um lugar de harmonia, nem um lugar em que alguns sujeitos simplesmente dominam outros, mas um espaço em que há uma tensão indecível de negociação in situ de identidade, ou melhor, de identificar-se” (PIRES; SOBRAL, 2013, p. 206).

A compreensão do sujeito como participante da arquitetura está relacionada com o conceito de exotopia, discutido anteriormente. O eu-para-mim se constrói com base no que sou para o outro, já que a limitação da minha consciência sobre mim mesma demanda o conhecimento do excedente de visão do outro. Em vista disso, Bakhtin (1997, p. 55) assevera que “o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, da sua visão e da sua memória; memória que o junta e o unifica e que é a única capaz de lhe proporcionar um acabamento externo. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse”. O autor citado, bem como Clark e Holquist (1998), ilustram que não é o espelho que torna possível que o sujeito veja quem ele é, esse objeto permite apenas a observação de alguns traços físicos. Meu reflexo está na ótica do outro sobre mim, da mesma forma como o meu olhar reflete o outro. Por consequência, o sujeito “sendo um eu para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu-para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/ responsivo que lhe dá sentido: só me torno eu entre outros eus” (SOBRAL, 2009b, p. 123).

Assim sendo, o eu e o outro tem formas dicotômicas de definir o mundo. Por isso, ao estudar as concepções sobre a escrita de sinais, considero as diferentes formas de atribuir

sentidos a esse signo. A título de ilustração, Clark e Holquist (1998) comparam o modo como o eu e o outro conceituam o mundo com o sentido da visão ou da audição. Os autores explicam que o olho direito e esquerdo captam as informações de maneira diferente, já que cada um está ligado a um hemisfério do cérebro. Do mesmo modo, o ouvido direito e esquerdo atuam diversamente para a percepção sonora. As informações obtidas por cada um dos olhos ou dos ouvidos são igualmente importantes para a compreensão da imagem ou do som como um todo. Assim também, o modo como eu interpreto o mundo (e especificamente a escrita de sinais) se soma às definições produzidas pelo outro e ambas atuam nas significações que compõem o todo social.

Além de conceituar, o sujeito dialógico também tem uma forma única de valorar, ou seja, de atribuir importância ao mundo. Vale lembrar que mais do que ser um indivíduo que não ocupa o meu lugar único, o outro é definido como um centro de valor diferente do meu, com formas únicas de ver o mundo, de conceituá-lo e de atribuir significados à realidade (CLARK; HOLQUIST, 1998; BUBNOVA, 2013; BAKHTIN, 2017; FARACO, 2017). Por isso, Bakhtin (2017, p. 104) assevera que “a vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e em torno desses centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir”.

De acordo com a arquitetura bakhtiniana, o sujeito tem o privilégio de produzir valores, bem como a liberdade de abster dessa possibilidade e apenas reproduzir os valores da sociedade (CLARK; HOLQUIST, 1998). Em outras palavras, com meus valores eu tenho a possibilidade (e não a imposição) de moldar e transformar o mundo, ou apenas de aceitar o que me é dado. Os pesquisadores mencionados destacam que o sujeito não é neutro, ele é responsável pelos valores que expressa, seja os seus próprios ou os do outro. Dessa maneira, a relevância dada à ES pelos participantes da pesquisa pode tanto ser novas formas de valorar esse signo como uma reprodução da sociedade.

As concepções e valorações estão relacionadas com as posições avaliativas dos sujeitos, com a criticidade de cada um. Todos os enunciados vão expressar uma posição avaliativa (FARACO, 2003; MEDVIÉDEV, 2012; PEREIRA; RODRIGUES, 2014). A construção do enunciado é direcionada pelas apreciações que o sujeito faz acerca daquilo que enuncia, logo, todo enunciado (seja ele formado por uma palavra ou não, demonstra a avaliação (MEDVIÉDEV, 2012). O autor citado explica que as construções textuais, muito mais do que a junção de palavras sob as regras da língua, são motivadas pela avaliação. É essa avaliação que levará à escolha de uma palavra em detrimento da outra, a optar por uma ordem sintática em vez de outra, que determinará as escolhas semânticas e estilísticas. O enunciado

expressa minha avaliação sobre o outro, sobre o contexto em que me encontro, sobre mim mesma e sobre meus atos.

A avaliação presente nos enunciados pode ser apreendida pela entonação das palavras. Como exposto por Medviédev (2012, p. 185), “a entonação é a expressão mais clara do conceito de avaliação social”. De maneira análoga, Bakhtin (2017, p. 85) assevera que “(uma palavra realmente pronunciada não pode evitar de ser entoada, a entonação é inerente ao fato mesmo de ser pronunciada) a minha atitude avaliativa em relação ao objeto – o que nele é desejável e não desejável”. Vale destacar que a entonação também tem um prisma social, ela está relacionada com o contexto social e ideológico em que os sujeitos se encontram, bem como com a interação verbal (GRILLO, 2006; MEDVIÉDEV, 2012). Em consonância com Bakhtin (2017, p. 140), a atitude avaliativa, relacionada com “os componentes espaciais, temporais, lógicos e avaliativos” se consolida arquitetonicamente, constituindo cada ser humano em um centro de valores.

A compreensão do sujeito tal como descrita pelo Círculo se reflete nas discussões sobre o ato ético, apresentadas a seguir.

### **2.3 O ato ético**

A filosofia moral delineada por Bakhtin, na qual se inscrevem as discussões sobre o ato ético, tem como fundamento uma realidade concreta, em que os sujeitos singulares agem, de forma responsável e sem álibi, segundo uma tomada de decisão baseada na consciência individual (SOBRAL, 2008; BAKHTIN, 2017). Tendo em vista as inúmeras acepções de ética, é válido pontuar que, para o Círculo, a ética “refere-se à ação, ao agir no mundo, à precisão de ocupação do lugar único no mundo; se trata de um conjunto de comprometimentos e deveres dos sujeitos em relação com seus outros” (PAJEÚ; MIOTELLO, 2018, p. 777). Em outras palavras, a ética direciona o agir e o pensar para o outro e não para si mesmo, ela está relacionada com a responsabilidade do sujeito perante o outro, sendo a base das relações entre os indivíduos (CLARK; HOLQUIST, 1998; BUBNOVA, 2013). A relação entre o eu e o outro estabelece o que Bubnova (2013) chama de paradoxo da ética dialógica: por um lado, o que cabe a mim fazer não poderá ser executado por outra pessoa, uma vez que apenas eu posso agir do lugar em que me encontro; por outro lado, só posso agir eticamente em relação e para o outro.

Nessa proposta filosófica, a diferença entre ato e atos não se resume à flexão de número. Para Sobral (2008, p. 224), “falar de ato é falar de um agir geral que engloba os atos particulares; por isso, falar de ato é falar ao mesmo tempo de atos. O ato como conceito é o aspecto geral do agir humano, enquanto os atos são seu aspecto particular, concreto”. De acordo com o autor, ainda que o meu agir seja recorrente e executado em um contexto semelhante, ele nunca será idêntico. As mudanças são inevitáveis, mesmo que elas aconteçam apenas no nível do pensamento e da consciência, já que o sujeito, o outro e o mundo não são fixos. São essas variações que tornam os atos irrepetíveis. A característica do ato de ser único está relacionada com o lugar ímpar que o agente ocupa no mundo e da necessidade de agir “a partir do meu lugar único, mesmo que se trate de um agir apenas interiormente. A minha singularidade, como necessária não coincidência com tudo o que não seja eu, torna sempre possível o meu ato como singular e insubstituível” (BAKHTIN, 2017, p. 98).

Em uma aproximação com o contexto da pesquisa, pode-se citar como exemplo o ato geral sobre a escrita de sinais, que engloba o agir dos discentes e docentes da graduação em Letras: Libras da FL da UFG sobre a temática e as formas repetíveis (mesmo que variáveis) sobre esse signo. Por outro lado, o meu agir enquanto sujeito singular, que ocupa um lugar específico nessa arquitetura (no meu caso, como docente na mesma graduação e também como pesquisadora) corresponde aos meus atos particulares. Meus atos não são mecanicamente programados, por isso, a minha forma de compreender o objeto de estudo é revista a cada contato com um participante da pesquisa, com a orientadora e com os referenciais teóricos. As mudanças decorrentes dessas interações tornam os meus atos únicos. O meu agir concreto na elaboração da presente tese se soma aos atos dos participantes, na composição do ato sobre escrita de sinais.

Além disso, o papel do sujeito é um dos pontos de destaque na filosofia proposta pelo Círculo, não há como falar do ato sem falar do agente – o sujeito concreto que atua (SOBRAL, 2008). O mesmo autor destaca que o contexto histórico e social em que esse sujeito está situado é um delimitador do agir, já que até mesmo os atos cognitivos estão relacionados com as práticas sociais e com o campo de ação desses sujeitos enquanto participantes da sociedade. Bakhtin (2017) ressalta que ter o sujeito como centro do agir não significa um agir e viver apenas para si mesmo, de forma individualista, tampouco quer dizer que se atribua um valor secundário para o outro ou para o mundo. A centralidade do sujeito indica que

O eu-para-mim constitui o centro da origem do ato e da atividade de afirmação e de reconhecimento de cada valor, já que este é o ponto singular no qual eu responsabilmente participo no existir singular – o centro operativo, o quartel-general da minha possibilidade e do meu dever no evento do existir, já que somente do meu lugar único eu posso e devo ser ativo (BAKHTIN, 2017, p. 122-123).

Ter o sujeito como o ponto central do ato remete para a noção de que o sujeito não tem álibi. O não-álibi significa que não há desculpas para não agir, a partir do lugar único que ocupo no mundo, da singularidade e das possibilidades de ação que esse lugar me permite (ação essa que não poderá ser executada por outra pessoa), eu não tenho justificativa para não ser e não significar no mundo (BAKHTIN, 2017; FARACO, 2017; PONZIO, 2017). O conceito de não-álibi, assim como outros construtos desenvolvidos pelo Círculo, também se refere à relação entre o eu e o outro. Ponzio (2017, p. 26) elucida que essa interação não ocorre de modo “indiferente com o outro genérico e enquanto ambos exemplares do homem em geral, mas enquanto coenvolvimento concreto, relação não indiferente, com a vida do próprio vizinho, do próprio contemporâneo, com o passado e o futuro de pessoas reais”.

Outra característica do ato ético é o seu caráter responsável. Bakhtin (2017) e Amorim (2009) sublinham que a responsabilidade está vinculada à unicidade do sujeito e também ao contexto concreto em que esse sujeito se situa. Já que nenhuma pessoa poderá assumir o meu lugar e fazer aquilo que cabe a mim, sou responsável por atuar na minha singularidade. Bakhtin (2017, p. 102) compara o viver isolado, sem esse agir responsável, com um rascunho e diz que apenas “através da participação responsável do ato singular pode-se sair das infinitas variantes do rascunho e reescrever a própria vida, de uma vez por todas, na forma de uma versão definitiva”. Para o filósofo russo, o sujeito tem a responsabilidade de atuar durante toda a vida e não de modo esporádico. Em cada etapa da existência, em cada contato social, ocupo um lugar único que me torna responsável por atuar a partir dessa posição, por isso, sou permanentemente responsável. Nas palavras de Bakhtin,

cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir (BAKHTIN, 2017, p. 44).

O reconhecimento e aceitação da minha responsabilidade me move a agir para o outro, a participar da sociedade tendo em vista as necessidades do outro (CLARK; HOLQUIST, 1998). Dessa maneira, na arquitetônica proposta por Bakhtin, a responsabilidade do agir eticamente “não é um termo jurídico, nem uma obrigação normativa e abstrata relacionada a algum código de conduta, mas uma espécie de impulso que, mediante cada ato concreto, vincula o homem ao mundo” (BUBNOVA, 2013, p. 12). Vale sublinhar que o agir para o outro não exime o sujeito das consequências dos seus atos, conforme Sobral (2009a), o sujeito é responsável pelo que faz, mesmo que a ação tenha por intuito obedecer, agradar ou auxiliar o outro.

Por fim, o ato ético implica uma decisão do sujeito, a partir da consciência individual. Como exposto por Bakhtin (2017, p. 99), o reconhecimento da responsabilidade não é um dever imposto do exterior para o interior, pelo contrário, “tal reconhecimento vem do interior dela mesma, lá onde esse fato se torna o centro responsável, lá onde eu assumo a responsabilidade da minha própria unicidade, do meu próprio existir”. Para o autor, é a minha assinatura, o meu reconhecimento que me obriga e não uma lei, um decreto ou uma coação. Em outras palavras, o agir responsável não nasce como uma imposição da sociedade, não posso obrigar ou ser obrigada a atuar eticamente (FARACO, 2017). O ato responsável é uma decisão pessoal, é a assinatura do sujeito sobre o seu agir. Como afirma Bakhtin (2017, p. 94), “não é o conteúdo deste ato que me obrigou a assinar, já que tal conteúdo sozinho não poderia me forçar ao ato – a assinatura-reconhecimento, mas podia somente em correlação com a minha decisão de assumir a obrigação – executando o ato da assinatura-reconhecimento”.

Neste capítulo, descrevi o panorama teórico adotado para esta tese, discutindo os conceitos de língua(gem), enunciado concreto, palavra, ideologia, dialogismo, cronotopia, exotopia, sujeito dialógico e ato ético. No próximo capítulo, apresento a metodologia de pesquisa.

### 3 METODOLOGIA

O presente capítulo destina-se à descrição da metodologia de pesquisa. Na primeira parte, discorro sobre a abordagem e o delineamento adotados no trabalho. Em seguida, escrevo sobre o contexto de pesquisa e a oferta do curso que viabilizou a coleta de dados. No terceiro tópico detalho os instrumentos que foram utilizados, são eles: questionário, sessões reflexivas (SRs) e entrevista. No ponto seguinte caracterizo os participantes e, por fim, trato do processo de análise dos dados.

#### 3.1 Sobre a pesquisa

O desenvolvimento do trabalho se deu a partir de uma abordagem qualitativa. Nesse tipo de pesquisa, os participantes são escolhidos de modo intencional, geralmente em um pequeno número, de acordo com a sua relevância para a investigação. Uma das características da abordagem é que ela busca pelos significados, visando compreender as experiências e as perspectivas sobre determinadas questões (FLICK, 2013; PRODANOV; FREITAS, 2013). Além disso, na análise dos dados “não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas, porém estas não eliminam a existência de um quadro teórico que direcione a coleta, a análise e interpretação dos dados” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

Conforme exposto por Creswell (2007), a pesquisa qualitativa é importante para o estudo de teorias que não tenham sido utilizadas em determinados contextos, ou que ainda sejam incipientes. Essa última situação se aproxima da realidade do presente trabalho, isso porque, entre 1996 e 2017 foram defendidas no Brasil apenas quatro teses e vinte e quatro dissertações sobre a escrita de sinais (COSTA, 2018). Na listagem feita pelo referido autor, não constam teses ou dissertações que enfoquem o objeto de estudo proposto na pesquisa em tela. Uma busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>35</sup> apontou que não haviam registros de trabalhos em nível *stricto sensu* direcionados para o estudo dos enunciados e posturas avaliativas de acadêmicos em licenciatura em Libras sobre a ES.

---

<sup>35</sup> Pesquisa realizada no dia 13 de julho de 2019, no período de elaboração do projeto que resultou na presente tese.

O método adotado para a realização da pesquisa foi o estudo de caso, que “consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade [...] tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 60). Via de regra, no estudo de caso há o emprego de mais de uma técnica de coleta, com a obtenção de resultados advindos de procedimentos diversos, o que possibilita a validação do estudo, ou seja, existe a necessidade de triangulação de fontes e dados (GIL, 2002; YIN, 2001). Tendo em vista as orientações desses autores, utilizei procedimentos diversos (questionário, sessões reflexivas e entrevista). Além disso, fiz a triangulação das perspectivas de diferentes públicos sobre a ES. A variedade de informações obtidas foi possível, em grande medida, pelo formato da coleta de dados, formato esse imposto pelo contexto de pesquisa, conforme descrito no tópico a seguir.

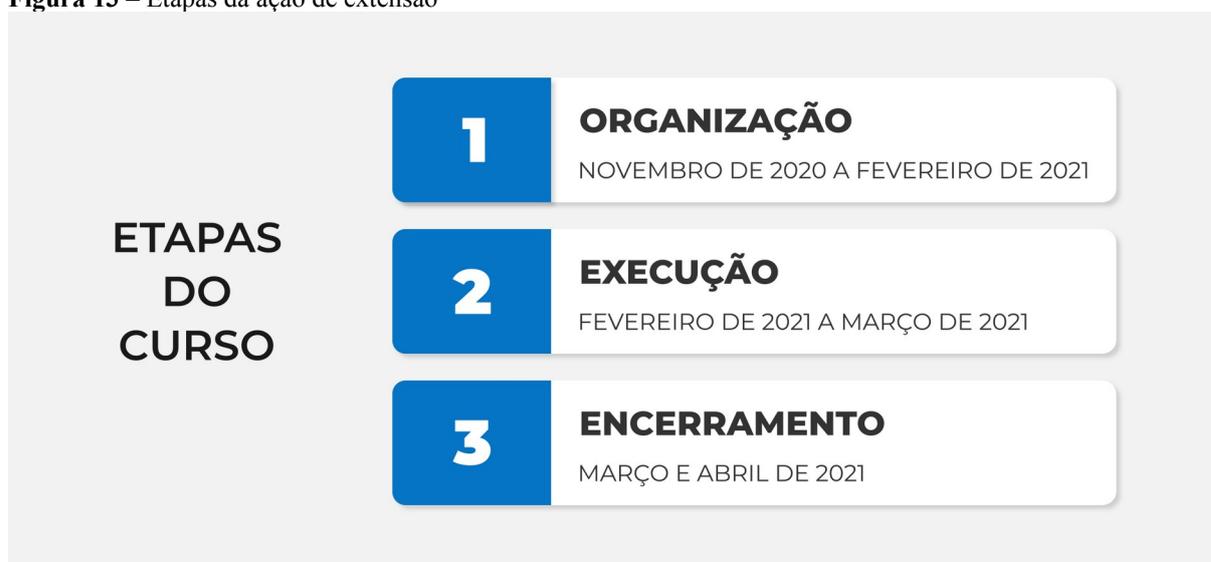
### **3.2 Contexto da pesquisa**

O projeto de pesquisa que resultou neste trabalho indicava que a coleta de dados seria realizada presencialmente, com discentes da UFG, no segundo semestre de 2020. Contudo, em 16 de março daquele ano as atividades presenciais da universidade foram suspensas devido à pandemia de Covid-19. O retorno das aulas aconteceu de modo remoto, em 31 de agosto de 2020. Nesse cenário, não havendo previsão da volta do ensino presencial ou de quando as condições sanitárias possibilitariam encontros que não fossem de modo virtual, fez-se necessário adequar a metodologia que havia sido inicialmente proposta.

Em virtude da situação descrita anteriormente e na tentativa de sanar o problema do baixo índice de adesão de voluntários, relatados em inúmeras pesquisas de pós-graduação *stricto sensu*, optei pela criação de um curso de aperfeiçoamento on-line, já que esse trazia o benefício da certificação para aqueles que concluíssem as atividades. O curso caracterizou-se como uma ação de extensão da UFG, o que implicou na relação e troca de saberes com a comunidade. Assim, além do público-alvo inicial, também foram ofertadas vagas para o público externo, especificamente para profissionais da rede pública de ensino. O excedente de visão propiciado por esses participantes contribuiu em muito para as discussões sobre a escrita de sinais, tanto no decorrer do curso (com os relatos de experiências e interações com os discentes da UFG), como na discussão dos dados.

Após a reformulação do projeto de pesquisa e submissão ao Comitê de Ética, a proposta do curso foi cadastrada no SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da UFG. A ação de extensão, conforme exponho na Figura 13, abrangeu um período de seis meses e envolveu as fases de organização, execução e encerramento.

**Figura 13** – Etapas da ação de extensão



Fonte: Elaborado pela autora.

Durante a organização do curso foram executadas as seguintes atividades:

- Organização do projeto: elaboração e cadastro no SIGAA (Apêndice A – projeto do curso);
- Planejamento do curso: construção do roteiro e seleção de textos e vídeos;
- Desenvolvimento: tradução dos materiais para Libras; filmagem e edição dos vídeos; elaboração das atividades avaliativas; organização das SRs síncronas;
- Diagramação de uma sala no Moodle Ipê da UFG: inserção de todo material, construção dos certificados, entre outros;
- Divulgação do curso: elaboração de cartaz (Apêndice B), envio de convites;
- Inscrições: elaboração do formulário para inscrição (Apêndice C – formulário), organização da planilha enviada para o Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (CIAR), resposta aos questionamentos sobre a inscrição.

As ações que envolveram o desenvolvimento do curso foram:

- Acompanhamento: envio de informações sobre acesso ao Moodle, orientações sobre as atividades, respostas as dúvidas em geral. O acompanhamento foi realizado durante todo o curso, tanto por e-mail como por meio de fórum e bate-papo no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA);
- Atualizações no Moodle: inclusão de materiais, alteração de datas, lançamento de presenças, entre outros;
- Realização dos encontros síncronos;
- Entrevistas.

O encerramento do curso ocorreu entre março e abril de 2021, demandando:

- Acompanhamento da emissão dos certificados (Anexo A – modelo de certificado);
- Encerramento: avaliação dos cursistas; elaboração de relatórios e submissão no SIGAA; envio de certificados para palestrante e intérpretes.

O recrutamento dos participantes foi realizado de modo on-line, através de convites enviados via *e-mail* e *WhatsApp*. A divulgação para o público externo foi feita no grupo de *WhatsApp* de uma turma que já havia concluído a pós-graduação *lato sensu* em Linguística das Línguas de Sinais, na qual eu havia atuado como professora. Quanto ao público interno, foram enviados e-mails para os matriculados na licenciatura em Letras: Libras da UFG. Os convites informaram que seria possível participar da minha pesquisa de doutorado e do curso de aperfeiçoamento ou apenas do curso. As inscrições ficaram abertas de 13/01/2021 a 16/01/2021, estavam previstas 35 vagas, contudo, devido a grande procura, foram efetivadas 45 inscrições. Desse total, 35 eram alunas do Letras: Libras da UFG e 10 participantes eram do público externo. As inscrições foram realizadas no Google Formulário.

O curso, com duração de 30 horas, foi ofertado por meio do Moodle Ipê da UFG e contou com atividades síncronas e assíncronas. Os exercícios assíncronos consistiram na leitura de textos e estudo de vídeos previamente selecionados, participação nos fóruns de interação e preenchimento de um questionário. Os encontros síncronos, feitos pelas plataformas *Zoom*, *Google Meet* e *Streamyard*, corresponderam às sessões reflexivas e entrevistas. As atividades foram gravadas nas próprias plataformas e posteriormente salvas no computador da pesquisadora. Todos os materiais foram disponibilizados em português e

Libras<sup>36</sup>, as atividades síncronas tiveram a participação de intérpretes de Libras da UFG<sup>37</sup>. A Figura 14 mostra a página inicial do AVA:

**Figura 14** – Página inicial do curso, no Moodle



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Do total de inscritos, 20 concluíram as atividades e receberam o certificado. Como atividade final era possível optar por participar da pesquisa e fazer a entrevista, aqueles que não desejassem ser voluntários deveriam fazer, para a conclusão do curso, a resenha de um artigo. A alteração da coleta de dados do formato presencial para o on-line trouxe uma série de benefícios e também alguns entraves. De modo geral, acredito que a mudança foi muito produtiva e propiciou mais vantagens do que desvantagens. Listo, a seguir, algumas observações sobre esse tipo de coleta de dados, a partir da experiência na presente pesquisa.

Entre os pontos positivos estão: a) ampliação da participação na pesquisa: presença de pessoas de outras cidades e estados, que dificilmente poderiam participar do estudo se a coleta tivesse sido presencial; b) a facilidade para a realização das entrevistas: entrevistadora e entrevistados em locais diferentes; c) realização de atividades assíncronas: com a possibilidade de cada participante organizar seu tempo de estudo; d) facilidade para filmagem e armazenamento, por meio das plataformas digitais; e) alto índice de adesão, se comparado com relatos de outras pesquisas presenciais; f) segurança no aspecto da saúde: o distanciamento social, imposto pela Covid-19, pode ser mantido; g) facilidade de contato:

36 As traduções, filmagens e edições de vídeo foram feitas pela própria pesquisadora, com o apoio de seus familiares.

37 Interpretação das SRs 1, 2 e 4. Haja vista que o curso também era uma ação de extensão da Faculdade de Letras.

capacidade de sanar as dúvidas de forma rápida. A interação foi constante, tanto pelo Moodle como por e-mail.

Apesar de todos os aspectos elencados anteriormente, também é válido destacar as dificuldades notadas: a) visualização: nas SRs não foi possível visualizar a face de todas as pessoas que estavam na sala. Isso se deu por diferentes motivos, o primeiro deles é que a própria plataforma não permitia a visualização (ao mesmo tempo) de todos os presentes na reunião, das intérpretes e dos slides. Além disso, muitas pessoas optaram por deixar a câmera desligada. Some-se ainda os problemas com o equipamento (na SR 1 a câmera da pesquisadora não funcionou), outros participantes relataram o mesmo contratempo; b) problemas com os recursos tecnológicos: alguns cursistas relataram dificuldades com a internet, equipamentos e com o uso da plataforma das SRs síncronas; c) entraves no uso do AVA: problemas com a senha de acesso, dúvidas sobre como postar as atividades e acessar os materiais, entre outras; d) dificuldades para assinatura digital do TCLE; e) tempo despendido: a grande quantidade de horas que foram necessárias para a execução do curso, principalmente na primeira etapa. Vale sublinhar que esses obstáculos não foram um impeditivo para a aplicação dos instrumentos de coleta de dados, os quais apresento a seguir.

### 3.3 Instrumentos para a coleta dos dados

A Figura 15 apresenta o calendário de aplicação dos instrumentos empregados para a coleta de dados. Após a figura, detalho como foram os processos de estruturação e execução do questionário, das sessões reflexivas e das entrevistas semiestruturadas.

**Figura 15** – Calendário da coleta de dados



Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.3.1 Questionário

Na primeira etapa da pesquisa foi aplicado um questionário com perguntas fechadas e abertas<sup>38</sup> que serviram para delinear o perfil dos participantes<sup>39</sup>. Foram levantadas informações sobre as variáveis sociolinguísticas como idade, ascendência (para saber se o núcleo familiar é composto por surdos ou ouvintes), se o participante é surdo ou ouvinte, entre outras. Também foram colhidos dados sobre a língua e variáveis relacionadas: primeira língua, língua utilizada com maior frequência, idade em que aprendeu a Libras, sistema de ES que a pessoa conhecia e opinião sobre a escrita de sinais. O questionário foi elaborado no Google Formulários e o *link* foi disponibilizado no Moodle. Para fins de certificação no curso, as respostas deveriam ser enviadas até o dia 08/03/2021, contudo, o formulário permaneceu aberto até o dia 18/03/2021 para aqueles que desejassem fazer o reenvio<sup>40</sup>.

Acerca do registro, as respostas enviadas foram automaticamente salvas em uma planilha, de acordo com a data de envio. Na etapa de transcrição dos dados, foram organizados os Quadros 14 e 15 para identificação dos participantes e um arquivo de texto referente às opiniões sobre a escrita de sinais.

### 3.3.2 Sessões reflexivas

O segundo tipo de instrumento empregado para a coleta dos dados foi a sessão reflexiva. Ela permitiu problematizar “a natureza da prática social, a qual consiste em expor, discutir, problematizar e refletir acerca de (um) determinado(s) tema(s) relacionado(s) ao fazer docente” (SILVA; BRUM, 2014, p. 192). Foram realizadas três SRs síncronas (por meio do *Zoom*) e também uma assíncrona, no formato de fórum de discussão, conforme consta no Quadro 9.

---

38 De acordo com Flick (2013, p. 111) “As perguntas abertas não vêm com respostas previamente definidas, enquanto as perguntas fechadas já especificam as alternativas para respondê-las”.

39 Questionário bilíngue: em Libras e Português. Sua elaboração teve como base o Guia de pesquisa e documentação para o Inventário Nacional de Documentação Linguística produzido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (CHACON, 2014).

40 O envio de mais de uma resposta não estava previsto na pesquisa. Porém, notei que alguns cursistas haviam feito o reenvio, por isso optei por ampliar o prazo de abertura do formulário. A nova data de fechamento teve como parâmetro o início das entrevistas.

**Quadro 9** – Descrição das sessões reflexivas

Tipo	Data	Conteúdo	Duração
Síncrona (SR 1)	01/03/2021	Apresentação do curso	1h30
Síncrona (SR 2)	10/03/2021	Colonização linguística	2h
Assíncrona (SR 3)	De 26/02/2021 a 19/03/2021	Colonização linguística	22 dias
Síncrona (SR 4)	18/03/2021	Palestra	2h30

Fonte: Elaborado pela autora.

Para o desenvolvimento das SRs síncronas foi adotada a estrutura do gênero exposta por Silva e Brum (2014). A estrutura é organizada em três movimentos: o primeiro é a abertura da sessão, nela são feitas a apresentação dos participantes e informações sobre o tema proposto para o dia. O segundo movimento, denominado andamento da sessão, consiste na introdução do tópico, seguido por sua discussão. Por fim, há o movimento de encerramento, com a antecipação (ou não) dos assuntos a serem trabalhados na próxima sessão e agradecimentos.

Além de viabilizar a coleta de dados, as SRs também tiveram como objetivo contribuir para a criação de um espaço de trabalho dos valores e crenças dos futuros e atuais profissionais da área da Libras. Esse aspecto foi importante, pois, de acordo com Albres (2012, p. 30), “pouco se trabalha com o campo ideológico dos professores em formação, com suas crenças implícitas, valores e subjetividade”. O Quadro 10 traz um resumo das SRs síncronas:

**Quadro 10** – Resumo das sessões reflexivas síncronas

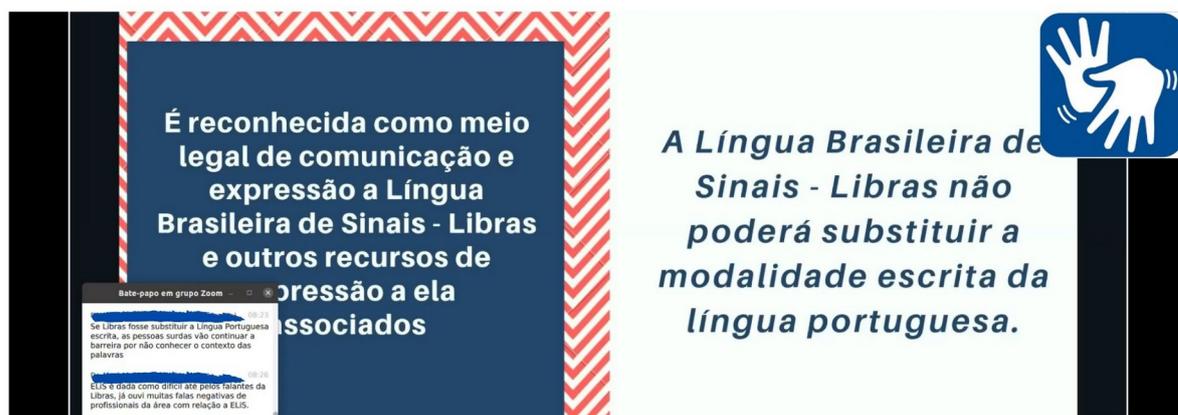
Movimento	Sessão reflexiva 1	Sessão reflexiva 2	Sessão reflexiva 4
<b>Abertura</b>	Boas-vindas; Apresentação: • da pesquisadora; • dos participantes; • das intérpretes de Libras; • dos objetivos da sessão.	Boas-vindas; Agradecimentos; Objetivos da SR; Acesso ao Moodle.	Boas-vindas; Agradecimentos; Apresentação da palestrante; Objetivos da SR.
<b>Andamento</b>	Descrição: • objetivos do curso; • atividades síncronas; • atividades assíncronas; • Moodle Ipê da UFG; Como obter o certificado.	Introdução; Discussão do tema; Dúvidas e comentários.	Palestra; Trocas de experiências.

<b>Encerramento</b>	Tópico da próxima aula; Materiais de estudo; Canais para sanar dúvidas; Agradecimentos.	Tópico da próxima aula; Materiais de estudo; Explicação das atividades; Agradecimentos.	Informações: • sobre o certificado; • encerramento do curso; Agradecimentos.
---------------------	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Uma especificidade das SRs on-line síncronas é que elas ocorreram em duas línguas e em três modalidades distintas: Libras sinalizada, português oral e também português escrito, a última por meio das interações no bate-papo. Muitos participantes se sentiram mais à vontade interagindo no bate-papo do que intervindo de forma oral ou sinalizada, sendo assim, o uso do recurso foi intenso e ocorreu em todas as sessões. As perguntas e comentários do bate-papo foram lidas pela pesquisadora, para que pudessem ser interpretadas e os cursistas surdos também tivessem acesso a elas, como pode ser visto na Figura 16, que retrata um trecho da SR 2. Enquanto a pesquisadora discorria sobre o assunto, na modalidade oral do português, com o suporte dos slides, havia a interpretação para Libras (representada na imagem pelo símbolo acessível em Libras, localizado no canto superior direito) e os participantes conversavam através do bate-papo (lado esquerdo da Figura 16).

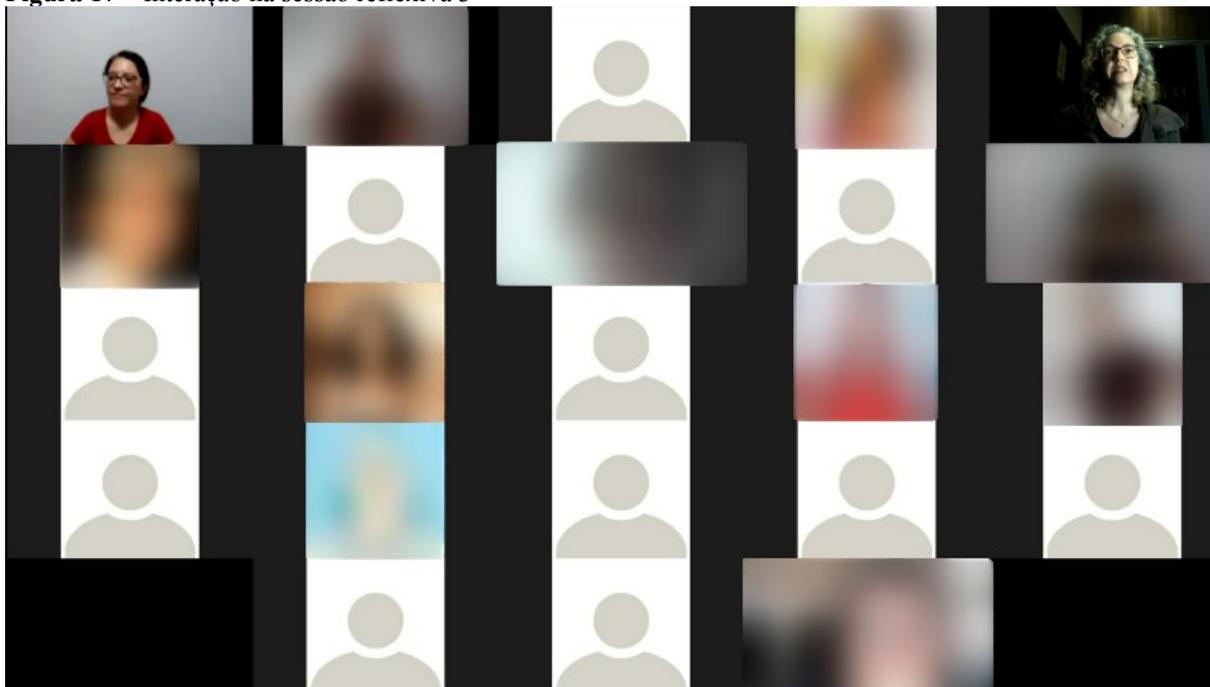
**Figura 16** – Sessão reflexiva 2



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No término de cada sessão houve um espaço para debate e discussão, como pode ser visto na figura a seguir, ela retrata uma parte da palestra ministrada pela professora Mariângela Estelita Barros, idealizadora do sistema ELiS, (canto direito da Figura 17). No canto esquerdo está localizada a pesquisadora e, ao seu lado, a intérprete de Libras.

**Figura 17** – Interação na sessão reflexiva 3



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A SR 3 (assíncrona) foi desenvolvida no fórum do AVA. A atividade foi configurada de modo que as respostas dos demais cursistas só fossem visualizadas depois que o participante fizesse seu envio, também havia a possibilidade de fazer comentários e mais de uma postagem. No movimento de abertura, apresentei o objetivo e as regras do fórum. O texto inserido no AVA foi o seguinte: “Vamos conversar um pouco sobre a escrita de sinais? Elaborei duas questões que nortearão nossas discussões, mas vocês podem se sentir à vontade para acrescentar outros comentários que julgarem importantes. O objetivo é que este fórum seja um espaço de diálogo e reflexão, por isso, além de enviar suas respostas, é importante que vocês comentem os envios feitos pelos demais colegas. As respostas podem ser enviadas em Libras ou português. Caso opte por responder em Libras, basta enviar seu vídeo para o Youtube ou Google Drive e copiar o link aqui. Prazo para envio: até 15 de março”<sup>41</sup>. O andamento da SR se deu pela exposição das duas perguntas norteadoras (Figura 18), seguida das respostas e interações.

41 Embora o texto não informasse, os cursistas foram avisados, na SR síncrona, que também poderiam responder em ELiS.

### Figura 18 – Sessão reflexiva assíncrona

Questões norteadoras  
por Fabiane Ferreira da Silva Moraes - segunda, 22 fev 2021, 09:03



1. Você já vivenciou alguma situação de **colonização linguística** envolvendo a Libras e o Português? Se positivo, comente sobre essa experiência.
2. Qual a sua visão sobre a importância da escrita do português e da escrita de sinais para os sujeitos surdos?

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O registro da SR assíncrona foi feito no Moodle, como todos optaram por responder em português, a transcrição consistiu na transposição das respostas do Moodle para um editor de texto, na troca dos nomes dos participantes pelos pseudônimos escolhidos e na exclusão das respostas daqueles que não participaram da pesquisa<sup>42</sup>. As SRs síncronas foram gravadas pela plataforma *Zoom* e salvas automaticamente no computador da pesquisadora. Realizei a *decupagem*, anotando a minutagem de cada tópico discutido na sessão, com uma síntese dos mesmos. Após a conclusão da decupagem de todo o vídeo, os trechos selecionados para compor a tese foram transcritos, seguindo o processo que será descrito no tópico 3.3.4.

### 3.3.3 Entrevistas

A finalização da coleta de dados se deu com as entrevistas, elas “são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados” (DUARTE, 2004, p. 215). As entrevistas foram semiestruturadas, ou seja, com perguntas abertas, que visavam “extrair visões e opiniões dos participantes” (CRESWELL, 2007, p. 190). A opção pela entrevista individual justificou-se devido à necessidade de compreender melhor as opiniões dos participantes. Ainda que as SRs tenham sido um espaço para o diálogo, muitos dos presentes poderiam ter se sentido constrangidos em se expressar diante do grupo. Além disso, o tempo restrito de cada sessão não permitiu que cada pessoa detalhasse suas experiências com a

<sup>42</sup> Após o fechamento do fórum, utilizei a opção do Moodle que permite ocultar a atividade, desse modo, os cursistas não puderam mais visualizar as respostas enviadas, e isso manteve o sigilo dos participantes.

escrita de sinais. Desse modo, as perguntas que nortearam as entrevistas possibilitaram um melhor entendimento da temática estudada. Os participantes surdos foram entrevistados em Libras e os ouvintes em português. O uso da primeira língua dos informantes foi importante já que:

[c]om a imensa maioria dos surdos, quando escrevem em uma língua oral, acontece o mesmo que acontece com um ouvinte que não sabe o suficiente de uma língua estrangeira na qual precisa se expressar; ele vai simplificando o máximo possível para conseguir passar a mensagem e muitas vezes usa palavras que não significam aquilo que pensa (STUMPF, 2005, p. 44).

Como dito anteriormente, todos os cursistas foram convidados a participar da pesquisa. Disponibilizei, no Moodle, o *link* para um documento no *Google Drive* contendo as datas e horários para a realização da entrevista, assim, cada pessoa poderia agendar o período desejado. O quadro a seguir lista os horários em que as entrevistas foram realizadas.<sup>43</sup>

**Quadro 11** – Cronograma das entrevistas

Entrevistas	
17/03/2021 – 16h	26/03/2021 – 09h
19/03/2021 – 19h	26/03/2021 – 16h
22/03/2021 – 14h	29/03/2021 – 18h
22/03/2021 – 20h	30/03/2021 – 09h
23/03/2021 – 09h	30/03/2021 – 14h
23/03/2021 – 14h	30/03/2021 – 19h
24/03/2021 – 09h	31/03/2021 – 09h
24/03/2021 – 16h	31/03/2021 – 16h
25/03/2021 – 16h	31/03/2021 – 19h
25/03/2021 – 20h	05/04/2021 – 10h e 19h

Fonte: Elaborado pela autora.

No início da entrevista, seguindo a recomendação de Manzini (1991, p. 151), procurei criar um “clima de segurança e confiança”. Expliquei, brevemente, os objetivos da pesquisa,

<sup>43</sup> O quadro reflete o horário em que a entrevista foi realizada e não o agendamento inicial. Alguns participantes precisaram alterar os horários que haviam selecionado. Apenas uma pessoa não compareceu ao reagendamento. No dia 05/04/2021 foram refeitas duas entrevistas devido a problemas na plataforma. Elas não foram corretamente gravadas no primeiro encontro e isso impediu a análise dos dados. As participantes, gentilmente, concordaram em refazê-las.

assegurei novamente o sigilo das informações, perguntei se havia alguma dúvida sobre o TCLE e agradei pela disponibilidade e participação. O roteiro de entrevista também levou em consideração o apontamento do mesmo autor, iniciando-se com uma pergunta de fácil resposta “que exija pouca elaboração mental e incluindo gradualmente questões mais difíceis de serem respondidas, que envolvam maior elaboração por parte do entrevistado” (MANZINI, 1991, p. 151).

Ademais, a orientação de Duarte (2004), de que um dos fatores para o desenvolvimento de uma boa entrevista é a definição dos objetivos de pesquisa também foi observada. Foram construídas perguntas direcionadas a cada um dos objetivos da pesquisa, o que favoreceu o bom andamento da entrevista e a ordenação dos resultados. O Quadro 12 apresenta o roteiro adotado.

**Quadro 12** – Roteiro para a entrevista

<b>Objetivos</b>	<b>Perguntas norteadoras</b>
<b>Introdução</b>	Agradecimento pela participação. Você tem alguma dúvida sobre o TCLE?
<b>Língua e variáveis relacionadas</b>	Comente, brevemente, como foi seu primeiro contato com a Libras e início da aprendizagem da língua.
	Na sua percepção como você usa a Libras? Consegue se expressar e compreender com facilidade?
	Sobre a escrita de sinais, você consegue ler e escrever em ELiS?
<b>Entender as concepções</b>	Para você, o que significa saber bem Libras? O que é necessário para considerar uma pessoa fluente?
	Qual a sua opinião sobre a ELiS?
<b>Entender as valorações</b>	No seu ponto de vista, seria importante que os professores de Libras soubessem ELiS?
	Em sua opinião, em que níveis educacionais a escrita de sinais deve estar presente? Onde a escrita de sinais deve estar?
	Você utiliza a ELiS no seu dia a dia ou não? Poderia, por favor, citar alguns exemplos.
	Na sua percepção, qual o valor do português e o valor da Libras? As duas línguas apresentam valorações iguais ou diferentes?
<b>Entender as avaliações</b>	Na sua visão, qual o sistema de escrita que as crianças surdas deveriam aprender primeiro? Por quê? O que te leva a ter essa opinião?
	Na sua opinião, qual é a relevância de aprender e de usar a ELiS?
<b>Implicações para a prática</b>	Qual foi sua principal motivação para aprender Escrita de Sinais, ou especificamente, a ELiS?

<b>acadêmica e docente</b>	Depois de formado, você acha que vai usar a ELiS? Comente quais seriam as possibilidades de você utilizar a ELiS.
<b>Espaço livre</b>	Caso deseje, você pode fazer algum comentário sobre o curso ou sobre os conteúdos estudados. Muito obrigada pela sua participação!

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Os participantes receberam, com antecedência, um e-mail de lembrete do horário agendado e também o *link* para a reunião. As entrevistas em português foram gravadas na própria plataforma<sup>44</sup> e, em seguida, salvas no computador da pesquisadora. Foi realizado o registro tanto do áudio como do vídeo, com captura da imagem da pessoa que tinha o turno de fala, ou seja, as imagens se alternavam entre a da pesquisadora e do entrevistado. No total, foram feitas 14 entrevistas com áudio e vídeo, 2 apenas com áudio<sup>45</sup> e 3 em Libras (vídeo com a sinalização).

### 3.3.4 Tradução e Transcrição

O processo de transcrição, seja do português oral para o escrito, seja da Libras sinalizada para a modalidade escrita (em ELiS) levou em conta a inviabilidade de se registrar, com exatidão, todos os pormenores das entrevistas. Segundo Meihy e Holanda (2013, p. 135) “é impossível do etéreo, do verbo, se passar à materialização da escrita com fidelidade absoluta como se uma coisa fosse outra. Admitir isso, aliás, seria temeridade, visto que sons, entonações, cacoetes, modulações, não se registram sem alterações”.

Tendo isso em vista, foram adotados dois procedimentos para a transcrição das entrevistas: um para aquelas feitas em português e outro para aquelas realizadas em Libras. As primeiras foram transcritas com o apoio do recurso “Digitação por voz”, disponível no *Google Docs*. Os passos utilizados nesse processo foram: a) digitação por voz; b) *decupagem* de cada questão; c) revisão da digitação e correções necessárias<sup>46</sup>. Todas as transcrições foram feitas pela própria pesquisadora e os trechos citados na tese passaram também pelo teste de fidedignidade (DUARTE, 2004).

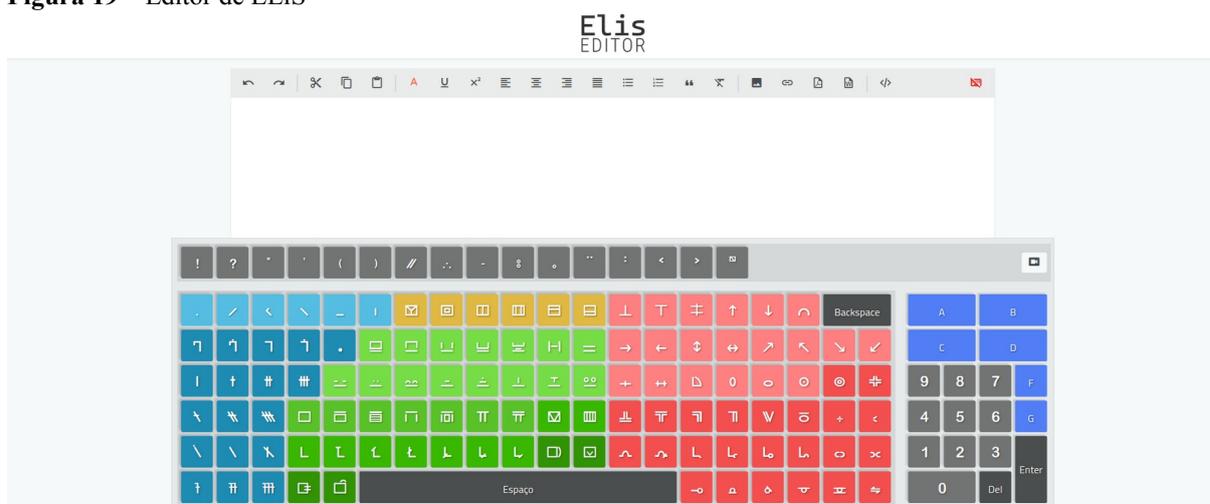
44 O *Google Meet* salva automaticamente as gravações no *Google Drive*.

45 Uma entrevista foi feita por áudios no *WhatsApp*, por problemas técnicos. Uma participante optou por deixar o vídeo desligado, por isso a entrevista tem o registro apenas do áudio.

46 A *decupagem* consistiu na minutagem de cada questão. A digitação por voz não funcionou nos vídeos com ruídos, como barulhos externos, ecos, entre outros. Nesses casos, foi realizada a transcrição manual.

No caso das entrevistas em Libras, em um primeiro momento, fiz a tradução do conteúdo das respostas obtidas da Libras para o português e a *decupagem* das questões. Em seguida, todas as transcrições passaram por uma revisão. Os dados em Libras reproduzidos na tese foram escritos em Libras/ELiS, as traduções dos excertos para o português foram incluídas como notas de rodapé. Para a escrita em sinais foi utilizado o ELiS editor<sup>47</sup> (Figura 19).

**Figura 19** – Editor de ELiS



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Todos os dados (tanto em Libras como em português) foram catalogados e arquivados. Para a transcrição dos dados optei por seguir o padrão de Marcuschi (1998), adaptado por Figueredo (2007). Nos trechos em ELiS, esses símbolos são apresentados entre parênteses, para evitar a confusão com os visografemas. Também foi feito o acréscimo de “sinalização incompreensível” no símbolo (?).

**Quadro 13** – Símbolos utilizados nas transcrições

Símbolo	Significado
...	Pausa na produção de uma palavra ou frase;
//	Interrupção ou interferência externa no vídeo;
[	Fala sobreposta;
?	Som ou sinalização incompreensível de alguma palavra ou frase;

47 Programa em fase de desenvolvimento. Criado por José Augusto dos Santos Moraes (2021).

( )	Comentários da pesquisadora.
-----	------------------------------

Fonte: adaptado com base em Figueredo (2007).

### 3.4 Participantes

A pesquisa contou com 19 voluntários, residentes em Goiás, Mato Grosso e São Paulo. Entre os cursistas, 13 eram alunas do Letras: Libras da UFG<sup>48</sup> (2 surdas e 11 ouvintes) e 6 faziam parte do público externo (1 surda e 5 ouvintes)<sup>49</sup>. Foram utilizados pseudônimos, escolhidos pelos participantes para a identificação durante a pesquisa. Para fins de organização, as informações foram dispostas em dois Quadros (14 e 15), o primeiro retrata as acadêmicas de Letras: Libras da UFG e o segundo os demais participantes. O critério de inclusão na pesquisa foi a inscrição na ação de extensão e assinatura do TCLE. Apenas uma pessoa informou (no Moodle e também nas SRs) saber a ELiS e a VisoGrafia, por isso, para manter o sigilo, não identificarei qual o sistema que cada um conhece.

**Quadro 14** – Descrição das discentes do curso de Letras: Libras da UFG

	Nome	Período do curso	Surdo/ouvinte	Faixa etária	Núcleo familiar	Primeira língua	Língua utilizada com mais frequência	Estuda Libras há <sup>50</sup>
1	Adraude	quarto	ouvinte	18-25	ouvinte	português	português	3 anos
2	Aline Silva	sexto	surdo	18-25	ouvinte	português	Libras e português	6 anos
3	Ayla	oitavo	ouvinte	18-25	ouvinte	português	português	4 anos
4	Carol	oitavo	surdo	26-40	ouvinte	Libras	Libras	4 anos
5	Dandara	sexto	ouvinte	18-25	ouvinte	português	português	2 anos
6	Flor	quarto	ouvinte	26-40	ouvinte	português	português	2 anos
7	Gateira 11	sexto	ouvinte	41-60	ouvinte	português	português	4 anos
8	Lana	oitavo	ouvinte	41-60	ouvinte	português	português	4 anos
9	Lira	sexto	ouvinte	41-60	ouvinte	português	português	3 anos e meio
10	Marília	quarto	ouvinte	18-25	ouvinte	português	português	1 ano e meio

48 Todas já haviam cursado, ao menos, a disciplina de Introdução à Escrita de Sinais.

49 É importante destacar a presença maciça de mulheres na pesquisa. Otto foi o único participante do sexo masculino.

50 Observei que em alguns casos o tempo informado no questionário e na entrevista são incongruentes, nesses casos, optei por manter a resposta enviada no formulário.

11	Nick	sexto	ouvinte	41-60	ouvinte	português	português	5 anos
12	Nina	sexto	ouvinte	41-60	ouvinte	português	português	3 anos
13	Sol	sexto	ouvinte	41-60	ouvinte	português	português	12 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 15** – Descrição dos participantes externos à UFG

	Nome	Profissão	Surdo / ouvinte	Faixa etária	Núcleo familiar	Primeira língua	Língua utilizada com mais frequência	Estuda Libras há
1	Ângela	professora	surda	26-40	ouvinte	Libras	português e Libras	13 anos
2	Cristiana	professora	ouvinte	41-60	ouvinte	português	português	5 anos
3	Liz	professora	ouvinte	41-60	ouvinte	português	português	7 anos
4	Paty Gomes	intérprete de Libras	ouvinte	26-40	ouvinte	português	português	10 anos
5	Olga Benário	professora	ouvinte	26-40	ouvinte	português	português	5 anos
6	Otto	professor-intérprete	ouvinte	26-40	ouvinte	português	português	15 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Os participantes externos Liz e Otto eram estudantes de licenciatura em Libras em outras IFES. Além disso, entre os profissionais da área da educação, cinco já tiveram algum vínculo com a UFG: Ângela e Olga Benário são formadas no Letras: Libras; Cristiana é aluna do curso de Letras: Tradução e Interpretação Libras/Português; Patty Gomes e Otto foram alunos da especialização *lato sensu* em Linguística das Línguas de Sinais.

Um aspecto que chamou a atenção e causou certa preocupação no início do curso foi a pouca adesão de surdos. A princípio, a formação contava com a inscrição de oito surdos, destes, um declinou da vaga antes do início das atividades, uma participou apenas da primeira reunião síncrona e os outros três não compareceram em nenhuma SR síncrona e também não acessaram o Moodle. Após a primeira semana do curso, enviei um e-mail para os inscritos surdos, perguntando se eles tinham alguma dúvida e também informando a disponibilidade de agendamento para uma reunião em Libras. No início da segunda quinzena da capacitação, enviei outro e-mail, com mais uma tentativa de contato. Duas alunas surdas da licenciatura deram retorno aos e-mails enviados e participaram tanto da pesquisa como do curso.

Assim como descrito anteriormente, foram empregados diferentes instrumentos para a coleta de dados, o Quadro 16 indica as atividades desenvolvidas pelos participantes:

**Quadro 16** – Participação nas etapas da coleta de dados

	Nome	Questionário	SR 1	SR 2	SR 3	SR 4	Entrevista
1	Adraude	sim	não	sim	sim	sim	sim
2	Aline	sim	sim	sim	não	sim	sim
3	Ângela	sim	sim	sim	sim	sim	sim
4	Ayla	sim	sim	sim	sim	sim	sim
5	Carol	sim	não	sim	sim	sim	sim
6	Cristiana	sim	sim	sim	não	não	sim
7	Dandara	sim	sim	sim	sim	sim	sim
8	Flor	sim	sim	não	sim	sim	sim
9	Gateira 11	sim	sim	sim	sim	sim	sim
10	Lana	sim	não	sim	sim	sim	sim
11	Lira	sim	não	sim	sim	sim	sim
12	Liz	sim	sim	sim	sim	sim	sim
13	Marília	sim	sim	sim	sim	sim	sim
14	Nik	sim	sim	sim	sim	sim	sim
15	Nina	sim	sim	sim	sim	sim	sim
16	Olga Benário	sim	sim	não	sim	sim	sim
17	Otto	sim	não	sim	sim	sim	sim
18	Paty Gomes	sim	sim	sim	sim	sim	sim
19	Sol	sim	sim	sim	sim	sim	sim

Fonte: Elaborado pela autora.

Cabe sublinhar o empenho e dedicação dos cursistas na execução das atividades propostas. Felizmente, a postura colaborativa e as inúmeras interações entre pesquisadora e participantes e também entre os próprios participantes, permitiu a coleta de um número significativo de materiais: recebimento de 27 questionários, 6 horas de SRs síncronas, 36 comentários no fórum de interação e aproximadamente 11 horas de entrevistas. No próximo tópico, detalho o processo de análise desses dados.

### 3.5 Análise dos dados

As discussões visando responder às perguntas da pesquisa foram precedidas pela organização dos resultados, de cada instrumento de coleta, medida necessária, para se ter um

panorama de todas as informações obtidas. Em primeiro lugar, ordenei as informações do questionário em dois Quadros (14 e 15). Em um segundo momento, sistematizei o material das entrevistas, segundo Duarte (2004, p. 2017), “se as entrevistas forem realizadas em grande número, o que é sempre desejável, é bom que a análise não seja feita de forma artesanal (recorte e colagem simples de fragmentos, por exemplo)”. Levando em consideração que a autora não especifica o que seria considerado um grande número, nesse estudo considero que as dezenove entrevistas se enquadrariam nessa descrição.

Dessa maneira, a classificação dos dados gerados nas entrevistas seguiu o processo de fragmentação e reorganização, que consistiu na segmentação das falas a partir de unidades de significação, essas unidades formaram categorias de análise. Aproximando o exemplo de Duarte (2004) da realidade da presente pesquisa, cita-se como exemplo a categoria de análise “valorações sobre a ES”; todas as unidades de significação sobre a temática foram agrupadas, indiferente do momento da entrevista em que houve a menção dos índices de valor. Essa forma de gerir os dados assemelha-se ao meio expresso por Manzini (1991, p. 156), em que “constrói-se agrupamentos ou classes valendo-se dos temas de construção do roteiro de entrevista, ou seja, o pesquisador separa trechos da fala transcrita de acordo com os temas da entrevista”. A adoção das categorias de análise foi feita após o início das transcrições, a partir da observação de que muitos aspectos apontados pelos participantes eram recorrentes. Os agrupamentos foram organizados em: a) posicionamentos contrários a ES; b) posicionamentos favoráveis a ES; c) escrita de sinais e o agir ético; d) escrita de sinais exotopia; e) cronotopo e a língua de sinais. Assim,

A análise final das entrevistas consistirá em dar sentido ao conteúdo do mosaico de categorias ou indexadores no interior dos quais estarão agrupadas as unidades de significação, tendo como referência os objetivos da pesquisa e o contexto em que os depoimentos foram colhidos (DUARTE, 2004, p. 221-222).

Os dados coletados nas SRs foram organizados nas classes listadas anteriormente. Primeiro foram trabalhadas as informações da SR assíncrona e, em seguida das síncronas. Foram selecionados os seguintes materiais para análise:

**Quadro 17** – Participação nas etapas da coleta de dados

Instrumento	Material selecionado
Questionário	Recortes de todos os questionários (27)

SR 2	1 comentário do bate-papo
SR 3	1 excerto: Postagem da Nina e comentário da Lira
SR 4	4 trechos de falas da professora Mariângela Estelita Barros, proferidos por ela durante a palestra
Entrevistas	Recortes de todas as entrevistas (19)

Fonte: Elaborado pela autora.

Para fins de organização, os resultados de cada categoria foram ordenados da seguinte forma: a) discentes surdas; b) discentes ouvintes; c) participante externa surda; d) participantes externos ouvintes. A ordem de apresentação foi adotada apenas para fins de padronização, ela não significa uma hierarquização das informações. Para facilitar a identificação de cada um desses grupos utilizei, em cada enunciado, colunas com as cores apresentadas no Quadro 18:

**Quadro 18** – Colunas de identificação dos participantes da pesquisa

 Discentes Surdas	 Discentes Ouvintes	 Participante Externa Surda	 Participantes Externos Ouvintes	 Palestrante
--	--	--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise se baseou nas contribuições teóricas e metodológicas da perspectiva sociointeracionista e dialógica da linguagem segundo o Círculo de Bakhtin, em interface com os referenciais que tratam da escrita de sinais. Em outras palavras, a análise está ancorada nos referenciais teóricos e contextuais, apresentado nos capítulos 1 e 2.

Assim como expresso anteriormente, a pesquisa on-line trouxe alguns obstáculos que não estariam presentes na pesquisa presencial. Um desses entraves foi a dificuldade de análise dos fatores extralinguísticos. Ainda que a câmera de vídeo contribua em muito para a visualização, ela não substitui adequadamente a interação face a face e a filmagem de tais encontros. A qualidade da internet, do equipamento, o número de participantes (no caso das SRs síncronas), entre outros, influenciaram a qualidade da imagem e por vezes, tornou-se inviável a observação das expressões faciais e corporais. Além disso, nem todos se sentiram à vontade em manter o equipamento aberto o tempo todo. Convém lembrar que a pesquisa foi realizada durante a pandemia de Covid-19 e que estudantes e professores tiveram que adaptar suas casas para ser também *home office*, assim, abrir a câmera era, muitas vezes, expor a intimidade do lar. Diante do exposto, mesmo estando ciente de que as línguas naturais englobam uma “complexa atividade de todo o corpo – incluindo a fala e suas ricas nuances

prosódicas, olhares, apontamentos e outras formas orientação do corpo; além de expressões faciais, posturas e posicionamento do corpo” (LEITE, 2013, p. 49), não foi possível analisar esses aspectos nas interações de todos os participantes.

Feita a estruturação e discussão dos resultados, procurei responder às perguntas de pesquisa: a) que concepções os participantes do estudo possuem sobre a escrita de sinais, mais especificamente sobre a ELiS? Que valorações e avaliações sustentam essas concepções? b) Quais são as possíveis implicações advindas dessas concepções para a futura prática docente dos graduandos em Letras: Libras e para o seu contexto acadêmico? c) De que forma os professores da disciplina respondem às concepções de seu grupo quanto à ELiS? À semelhança de Figueredo (2007), a retomada das perguntas norteadoras foi sucedida do apontamento das limitações do trabalho e sugestões para futuras pesquisas.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

“Os novos aspectos da existência, que foram integrados no círculo do interesse social, que se tornaram objetos da fala e da emoção humana, não coexistem pacificamente com os elementos que se integraram à existência antes deles; pelo contrário, entram em luta com eles, submetem-nos a uma reavaliação, fazem-nos mudar de lugar no interior da unidade do horizonte apreciativo” (BAKHTIN, 2006, p. 139).

A afirmação de Manzini (1991, p. 155) de que “após a coleta de dados, o pesquisador depara-se com uma grande quantidade de falas registradas e a questão que paira nesse momento é: o que fazer com todas essas informações?” retrata a situação que vivenciei após o término da ação de extensão. O meio utilizado para dirimir essa dúvida foi a organização dos resultados do questionário, das sessões reflexivas e das entrevistas em categorias de análise, assim como mencionado na metodologia. Desse modo, na primeira parte do capítulo, discorro sobre as posturas avaliativas acerca da escrita de sinais. No segundo tópico, trato do agir ético e dos desdobramentos do olhar exotópico dos participantes sobre a ES. Na terceira seção, discuto a escrita de sinais no espaço-tempo atual.

### 4.1 Posturas avaliativas: a escrita de sinais em um cabo de guerra

A discussão das posturas avaliativas dos participantes acerca da escrita de sinais se baseou na compreensão de que a ELiS, ao adquirir “um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades” (BAKHTIN, 2006, p. 30), pode ser considerada como um signo ideológico. Entender a ES dessa forma me permitiu observar como os participantes a refletem e refratam, como a descrevem e como constroem interpretações sobre ela (FARACO, 2003). Ainda que as maneiras de ver o objeto em questão e de produzir valores sobre ele sejam únicas (CLARK; HOLQUIST, 1998), para fins de organização, elas foram agrupadas em dois subtópicos: posturas contrárias e favoráveis. Os posicionamentos contrários, compreendidos aqui como forças centrípetas, são aqueles que se fecham para o novo conhecimento e que buscam a centralização e manutenção das formas de ver e ensinar a Libras. Já as posturas

favoráveis, as forças centrífugas, são aquelas que defendem uma mudança e se abrem para o diálogo sobre os benefícios e a importância da ES.

Para ilustrar “o confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica” (BAKHTIN, 2006, p. 45), utilizarei a metáfora de um cabo de guerra<sup>51</sup>. No jogo, cada grupo se posiciona em uma das extremidades de uma corda e é estabelecido um ponto central (geralmente marcação no chão). Vence a equipe que puxar a corda com mais força, fazendo com que o adversário cruze a linha demarcada. Aproximando as posturas avaliativas da competição, temos a ELiS no centro do cabo de guerra e as forças centrípeta e centrífuga nas extremidades da corda.

Na competição as equipes são organizadas de acordo com o número de pessoas, para manter um equilíbrio da capacidade dos grupos. De modo diverso, no caso da ELiS, o jogo de forças é assimétrico. Devido à singularidade dos sujeitos, dos lugares que eles ocupam e do agir responsável de cada um no jogo, em alguns contextos prevalecerão as forças contrárias e em outros, as forças favoráveis. Além disso, os constantes processos de identificação dos sujeitos permitem que eles transitem entre os dois lados do cabo de guerra: ora adotando uma postura, ora adotando outra. Os enunciados sobre a ELiS, discutidos neste capítulo são construídos em meio à tensão deste contínuo jogo de forças. Apresento, a seguir, as forças contrárias à ES observadas durante a pesquisa.

#### 4.1.1 Posicionamentos contrários à escrita de sinais

As discussões deste tópico estão divididas em três partes: na primeira discorro sobre as forças centrípeta no âmbito social, elas envolvem: a invisibilização da ELiS e o pouco uso na sociedade. Na segunda parte trato da atuação dessas forças na graduação em Letras: Libras da UFG, a saber: as posturas centralizadoras da comunidade acadêmica e a organização curricular. Em terceiro lugar, apresento os posicionamentos contrários no âmbito pessoal. Novamente, optei pela categorização para facilitar a descrição e análise dos dados, todavia, ressalto que esses fatores não são isolados, existe uma correlação constante entre eles, haja vista os movimentos de constituição entre o sujeito e a sociedade. Além disso, as forças centrípeta não são vistas como negativas, já que elas se

---

51 Agradeço à professora Carla Janaína Figueredo pela sugestão do uso da metáfora do cabo de guerra.

articulam com as forças centrífugas na produção de sentido: elas atravessam os enunciados que são favoráveis à ELiS, sendo refratadas pelos participantes.

#### 4.1.1.1 “O que é isso? Eu não conheço!”: a invisibilização da ELiS na sociedade

Segundo a perspectiva bakhtiniana, os enunciados são vinculados ao contexto histórico e social em que estão inscritos, portanto, as discussões sobre as forças centrípetas devem considerar também a perspectiva social sobre a escrita de sinais. Em primeiro lugar, os valores atribuídos à ES estão relacionados com o conjunto ideológico da sociedade acerca da língua a ser grafada – a Libras. Para entender a opinião dos participantes sobre a temática, incluí as seguintes perguntas na entrevista: na sua percepção, qual o valor do português<sup>52</sup> e o valor da Libras? As duas línguas apresentam valorações iguais ou diferentes? As respostas foram organizadas no Quadro 19:

**Quadro 19** – Valor do português e da Libras

Viés	Citado por
Social: o português é mais valorizado que a Libras.	6 discentes ouvintes;
Político: o português é mais valorizado que a Libras.	1 participante externa ouvinte;
Linguístico: as duas línguas possuem o mesmo valor.	1 discente ouvinte; 2 participantes externas ouvintes;
Para os usuários da Libras: as duas línguas têm o mesmo valor.	1 discente ouvinte;
Na visão pessoal: as duas línguas têm o mesmo valor.	1 discente surda; 4 discentes ouvintes; 1 participante externo ouvinte;

Fonte: Elaborado pela autora.

Vale sublinhar os diferentes campos de significação e as ponderações sobre as duas línguas em cada uma dessas esferas, a saber: social, política, linguística, para usuários da Libras e pessoal. Essas interpretações distintas ocorrem, pois, “cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira” (BAKHTIN, 2006, p. 30). Os participantes notaram a desvalorização da

<sup>52</sup> Tendo em vista que as vivências da comunidade surda se dão na relação entre a Libras e o português, considerei os valores atribuídos a essas duas línguas.

Libras no âmbito social e político, se comparado com o português ou o inglês, assim como indicado por Patty Gomes:

**Recorte 1:** entrevista

**Pesquisadora:** Na sua percepção, qual o valor do português e o valor da Libras? As duas línguas apresentam valorações iguais ou diferentes?

**Patty Gomes:** o valor da Libras e o valor da língua portuguesa. Não, não tem o mesmo valor. A língua portuguesa é preponderante, ela tá acima da Libras, da língua brasileira de sinais. Ela foi reconhecida, têm pessoas que usam, mas eu acredito que não é tão valorizada, porque se fosse valorizada, igual ontem eu tava no (nome suprimido) mesmo, eu falei né, tem muita procura. O pessoal quer estudar inglês, por exemplo, se eu falar que o curso de inglês é R\$ 800,00, aí o povo “não, vou estudar inglês”. Aí o curso de Libras é R\$ 500,00 “não, tá caro, tá caro esse curso aí, não tem como eu pagar não”. Então aí a gente já vê a valorização né, então o curso (de Libras) lá custa R\$ 200,00, só que eu fui sondar as outras escolas, todas cobram em torno de R\$ 50,00 para poder aprender a Libras, isso no semestre né, os R\$ 50,00 ?, então, a gente já vê a valorização. Não, não tem valorização, quantas pessoas, se a gente for olhar em porcentagem nacional, poucas pessoas fazem a Libras né, poucas pessoas têm acesso. Então não, a língua portuguesa é muito mais valorizada, em detrimento à língua brasileira de sinais.

Para Patty Gomes, a falta de valorização da Libras fica evidente pela quantidade reduzida de pessoas que sabem a língua de sinais e também pelo aspecto financeiro vinculado aos cursos de formação. Essas indicações são importantes porque “uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (GNERRE, 1991, p. 6-7). O pouco prestígio da Libras lembra que, apesar dos movimentos de lutas e articulação política, o poder e autoridade dos sujeitos surdos na sociedade ainda é ínfimo.

Ademais, nota-se nas respostas (Quadro 19) o conjunto ideológico da sociedade sobre a língua de sinais, formado pela ideologia oficial e do cotidiano. Na ideologia oficial estão presentes os conteúdos que foram aceitos pelo grupo social e que são firmados pelos jogos de poder (BAKHTIN, 2006; MIOTELLO, 2005), ou seja, as esferas sociais e políticas indicadas nas respostas. Por outro lado, o viés pessoal e as visões dos sinalizantes da Libras estariam relacionadas com a ideologia do cotidiano. Na ideologia do cotidiano as mudanças, além de graduais e lentas, ocorrem em dois níveis – o inferior e o superior. O nível inferior envolve “todas as atividades mentais e pensamentos confusos e informes que se acendem e apagam na nossa alma, assim como as palavras fortuitas ou inúteis” (BAKHTIN, 2006, p. 122). Por outro lado, as ideologias produzidas no nível superior

são capazes de repercutir as mudanças da infra-estrutura sócio-econômica mais rápida e mais distintamente. Aí justamente é que se acumulam as energias criadoras com cujo auxílio se efetuam as revisões parciais ou totais dos sistemas ideológicos. Logo que aparecem, as novas forças sociais encontram sua primeira expressão e sua elaboração ideológica nesses níveis superiores da ideologia do cotidiano, antes que consigam invadir a arena da ideologia oficial constituída (BAKHTIN, 2006, p. 123).

O caráter homogeneizador da ideologia oficial, especificamente o aspecto político citado pelos participantes é percebido na Lei 10.436/2002 onde se lê que a língua de sinais “não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002). Faz-se necessário pontuar que a menção das políticas linguísticas e da legislação não significa que elas sejam as únicas responsáveis pelas posturas centralizadoras. Durante a SR 2, perguntei quais as percepções que os cursistas tinham sobre esse parágrafo da lei. Ângela respondeu, pelo bate-papo:

**Recorte 2: SR 2**

■ **Ângela:** se Libras fosse substituir a Língua Portuguesa escrita, as pessoas surdas vão continuar a barreira por não conhecer o contexto das palavras.

Note-se que as práticas sociais colonialistas e audistas, bem como as políticas linguísticas, atravessam o comentário. Ângela indica a inviabilidade da substituição da língua portuguesa pela Libras, devido à barreira linguística que os surdos enfrentariam. É interessante a escolha lexical que ela faz, sobre *continuar a barreira*, o verbo mostra que essa barreira está posta para os surdos e que a substituição da língua portuguesa pela língua de sinais não seria, por si só, suficiente para a derrubar. Ao falar sobre como a linguagem pode ser utilizada para limitar ou impedir a comunicação, Gnerre (1991, p. 22) afirma que esses problemas podem se dar na compreensão ou produção de mensagens e que “a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”.

A ideologia oficial sobre a Libras repercute na não aceitação da escrita de sinais, conteúdo que não foi firmado pelos jogos de poder e que, provavelmente por isso, tem pouco espaço de circulação. Sobre este aspecto, é válido considerar qual o contato dos participantes com a ELiS, já que “um fenômeno ideológico não pode ser fruto exclusivo da consciência individual” (MUNIZ, 2000, p. 73). A autora explica que a construção de uma consciência

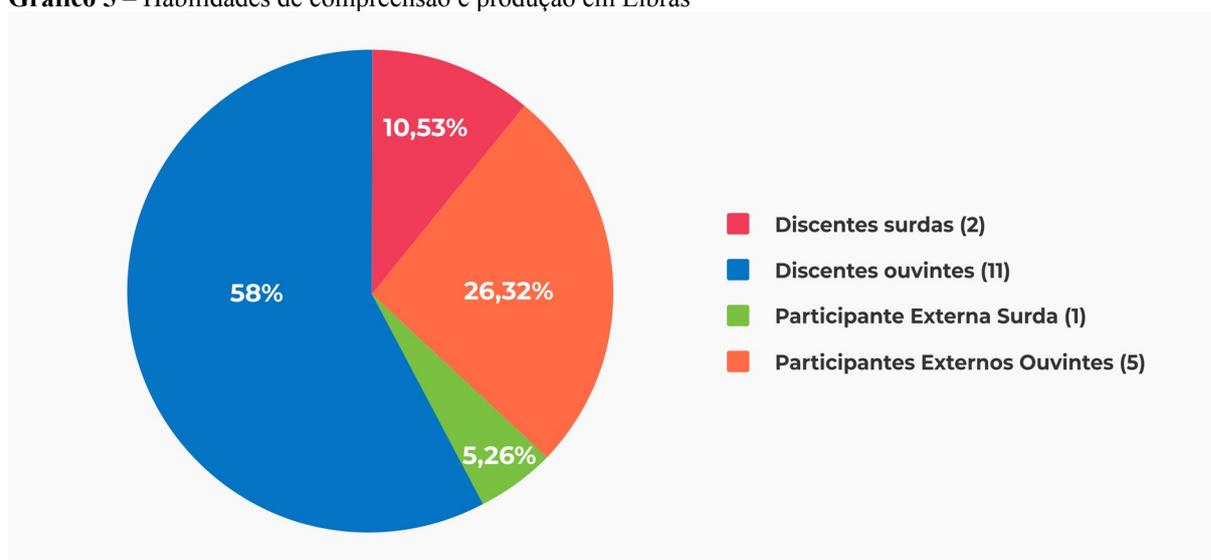
sobre determinado objeto é baseada no contato que o sujeito tem com o signo ao longo da vida, bem como nas posturas avaliativas da sociedade.

A fim de se aproximar da construção da consciência sobre a escrita de sinais e entender os contatos dos sujeitos ao longo da vida com a ES, listarei alguns dados sobre a língua de sinais e variáveis relacionadas. Durante a entrevista pedi que cada um comentasse, brevemente, como foi o seu primeiro contato com a Libras e o início da aprendizagem dessa língua. Em seguida, que se avaliassem com relação ao uso da modalidade sinalizada, acerca de suas capacidades de produção e compreensão. Por fim, os participantes deveriam ponderar sobre o uso da escrita de sinais, quanto à leitura e escrita.

Cabe destacar que as discussões sobre a modalidade sinalizada levaram em conta a sinalização como mais do que uma simples articulação e percepção de sinais. Isso porque, as dimensões levantadas nas entrevistas não se resumiram ao nível fonológico, antes, se aproximaram mais do conceito de oralidade. Para Marcuschi (2014, n.p.),

A noção de *oralidade* está estreitamente relacionada ao uso da modalidade oral da língua em práticas sociais e discursivas, tanto no que se refere à sua produção, quanto no que diz respeito à sua escuta. Envolve a ação de linguagem de sujeitos ativos e responsivos em contextos interacionais diversos (públicos ou privados) e registros de linguagem variados (formais ou informais).

Parafraseando Marcuschi, no presente trabalho compreendo a sinalização como práticas sociais de usos da Libras, produzidas por sujeitos ativos e responsivos, em contextos interacionais, nos quais a produção se aproximaria da fala e a percepção se aproximaria da escuta. Tendo isso em vista, as discentes do Letras: Libras e também os profissionais da área da educação avaliaram que conseguiam entender as sinalizações. Algumas vezes, com certa dificuldade, nessas situações era feito o uso da datilologia ou o pedido de que o interlocutor sinalizasse de forma mais lenta. Do mesmo modo, todos afirmaram ser capazes de se comunicar, ainda que com alguns entraves, principalmente no uso das expressões não manuais ou no emprego correto da gramática. O Gráfico 5 ilustra os quantitativos de participantes que responderam ser capazes de compreender e se expressar em Libras.

**Gráfico 5** – Habilidades de compreensão e produção em Libras

Fonte: Elaborado pela autora.

Acerca da aprendizagem da sinalização, as discentes surdas comentaram que já sabiam Libras antes de ingressar no curso de licenciatura. Quanto às acadêmicas ouvintes, sete aprenderam a língua de sinais no curso de Letras: Libras e quatro haviam feito algum curso livre antes do início da graduação. Contudo, todas as ouvintes tiveram algum tipo de contato com a língua de sinais ou com surdos, seja na educação básica (enquanto alunas ou professoras), com surdos que trabalhavam em rodoviárias ou no espaço profissional (área da saúde). Em relação à participante externa surda, a aprendizagem da Libras foi anterior ao curso superior. Sobre os participantes externos ouvintes, uma aprendeu a língua de sinais no curso de Letras: Libras e os demais haviam feito cursos livres. O contato com a língua de sinais ou com os surdos havia sido feito no contexto religioso, no ambiente de trabalho (área administrativa) ou no espaço acadêmico (enquanto servidora ou alunas de outros cursos de graduação).

Destacam-se dois dados sobre a sinalização: o primeiro diz respeito à aprendizagem das participantes surdas. Todas eram filhas de pais ouvintes e não tiveram contato com a língua de sinais durante a infância. Aline Silva aprendeu a Libras na adolescência, Carol com 22 anos e Ângela com 16 anos. O aprendizado tardio da língua de sinais é

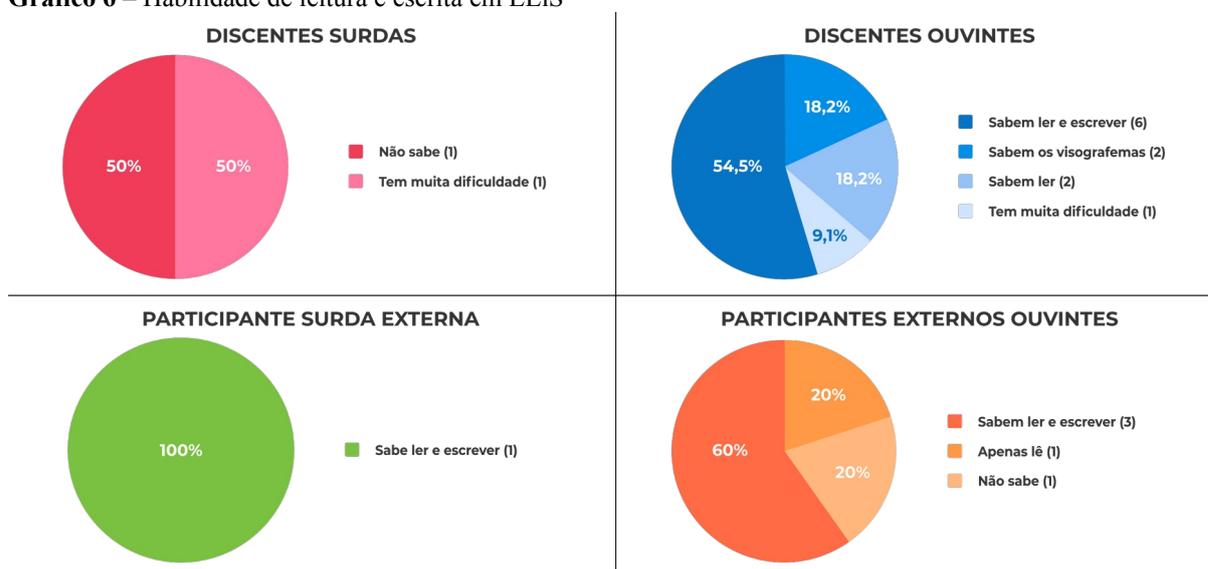
frequente no caso da surdez, pois engloba tanto o surdo que passa anos insistindo no aprendizado da fala sem qualquer êxito, quanto o surdo que demora anos a ser diagnosticado, bem como aquele de poder aquisitivo desfavorável, que nunca teve acesso a uma instituição que o oriente, à terapia, ou ao contato com outros surdos, que lhe possibilitariam o aprendizado da língua de sinais. Sendo assim, por demorarem a assumir uma identidade,

atrasam também a opção por uma língua (NADER; NOVAES-PINTO, 2011, p. 932)

O segundo aspecto está relacionado com o contato com a Libras. A maioria das discentes havia feito algum curso antes do início da graduação e aquelas que iniciaram o estudo na licenciatura já sabiam da existência da língua de sinais. O mesmo é válido para os participantes externos. Essas interações, ainda que esporádicas ou pontuais, bem como as experiências de aprendizagem da Libras e do português por parte das voluntárias surdas, integraram o universo de signos dos participantes e seus enunciados sobre a sinalização (MIOTELLO, 2005).

No que se refere à escrita de sinais, nota-se um cenário bem diferente do delineado sobre os conhecimentos da sinalização. O Gráfico 6 retrata as respostas acerca das habilidades de leitura e escrita das discentes surdas, discentes ouvintes, participante externa surda e participantes externos ouvintes.

**Gráfico 6** – Habilidade de leitura e escrita em ELiS



Fonte: Elaborado pela autora.

Cabe sublinhar que todos os sujeitos (surdas e ouvintes, público interno e externo) conheceram a ELiS no ambiente acadêmico. A dissertação de Cury<sup>53</sup> indicou uma situação idêntica, em que todos os entrevistados aprenderam a escrita de sinais em um curso de graduação. A autora comenta que esse contexto é relevante para os resultados da pesquisa haja vista que “nenhum dos sujeitos tem a escrita de sinais como sua primeira escrita. Sendo assim,

53 Dissertação com enfoque no sistema de escrita *SignWriting*, os participantes foram educadores.





As narrativas dos participantes retrataram uma situação destacada por Ângela: a restrição da ES à academia. Mesmo aqueles que estudavam Libras há muitos anos e que já atuavam na área não sabiam algum sistema de escrita de sinais, independente de qual fosse. Isso indica que não havia, nos cursos frequentados por esses alunos, a divulgação (ou mesmo de menção) da ES. Diante disso, essas formações podem ser entendidas, no que se refere à escrita, como uma força centrípeta, uma força centralizadora, na qual prevalece o ensino de apenas uma modalidade da Libras. Utilizando os termos de Fiorin (2011), nesses cursos havia (ou ainda há) uma resistência a impregnar-se de outras vozes, especificamente daquelas que defendem a importância da ES.

As ponderações feitas anteriormente evidenciam ainda um contraste entre a escrita do português e de sinais. Ao comentar a alfabetização de crianças ouvintes, Ferreiro (2011, p. 20) salienta que elas já sabem algumas coisas sobre a escrita, mesmo antes do início da escolarização, já que “saber algo a respeito de certo objeto não quer dizer, necessariamente, saber algo socialmente aceito como ‘conhecimento’. Saber quer dizer ter construído alguma concepção que explica certo conjunto de fenômenos ou objetos da realidade”. Esses saberes são possíveis porque, em nossa sociedade, a escrita está presente em vários lugares, a todo momento a criança tem contato com algo escrito. Quando pensamos na realidade da ES vemos que, tanto os surdos como muitos profissionais ouvintes, não sabiam algo sobre a escrita antes do ingresso na faculdade. As construções sobre a temática eram, para muitos, relativamente recentes.

Bakhtin (2006, p. 43) afirma que “as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece”. Os relatos dos participantes mostram que na organização social havia uma invisibilização da escrita de sinais: não se trata apenas de negar o seu valor, mas de apagar ou ocultar a sua existência. Como resultado, a ES não fazia parte das interações, mesmo daquelas que envolviam a Libras (como os cursos livres). Aqueles que tiveram a oportunidade de ter contato com a escrita no ensino superior se depararam com o questionamento que será abordado na próxima subseção: onde utilizar a escrita de sinais?

---

faculdade, não é mostrada, colocada à vista de todos. Eu entendo que no passado era diferente, mas acho que seria bom se houvesse uma ampliação dos usos da ELiS, por exemplo, em diversas escolas, universidades, assim como acontece com o SW. Então, poderiam ser criados inúmeros espaços para a ELiS.

## 4.1.1.2 “Então, a ELiS é o que? Ela serve pra que?”: o pouco uso social

Some-se às forças centralizadoras descritas anteriormente, as restrições sociais para o uso da escrita de sinais. Sobre esse aspecto é válido lembrar que, segundo Marcuschi (1997, p. 120), a escrita “*se tornou* um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia”. O referido autor explica que a escrita, em si mesma, não tem características que sejam imprescindíveis para a vida, mas a forma como a sociedade a trata, acaba por torná-la essencial. Esse caráter indispensável pode ser justificado pela presença da escrita nos mais diferentes contextos sociais. Na sociedade brasileira é a escrita do português que ocupa esse papel. Saber a ES não é um imperativo social, assim como o é saber português ou mesmo uma língua estrangeira. Nem mesmo no âmbito da comunidade surda há essa imposição. Ou seja, devido à falta de espaços que a utilizam, a ELiS não é vista, por muitos, como premente.

Durante a entrevista, indaguei se os participantes utilizavam ou não a escrita de sinais no dia a dia e quais eram esses usos. O Quadro 20 apresenta as respostas obtidas<sup>57</sup>.

Quadro 20 – Uso da ELiS no cotidiano

Você usa a escrita de sinais cotidianamente?		Participantes
Sim	Anotar sinais.	5 discentes ouvintes;
	Academicamente (pesquisas nos estágios obrigatórios e em de trabalhos de outras disciplinas).	2 discentes ouvintes; 1 participante externa ouvinte; 1 participante externa surda;
	Elaboração de materiais voltados para alunos surdos.	1 participante externo ouvinte;
	Para postar frases em redes sociais.	2 participantes externos ouvintes;
	Quadros de recado em casa.	2 discentes ouvintes;
Não		5 discentes ouvintes; 2 discentes surdas; 3 participantes externos ouvintes;

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

As respostas listadas no quadro anterior demonstraram como os usos da escrita estavam restritos ao espaço educacional. Segundo Marcuschi (1997, p. 121), existe uma “distinção bastante nítida entre a apropriação/distribuição da escrita e da leitura (padrões de alfabetização) e os usos/papéis da escrita e da leitura (processos de letramento) enquanto

<sup>57</sup> Alguns participantes indicaram mais de um uso para a ES.

práticas sociais mais amplas”. No caso da escrita de sinais, parece que estamos em um estágio de apropriação/distribuição, com enfoque na alfabetização de adultos, já que os usos nas escolas de educação básica ainda são escassos. A presença nestas últimas, via de regra, está vinculada com o desenvolvimento de projetos de pesquisa ou extensão.

Um exemplo das dificuldades encontradas para a ampliação das práticas sociais pode ser visto na resposta de Liz, quando ela comenta que não utilizava mais a escrita porque fora do ambiente universitário não havia quem soubesse ler. Stumpf (2000, n.p.) relaciona a falta de usos da ES com o que ocorreu no passado com a Libras, tida apenas como um instrumento para viabilizar a comunicação. Para a autora, com “a escrita de sinais é a mesma coisa, agora parece ser apenas mais uma ferramenta, uma curiosidade mas, quando se pensa que não ser analfabetos em sua própria língua é importante, vamos compreender que a escrita de sinais para o surdo é muito importante”.

Tais restrições podem ser um dos fatores para o posicionamento contrário de muitos surdos acerca da ES. Ainda que não exista uma padronização, como se todos os surdos fossem contrários à ES e todos os ouvintes favoráveis, chama a atenção a parcela significativa de surdos que não usam a escrita de sua própria língua. A percepção dessa oposição à escrita de sinais esteve presente em inúmeros comentários, como, por exemplo, os feitos por Olga Benário e Liz (trechos 6 e 7):

**Recorte 6:** questionário

**Olga Benário:** Penso que é de extrema importância a escrita de sinais, principalmente para os surdos registrarem sua língua. Contudo, algumas pessoas surdas são contra, alegando que sua língua é espaço visual e não escrita. Dessa forma, ser a favor da Libras ter uma modalidade escrita talvez seja porquê sou ouvinte e ter a Libras como segunda língua.

**Recorte 7:** questionário

**Liz:** É um conhecimento de extrema importância para o aprendizado da Língua de Sinais e para o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos sujeitos visuais (surdos). Todavia, ainda carece de pesquisas que promovam e divulguem esse conhecimento. Mas, infelizmente, ainda trata-se de uma temática pouca desejada até mesmo pelos falantes da língua e pelos profissionais da área da Língua de Sinais.

Estes enunciados são perpassados pelo discurso do outro (surdo) e pelo estabelecimento de uma relação entre as participantes e esse outro (DI FANTI, 2003;

BRAIT, 2005; FIORIN, 2011). A afirmação da Olga Benário, de que talvez seja a favor da escrita por ser ouvinte, remete-nos para as discussões sobre cultura escrita. Galvão (2014, n.p.) explica que “podemos considerar que a cultura escrita é o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade”. Com efeito, o lugar da escrita, seja de sinais ou do português, não é o mesmo para surdos e ouvintes. Para os ouvintes, a escrita do português se deu como primeira língua, estando sempre presente no processo de aprendizagem. Esses sujeitos falam a partir de uma leitura grafocêntrica, na qual a escrita é tida como muito útil e positiva, ou seja, a ES foi aproximada de um signo profícuo. Por outro lado, grande parcela dos surdos não teve a oportunidade de ser alfabetizada na primeira língua e de perceber, desde a infância, os desdobramentos positivos dos usos da escrita de sua língua natural. Para os surdos, a escrita esteve relacionada com a imposição de uma segunda língua e com as práticas audistas e colonizadoras. No escopo da pesquisa, as duas discentes surdas responderam que não usam a ELiS. Segundo Carol:

**Recorte 8:** entrevista

<7i..<. <7i..: // \_1806 .180<1 \_1i.0003L'' \ \.001? // \ \.000? .180<1 \_1i.0003L'' // .<.00++<sup>L.V</sup> .1.00 .1.00 \ +0000: -\0007<sup>±</sup> \.000 .1i.0003L'' <7i.000± /000T: .1806 // .<.00++<sup>L.V</sup> .1.0000< +0000< // .1.0000->: // <70000<^> -\0007<sup>±</sup> \.0000 // .1.0000<: -+00=><: // \ \.000 .77.00=>< .1.00 .1.00 . // \ \.000 .1.00<1.00 .1i.0003L'' -+ +000000->T // .1.0000<↑↓ \_1.0000->^, -+00\ \.00000-< +0000<^, // .1.0000<: // .1.0000++ // .<.00++<sup>L.V</sup>, .180<1 .180>1 // .1.0000++ // .1.0000++ .180<1 \_1i.0003L'' .1.0000<: .180>1 \_1.0000->^ .180>1 -+00\ \.00000-< +0000<^, // .1.0000++ // .1.0000++ // .1.0000++ .7.00<1: // .1.0000<↑↓ .1.0000<: // .1.0000++<sup>L</sup> ...1000 <700=>T: \_1i.0003L'' \ \.0000-> .. // .1.0000<: // \ \.000 .1.00<1, // \_1806.<sup>58</sup>

58 Carol: então, a ELiS é o que? Ela serve pra que? A ELiS é diferente da tradução do português para outras línguas estrangeiras. Ela só serve para conhecermos outros sinais aqui do Brasil, porque os outros países precisam conhecer como é a cultura surda, como é a língua... A ELiS não serve, não combina com a língua brasileira de sinais, não mesmo. A Libras e a ELiS são diferentes, elas estão separadas (organização sintática, expressões faciais e repetição dos sinais, para dar ênfase na distinção entre Libras e ELiS). A Libras é oficial aqui no Brasil, a ELiS é outra coisa. A Libras e a ELiS são diferentes, elas estão em lugares opostos, elas não estão juntas, não podem ser a mesma coisa, eu não concordo que sejam não... Mas é importante aprender ELiS, para melhorar ... o visual, ?.

Vale lembrar que Carol só teve contato com a Libras aos 22 anos e aprendeu a ES na graduação. Seu comentário reflete o pensamento de inúmeros surdos, que mesmo diante dos entraves de ler e escrever sempre em língua estrangeira, optam por utilizar apenas a língua portuguesa em suas produções escritas. Segundo Luchi e Stumpf (2018, p. 99), alguns sinalizadores argumentam que a escrita de sinais os tornaria “estranhos e primitivos para o público em geral e, em última instância reforçaria estereótipos sobre os surdos que buscam incessantemente a validação de sua língua de sinais”.

Ademais, a afirmação de Gnerre (1991, p. 19), de que “as palavras não têm realidade fora da produção linguística; as palavras existem nas situações nas quais são usadas”, pode auxiliar na compreensão das respostas das discentes surdas. Para a maioria dos surdos, as palavras em ELiS não têm realidade, pois não são usadas socialmente. Por isso a pergunta da Carol: *a ELiS é o que? Ela serve pra que?* De acordo com o autor citado anteriormente, em grupos sem tradição escrita (no caso dos surdos, sem tradição escrita da L1),

onde a comunicação verbal acontece sempre em presença dos que estão comunicando, isto é, face a face, a escrita seja percebida, pelo que diz respeito ao valor de informação que ela carrega nas suas atuações comunicativas, como algo incompleto, parcial, pouco confiável, falsificável. A comunicação face a face é ao mesmo tempo verbal, gestual, só acontece na presença da pessoa. É, por assim dizer, viva e tridimensional. Nela não existem verdades na sua versão abstrata: o abstrato rabisco bidimensional custa a ser levado a sério, a ser considerado tão legítimo (ou mais, como para nós) quanto a comunicação face a face (GNERRE, 1991, p. 52).

Outro aspecto a ser observado é a forma como a ideologia sobre a escrita de sinais e a pouca abertura para o seu uso impactam a alfabetização de crianças surdas em escrita de sinais (seguindo o modelo de bilinguismo bi-letrado). Para Liz:

#### **Recorte 9:** entrevista

**Pesquisadora:** E você acha assim, Liz, a partir de que faixa etária já poderia ser ensinado a escrita de sinais? A partir de que nível educacional já poderia estar presente?

**Liz:** olha, eu penso que nesse sentido, a gente pode até fazer uma inferência da própria a língua oral, no sentido de que ... é aquela etapa que é o ideal para uma criança ouvinte, eu penso que não seria diferente para criança surda aprender a ser alfabetizada, entendeu. Porque ... só que pensar nisso é muito complicado, porque não só pelo fato de que essa língua ainda não faz parte do nosso currículo

escolar né, e ainda pensar que quando essa criança chega na escola ela vai deparar é com a outra língua, uma língua que lhe é estranha né. Então assim, esse aprendizado da escrita, não só a articulada, mas a escrita também, ou seja, nas duas modalidades, teria que estar presente na vida dela anteriormente à língua oral né, vai ser pra ela mais a questão social mesmo.

O comentário da Liz elucidada como as forças centrípetas, carregadas dos valores sociais, atuam em um contexto concreto: o espaço educacional. Nesse ambiente as forças são exercidas pelas instituições (que atuam na formação do currículo), pelo Estado (por meio da legislação que rege as unidades de ensino) e pelos sujeitos (profissionais e discentes). Conforme exposto por Skliar (1999, 27) “a prática e o discurso da inclusão se transformam, para as crianças surdas, em uma experiência sistemática de exclusão ou, melhor dito, de inclusão excludente”. O espaço das escolas inclusivas é predominantemente oral e em língua portuguesa. Ainda que exista a presença do intérprete, a forma de registro das aulas, as atividades, as comunicações entre professores e alunos e entre os próprios alunos são feitas em português.

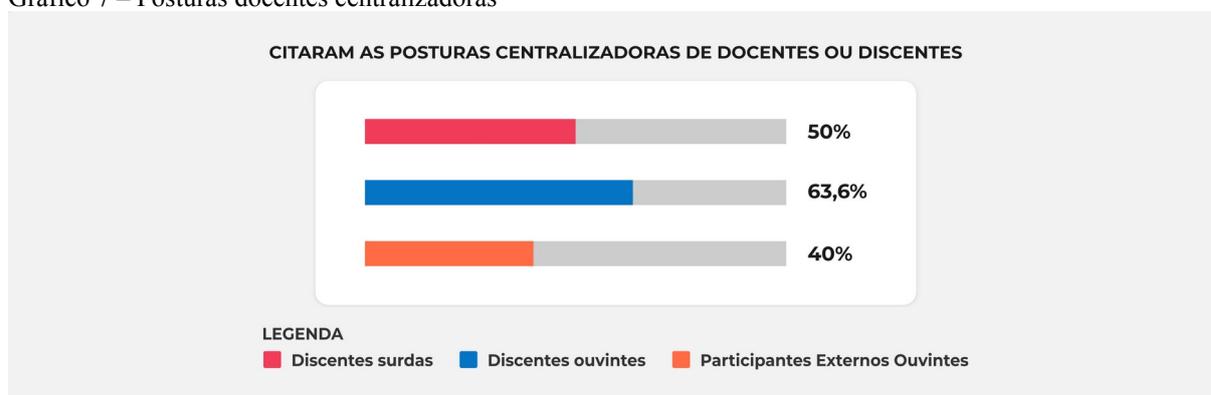
Não obstante, os sujeitos alfabetizados procuravam criar formas de inclusão da ES em seu cotidiano, seja no ambiente familiar (por meio de quadros de recados), seja de modo público (em redes sociais). Liz e Otto comentaram que as postagens de frases nas redes sociais geravam grande espanto para quem visualizava, porque, a grande maioria das pessoas não sabia ler as publicações. Esses participantes perceberam o potencial das redes sociais na divulgação do sistema de escrita e faziam uso desse recurso para motivar outras pessoas a aprenderem a ES. O mesmo ocorreu com Gateira 11, ela disse que, após a conclusão da graduação, deseja produzir materiais em ELiS para divulgar no *Instagram*.

Assim como na sociedade em geral, o jogo de forças que envolve a escrita de sinais também pode ser notado no espaço em que a ES passou a fazer parte do campo de visão dos participantes: no seio da universidade. Dessa maneira, cabe estudar o signo e seus efeitos, as ações e reações que ele gera (BAKHTIN, 2006) nesse ambiente. Para tanto, abordarei no próximo subtópico as forças centrípetas na UFG.

#### 4.1.1.3 “Porque todo mundo fala tanto assim da ELiS, faz tanto terror?”: posicionamentos da comunidade acadêmica acerca da escrita de sinais

No escopo da licenciatura em Letras: Libras da UFG, além dos aspectos comuns a outras graduações que foram discutidos no tópico 1.2 do capítulo 1, acrescentam-se as posturas centralizadoras da comunidade acadêmica, em especial de docentes e discentes. Os posicionamentos contrários foram evidenciados na forma como a ELiS era descrita para os alunos ingressantes no curso: como uma inimiga impossível de ser vencida. Esse modo de ver o signo ideológico, ainda que construído com palavras diversas, tinha o pressuposto de que a ELiS era um obstáculo na grade curricular, uma inimiga que os estudantes não poderiam vencer e que era responsável por inúmeras reprovações e até mesmo pela não conclusão da licenciatura. O gráfico a seguir apresenta o quantitativo de participantes que citaram as posturas centralizadoras dos docentes.

Gráfico 7 – Posturas docentes centralizadoras



Fonte: Elaborado pela autora.

Destaca-se que, no caso da FL, alguns professores foram responsáveis pela atribuição de um caráter extremamente negativo e ruim à ELiS. A título de ilustração, reproduzo a experiência de Lira na palestra de recepção de calouros, momento em que ouviu falar, pela primeira vez sobre a ELiS:

#### Recorte 10: entrevista

**Pesquisadora:** Eu queria te perguntar, como foi assim seu primeiro contato com a Libras, se foi no curso, se foi fora, de onde surgiu assim, seu interesse por essa área?

**Lira:** Quando eu entrei na UFG, esses dias eu ainda tava comentando com a

(nome da colega) né, porque teve a palestra de recepção dos calouros né, e aí tinha uma professora surda (informação suprimida para não revelar quem era a professora), e ela deu uma palestra e falava pra nós, na qual ela falava que ELiS era muito difícil, que ELiS ..., e ela colocava ELiS assim como um bicho de sete cabeças. E no dia eu falei assim: nossa que mulher mais louca (se referindo à ELiS), eu achei que ELiS fosse uma professora, porque do jeito que ela falava de ELiS, era uma carrasca, e eu falei assim: gente eu não quero estudar com essa ELiS é nunca. Aí passou primeiro semestre, eu acho que a gente tem contato com ELiS no terceiro semestre né, aí teve a disciplina de ELiS e eu descobri quem era ELiS

**Pesquisadora:** que não era uma mulher.

**Lira:** até então eu achava que ELiS era uma pessoa muito má, com aquela professora que se formou na UFG (a palestrante), sabe. Que ela disse que ELiS dificultou demais ela formar, que ela falava ... ELiS é uma mulher né.

A fala de Lira pode ser vista à luz da afirmação de Bakhtin (2006, p. 32) de que “os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra”. Através dos enunciados da palestrante e da interação entre ela e os presentes na aula inaugural (usando os termos do autor, neste terreno interindividual), houve a perpetuação de uma consciência sócio-ideológica sobre a ELiS. As refrações da professora com relação à escrita de sinais, como “ondas crescentes de ecos e ressonâncias verbais, como as ondulações concêntricas à superfície das águas” (BAKHTIN, 2006, p. 36) moldaram a ELiS como um bicho de sete cabeças, uma carrasca, uma louca. Em tal terreno, a docente atuou na constituição dos calouros, incutindo neles a apreensão e rejeição ao sistema de escrita.

Some-se aos enunciados dos docentes, as posturas dos veteranos do curso:

**Recorte 11:** entrevista

**Ayla:** No curso a gente já veio com aquele medo né. Foi muito engraçado porque o pessoal mais velho no curso, os veteranos né, eles já vem repassando essa mentalidade pra gente “Nossa, cuidado com ELiS, não pega ELiS, a (nome suprimido) é muito má, ela é o demônio”. Eles assustavam muito a gente e aí, quando a gente pegou a disciplina de ELiS, já na introdução, foi a professora (nome suprimido), e aí ela foi apresentando a ELiS pra gente, e foi muito legal, assim, tirou esse medo. Muitas pessoas da turma que tinha medo, incluindo eu né, que tinha um pouquinho de medo, a gente perdeu esse medo. E assim, porque todo mundo fala tanto assim da ELiS, faz tanto terror? É tão lindo, tão maravilhoso e é incrível assim, você poder ler e escrever, no caso sinalizar na Libras, é perfeito, é perfeito, você ter esse material.

Segundo as participantes da pesquisa, muitas vezes os alunos que já estavam há algum tempo na FL promoviam o descrédito do sistema de escrita, como se ele não tivesse valia para a vida acadêmica ou profissional. O posicionamento dos veteranos foi citado por inúmeras acadêmicas, como, por exemplo, por Marília e Nick:

**Recorte 12:** entrevista

**Marília:** Todo mundo amedronta muito a gente com ELiS, a gente fica morrendo de medo dessa matéria, morrendo de medo de não conseguir.

**Recorte 13:** entrevista

**Pesquisadora:** e qual que foi assim, sua principal motivação pra aprender a ELiS? Quando você chegou na faculdade, não sei se você já conhecia ou não.

**Nick:** Não, e não tinha nenhuma motivação: “você vai tomar bomba nessa matéria, você não vai passar, você não vai formar em Letras: Libras”, que motivação? O povo // “e o pior de tudo é que vocês vão ter aula com (nome suprimido), essa não passa ninguém. As outras não cobram prova, não faz nada, mas essa aí cobra texto, você vai ter que fazer texto sem olhar pro livro, vai fazer isso, fazer aquilo”. Eu pensei, eu vou morrer então, eu tô morta, sou uma pessoa morta já, porque não vou nem dar conta.

**Pesquisadora:** o pessoal tocou o terror heim.

**Nick:** eu tive sorte né, fiz todas as matérias com a (nome suprimido, a mesma professora de quem os alunos falaram), mas eu fui muito privilegiada, como diz o outro. Então ... eu tive dificuldade? Com certeza! Eu não sabia falar em Libras e ela queria que eu reproduzisse o meu texto de ELiS, e eu consegui (sinalizar), porque eu sabia escrever, em Libras. Eu tive que aprender, aí, por eu saber escrever e ler, eu consegui reproduzir.

Tomando como base o conceito de ideologia para o Círculo, como exposto por Miotello (2005) e Faraco (2003), vemos que tanto os enunciados dos veteranos como os dos docentes são marcados ideologicamente pelos valores atribuídos à ES dentro do grupo social de que os participantes fazem parte, ou seja, na comunidade acadêmica. Nessas interações, a ELiS foi representada como um inimigo insuperável, como algo de que os discentes deveriam fugir. Nota-se, novamente, como os sujeitos dialógicos foram afetados pelos discursos circundantes, já que não há como não ser influenciado pela agência do outro. Essas trocas simbólicas produziram sentimentos de morte, medo, fracasso, desespero, desânimo, rejeição, entre outros. Nesse sentido, fica evidente o prejuízo do desconhecimento da ES antes do início da licenciatura. Como a ELiS não fazia parte do universo de símbolos dos discentes, eles não tinham elementos que os ajudassem a construir outras interpretações sobre ela.

Além disso, as interações entre docentes e discentes, entre veteranos e calouros, apontam para as relações assimétricas de poder, exercidas a partir do lugar social que os sujeitos ocupam. Isso porque, as vozes centralizadoras “não circulam fora do exercício do poder: não se diz o que se quer, quando se quer, como se quer” (FIORIN, 2011, p. 28). No recorte 10 a locutora é uma professora surda, que havia se formado na UFG e nos trechos 13 e 11, os locutores eram os alunos veteranos. Em todos os casos, as interlocutoras eram as alunas novatas. Ou seja, os locutores, por serem sujeitos que já haviam trilhado a graduação, ou ao menos uma parte dela, e que tinham experiência com as disciplinas de ELiS, possivelmente foram vistos como uma voz de autoridade sobre o assunto.

Não obstante, as interpretações construídas por essas discentes ao longo da graduação demonstram as possibilidades de mudança dos sujeitos, bem como os movimentos do conjunto ideológico da sociedade. Se, em um primeiro momento, as interações com os valores depreciativos causaram medo e apreensão, no decorrer das disciplinas de escrita de sinais, o sentimento de *vou morrer*, expresso pela Nick, foi substituído pela compreensão de ter sido *privilegiada* por estudar a escrita. De modo semelhante, na fala da Ayla, o medo semeado pelos veteranos deu lugar à compreensão de como é incrível poder grafar os sinais. A aluna questiona: *porque todo mundo fala tanto assim da ELiS, faz tanto terror?* Durante as entrevistas, diversas participantes salientaram o quanto a ES contribuiu para a formação e aprendizagem da sinalização. O contato com outras formas de ver a ELiS (nota-se aqui a plurivalência do signo) e a percepção da utilidade da escrita, permitiram que essas participantes construíssem outras interpretações e adotassem outro posicionamento sobre a ES.

Um exemplo que elucidada como a abertura para a aprendizagem do sistema de escrita produz um novo horizonte sobre o tema é a trajetória da discente Lira. No decorrer do curso, a aluna começou a usar a ELiS fora do contexto das disciplinas obrigatórias, teve condições de refratar os posicionamentos contrários sobre a ES, além de pensar em formas de ensinar a ELiS para crianças surdas. A discente relata uma experiência vivenciada no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) de Goiânia:

**Recorte 14:** entrevista

**Pesquisadora:** e você acha assim, que seria importante que professores de Libras

soubessem ELiS ou não?

**Lira:** Sim, sim eu acho muito importante. Porém, eu vejo muitos profissionais da área né, desfazerem de ELiS, achar que não é necessário, entendeu.

Pesquisadora: têm muitos mesmo.

**Lira:** Sabe, um dia eu estava no CAS, o professor ensinando os sinais, e eu comecei a anotar em ELiS, ele passou e viu que eu tava anotando os sinais, pra lembrar depois, em ELiS, e ele criticou, “pra que isso?”. Eu falei assim, porque assim eu consigo ler depois, em vez de escrever um texto descrevendo o sinal, eu escrevo símbolos. E assim, eu percebi, não foi só ele não, vários, eu não sei se é pela dificuldade que eles acham de aprender, então é melhor eu criticar, que querer aprender. Tem muito ser humano que tem isso, se ele não se acha capaz de aprender aquilo, ele critica. Sabe, então assim, mas eu acho isso muito ..., não sei, profissionais de Libras, eu acho que não pega bem, entendeu.

Na palestra de calouros, por não ter nenhum conhecimento sobre a ELiS, a fala da professora produziu em Lira o sentimento de *eu não quero estudar com essa ELiS é nunca*. Neste segundo relato, sobre a experiência no CAS, mesmo interpelada diretamente por um professor, ela asseverou a importância da escrita para sua vida acadêmica, *para lembrar depois* dos sinais que foram ensinados e refrata o posicionamento dos professores de Libras que são contrários à ES. Nesse caso, em vez de uma inimiga que causava temor, a ELiS passou a ser uma aliada. Um exemplo disso é que, durante a entrevista, a discente comentou os projetos que tem para o ensino de ELiS para crianças.

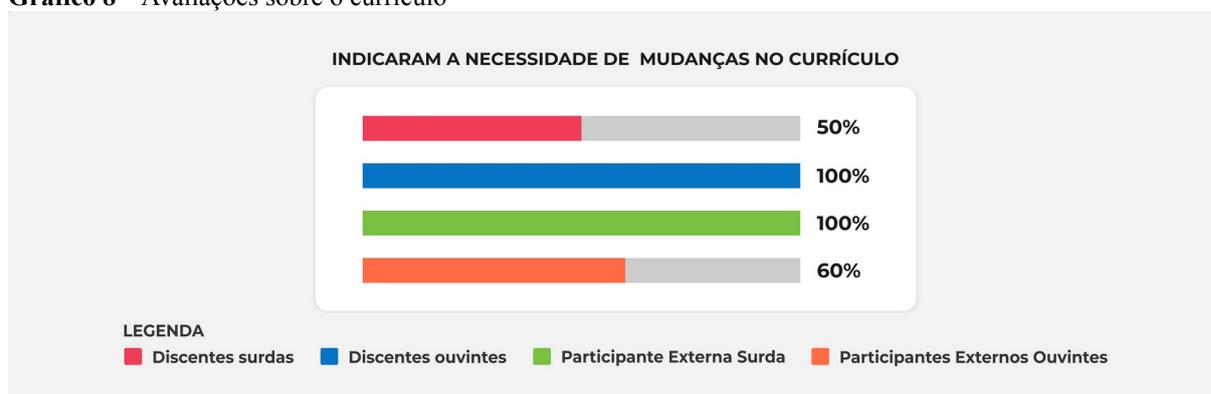
Vale lembrar que essa menção não tem por objetivo desqualificar o trabalho realizado no Centro de Capacitação, pelo contrário, diversas estudantes ouvintes relataram o papel central dos cursos ofertados pelo CAS para a aprendizagem da Libras. Para algumas acadêmicas, apenas as disciplinas ofertadas na graduação não eram suficientes para assegurar a aprendizagem da língua de sinais. Desse modo, ao pensarmos na formação dos professores de Libras certificados pela UFG, não podemos desconsiderar que essa formação se dá, também, por meio do CAS. Por isso mesmo, essas posturas centralizadoras no tocante à ES são tão significativas. Some-se ainda o fato de que, infelizmente, esse posicionamento não é uma especificidade goiana, Liz e Otto que não estudaram em Goiânia, também vivenciaram situações semelhantes nos cursos de Libras que frequentaram.

Além das posturas homogeneizadoras descritas anteriormente, durante a coleta de dados foi listada uma outra força desfavorável à aprendizagem do sistema de escrita: a organização curricular do curso, a qual passo a tratar na próxima seção.

#### 4.1.1.4 “Mas porque a gente não teve ELiS desde o começo?”: o currículo como uma força centralizadora

Entre as forças centrípetas indicadas pelos participantes está o currículo do curso de licenciatura (o Gráfico 8 demonstra a quantidade de referências feitas sobre esse aspecto).

**Gráfico 8** – Avaliações sobre o currículo



Fonte: Elaborado pela autora.

Cabe observar que tanto as posturas da comunidade acadêmica como as reflexões sobre o currículo foram mencionadas de forma espontânea, não havia, no início da pesquisa, nenhuma pergunta específica sobre esses objetos. Cita-se como exemplo os recortes 15 e 16. Durante a entrevista de Nina (trecho 15), questionei se a aluna já havia cursado as três disciplinas de ES. Ela respondeu que sim, avaliou suas capacidades de leitura e escrita e, em seguida, perguntou se poderia comentar, usando suas palavras, *outra falha* que via no curso. Da mesma forma, ao partilhar sua experiência de aprendizagem da ELiS, Dandara indicou a importância da readequação curricular (trecho 16).

#### **Recorte 15:** entrevista

**Nina:** quando a gente teve ELiS pela primeira vez eu questionei, já na primeira aula, eu questionei o professor na época, eu falei assim: mas porque a gente não teve ELiS desde o começo? Se a função da ELiS é ajudar a gente entender melhor essa língua, é a língua em si, é a escrita dessa língua. Porque que a gente não teve ELiS desde Libras 1, pra gente ter um olhar mais crítico sobre os sinais né. Então já questionei isso logo de cara, na primeira aula, porque essa é minha opinião, eu acho que deveria ter.

**Pesquisadora:** desde o primeiro semestre né.

**Nina:** que já vai aprendendo junto né, a língua sinalizada e a língua escrita, eu acho que isso facilita. Eu não sei, eu não tenho aqui, acho que não tenho capacidade de te explicar como, mas assim foi uma opinião, foi um sentimento meu na época, porque eu acho que a gente desenvolveu mais depois da ELiS [. Porque não passou isso pra gente antes? Foi isso, e aí depois ELiS 1, ELiS 2 e ELiS 3. Falei: mas porque não até o final? Porque gente, fala a verdade, a ELiS não é tão queridinha, a gente conhece a importância, a gente sabe que ela é importante, mas falar pra você que ela é queridinha, eu estaria sendo hipócrita, você entende. Mas eu acho que ela seria fundamental até o final do curso.

**Pesquisadora:** já pegar o curso todo então né [.

**Nina:** [ esse negócio, se a gente não for cobrado a gente não faz, então ó, ELiS ficou pra trás. Então eu acho que deveria ser do começo até o final do curso, ELiS e Libras andar juntas né, essa é minha opinião, eu acho que facilitaria muito a aprendizagem da língua.

**Pesquisadora:** e aí as vezes, até mesmo essa questão que você falou que você sente né, da falta no ensino da Libras sinalizada, da modalidade sinalizada, você acredita que com essa mudança de ELiS do início até o final também poderia ter, não vou dizer resolvido tudo, mas assim, ter amenizado um pouco [ essa deficiência.

**Nina:** com certeza. Essa é a minha opinião. Porque assim professora, se a ELiS é a escrita da língua e a gente tá estudando uma língua não tem porque desvincular sabe. Eu acho que tinha que estar sempre ali ó, sempre junto (sinalizando estudar). Essa é minha opinião, porque eu percebi que é mais fácil com ELiS.

#### **Recorte 16:** entrevista

**Dandara:** Sim //. Eu acho que o aprendizado dos dois seria importante assim, ao mesmo tempo. Começar assim, se mudasse um pouco a grade curricular da faculdade, colocando a ELiS logo no primeiro (semestre) junto com ELiS 1 (Libras 1) porque já ficava mais fácil //. Eu acho que começa assim junto com a Libras, seria bem mais fácil, porque a gente conhecendo, por exemplo, no primeiro na Libras 1, a gente aprende primeiro os números, algumas formas de comunicação, a gente já conheceria esse sinal e já colocaria, já podia tá usando ELiS mesmo na Libras 1 sabe. Escrevendo, para a gente saber depois ler, porque quando eu entrei na faculdade eu falei: nossa, mas como vou fazer para decorar esse sinal, para saber esse sinal?. Aí a professora: “ah, tem que ficar repetindo né”. Eu acho que com a ELiS, é um benefício da ELiS né, a gente poder escrever o sinal e saber identificar.

Retomando o capítulo 1, atualmente no Letras: Libras da UFG são ofertadas três disciplinas de ES (no terceiro, quarto e quinto período). Nina aponta, pelo menos, dois problemas decorrentes da organização curricular: o primeiro é a impossibilidade, no início do curso, de *ter uma visão mais crítica dos sinais*, pela falta da escrita. O segundo é que nos semestres finais da graduação, a *ELiS ficou pra trás*, o que provoca o esquecimento do conteúdo, já que com o término das disciplinas se tornaria mais difícil dar continuidade aos estudos sobre a ELiS. Por isso, Nina, Dandara e outras participantes sugeriram mudanças para a grade curricular, de modo que a ELiS fosse ensinada no primeiro semestre. As alterações propostas indicaram ainda que a escrita de sinais deveria se estender até o final do curso, para Nina, os ensinamentos da Libras e da ELiS deveriam estar *sempre juntos*.

Desse modo, as considerações sobre o fluxo curricular estiveram atreladas também com a quantidade de disciplinas, consideradas insuficientes. Além dos aspectos citados anteriormente, as participantes indicaram que a escrita ficaria restrita as disciplinas específicas de ES, não sendo utilizada de forma ampla no curso. Perguntei para Sol se ela já conhecia os visogramas e as regras da ELiS, ela considerou seus conhecimentos e acrescentou o seguinte:

**Recorte 17:** entrevista

**Sol:** aí, eu gostaria de ter aplicado professora, eu acho que esse momento da teoria e da prática é muito importante e a gente não tem essa prática. Nem mesmo no estágio, sabe professora, eu acho assim, que parece que fica até um pouco distante, avaliando, como você falou né, da questão do curso, fica distante porque a gente aprende ELiS somente na disciplina, não tem aplicabilidade dessa escrita de sinais. Aí eu acho que fica um pouco vago, pra gente que é estudante, não tem essa aplicação.

**Pesquisadora:** fica mais complicado né, mais complicado pra aprender.

**Sol:** Eu acho que devia ter pelo menos um estágio, olha, vai lá e aplica no estágio.

A questão curricular e da falta de uso em outras disciplinas também foram nomeadas por Marília. No final da entrevista deixei um espaço livre para que ela fizesse algum comentário que desejasse, sobre o curso de aperfeiçoamento, sobre a ELiS ou outro tema que ela julgasse pertinente. O recorte 18 traz a resposta da discente:

**Recorte 18:** entrevista

**Marília:** ah, eu adorei o curso, eu vi assim, o e-mail com a senhora convidando bem por acaso e eu adorei o curso, a proposta de valorização da ELiS. E eu acredito que a faculdade em si, eu acho que deveria ter mais, pelo menos uma matéria de ELiS, pra que a gente consiga né. Acho que são três matérias né, ter pelo menos quatro pra gente ter contato nem que seja metade do curso, porque a ELiS, se a gente também não tiver contato com ela, a gente acaba esquecendo né.

**Pesquisadora:** é verdade.

**Marília:** e se a gente não levar essa prática pro dia a dia acaba ficando inútil né. Quem não vê nenhum tipo de importância na ELiS, acaba sendo coisa ... sem sentido. Eu acredito que a gente deveria, assim como a gente tem Libras em todos os semestres, eu acredito que deveriam ter mais matérias de ELiS, pra gente conseguir fazer, praticar mais, pra não esquecer, e até mesmo refletir sobre a importância. As vezes não uma matéria só de prática, mas também trabalho de reflexão, de qual é a importância, porque as vezes pode não ficar tão claro assim pro aluno, que nem a senhora falou, mas o que vou fazer com isso depois? Então ele não fica tão interessado assim em saber que eu vou fazer, entender ou praticar. Então eu acredito que essa reflexão com a prática possa ajudar muito no ambiente acadêmico e nos profissionais formados também.



À semelhança do currículo, o agir dos sujeitos também pode ser visto como uma força centralizadora, aspecto que será discutido a seguir.

4.1.1.5 “Se eu continuar com esse pensamento que é muito difícil eu não vou ter curiosidade pra ensinar não”: o agir do sujeito

Assim como expresso por Bakhtin (2002, p. 136), a “ação é sempre iluminada ideologicamente, é sempre associada ao discurso (ainda que virtual), a um motivo ideológico e ocupa uma posição ideológica definida”. Nesse sentido, entender a ação dos voluntários é também se aproximar dos seus motivos ideológicos. Para tanto, perguntei se os participantes pretendiam usar a ELiS em sua prática profissional (no caso do público externo à UFG, perguntei se eles já a utilizavam). As discussões nesta subseção terão como enfoque as respostas daqueles que não tencionavam fazer uso ou ensinar a ES. Entre os motivos apresentados para tal opção estão:

- 1) porque a ELiS não combina com a Libras (citado por 1 discente surda);
- 2) por ser um conteúdo muito difícil (citado por 2 discentes surdas e 1 discente ouvinte);
- 3) pela insegurança no conteúdo (citado por 1 discente ouvinte).

A primeira resposta, proferida por uma discente surda, indica uma postura de oposição à escrita de sinais. Para a discente, o sistema de escrita não combina com a Libras e por isso não haveria porque se dedicar ao seu ensino ou mesmo utilizá-la. A segunda e terceira respostas mostram que a agência do sujeito como uma força homogeneizadora também se dá pela opção de não atuar devido às dificuldades com o sistema de escrita (e por isso mesmo o sentimento de insegurança). É o caso da discente Dandara:

**Recorte 20:** entrevista

**Dandara:** Então, eu penso assim, se eu for trabalhar diretamente em uma escola que só tem surdo eu vou me cobrar para ensinar ELiS. Agora se eu trabalhar com ouvintes e surdos, e se eu continuar com esse pensamento que é muito difícil eu não vou ter curiosidade pra ensinar não, eu vou desanimar...[ Eu vou falar “a gente vai aprender um conteúdo muito difícil, preparem gente”. Eu acho que eu vou conseguir aprender, na verdade, mas se eu ficar com insegurança eu acho que

■ não ensinaria.

O enunciado selecionado demonstra que Dandara atribui um valor positivo para a escrita de sinais, posição reforçada pelo Recorte 16, no qual ela sublinha os benefícios da ELiS. A aluna também compreende a importância do sistema para os surdos, ao afirmar que *se for trabalhar diretamente em uma escola que só tem surdo eu vou me cobrar para ensinar ELiS*. No entanto, ela reconhece que se as dificuldades com o sistema persistirem, ela optaria por não ensinar o referido conteúdo. A acadêmica não desconsiderou a escrita, tampouco asseverou que não teria interesse de incluí-lo nas aulas. A barreira, nesse caso, está relacionada com os obstáculos para a aprendizagem do sistema. Assim como Dandara, Aline Silva também apontou, no decorrer da entrevista, a dificuldade como uma das razões para não ensinar a ELiS no futuro, para a aluna:

**Recorte 21:** entrevista


 A aluna Aline Silva expressa sua dificuldade em ensinar a ELiS no futuro. O recorte mostra uma transcrição de uma entrevista com uma barra verde à esquerda. O texto transcritos contém caracteres de libras e alguns caracteres especiais, incluindo um símbolo de grau 60.

As respostas daquelas que disseram que não pretendiam usar a escrita por questões de insegurança devem ser vistas à luz dos comentários feitos no decorrer do capítulo. É compreensível que alguns participantes sintam receio com relação à inclusão da ELiS em sua prática profissional, já que, de acordo com os enunciados estudados, o contexto histórico e social de desvalorização e não aceitação da escrita de sinais é um impeditivo para que eles consigam vislumbrar uma abertura para os usos sociais da ES. Ademais, o próprio curso não propicia condições de aplicar esses conhecimentos em outros contextos, além dos componentes curriculares obrigatórios. A escrita desassociada do ensino da modalidade sinalizada e o fluxo das disciplinas também contribuem para o sentimento de insegurança para ensinar a ES.

No entanto, a partir da noção do não-álibi, vemos que não há como se isentar do cabo de guerra: a não participação (indiferente da sua motivação) colabora com as forças

60 Aline Silva: não tenho vontade de ensinar ELiS não. Vou ensinar Libras apenas.

centrípetas. Ao optar por não utilizar, não ensinar, não interagir com o signo ou não incluí-lo nos enunciados, o sujeito contribui com a perpetuação do pouco espaço de circulação da ES. Do mesmo modo, ao excluir a ELiS de seus enunciados e interações, exclui-se também a possibilidade de constituir o outro, de acrescentar a escrita ao universo de signos do outro.

Tendo em vista que as afirmações acerca do não agir em relação à ELiS estavam relacionadas com os entraves para a aprendizagem do sistema, farei algumas pontuações sobre esse aspecto. Vale sublinhar que aprender a escrita de uma língua é um processo profundo, indiferente da língua em questão (seja como L1 ou como L2)<sup>61</sup>. Cagliari (2011, p. 75) afirma que “os adultos se acostumam com o fato de lerem automaticamente e não se dão conta dos mecanismos e dos conhecimentos de que uma pessoa precisa ter para decifrar e traduzir o escrito em linguagem oral”. Ou seja, a aprendizagem da escrita de sinais, assim como o das línguas orais é, sem dúvida, complexa. Ele demanda tempo, dedicação, disposição para escrever e reescrever, para praticar a leitura, entre outros processos inerentes ao estudo da escrita.

As participantes indicaram que os obstáculos estariam relacionados com: a) as limitações quanto ao vocabulário de língua de sinais; b) a memorização dos visografemas; c) a digitação dos textos em ELiS. Para este momento, considerarei apenas o primeiro fator. Segundo Dandara:

**Recorte 22:** entrevista

**Dandara:** muito difícil pra mim foi não conhecer muito sinais em Libras e ter que identificar eles em ELiS, é isso. Porque assim os ? visofemas né?

**Pesquisadora:** os visografemas.

**Dandara:** os visografemas né, isso eu consegui. Agora era muito difícil identificar o sinal, eu fazia, mas não consegui identificar o sinal por causa da Libras.

Como visto no fragmento 22, uma das dificuldades estaria relacionada com o vocabulário. Dandara afirmou, assim como diversos participantes, que muitas vezes conseguia ler os textos mas não sabia o que cada sinal significava. Como ainda não há um dicionário de ELiS, sanar essas dúvidas nem sempre é um processo simples. As indicações sobre a não existência de materiais de consulta, associada às proposições de Gnerre (1991), suscitou uma dúvida: será que a falta de dicionários com ES contribui

<sup>61</sup> Aspecto destacado pela professora Mariângela Estelita durante a SR 4 e também pela professora Carla Janaína Figueredo, durante seção de orientação

para a desvalorização e falta de aceite da escrita de sinais? Isso porque, ao falar do processo de legitimização de escrita de determinada variedade linguística, o autor ressalta o papel central desse material de consulta, considerando que

Os dicionários estão geralmente em relação complexa e talvez “dialética” com a literatura aceita e em geral com o que é considerado o “corpus” escrito de uma língua, na medida em que não só sancionam a aceitação de itens lexicais já produzidos na língua, mas também constituem a base de futuras aceitações. Os dicionários fornecem definições “ex cathedra” do conteúdo referencial de inúmeras palavras altamente relevantes na sociedade (GNERRE, 1991, p. 19).

Se, por um lado, os aspectos educacionais, acadêmicos e pessoais direcionam o cabo de guerra no sentido contrário ao uso da ES, por outro, existem posturas que movimentam o jogo de forças para uma visão positiva acerca da escrita de sinais. Algumas dessas posturas de aceitação e promoção serão abordadas no tópico a seguir.

#### 4.1.2 Posturas favoráveis à escrita de sinais

As formas favoráveis de compreender a escrita de sinais, assim como os valores positivos construídos sobre ela podem ser aproximados da noção de forças centrífugas, já que trazem consigo o espaço para o diálogo e a possibilidade de mudança da sociedade (FARACO, 2003; FILHO, 2010; FIORIN, 2011). A partir da análise dos dados, organizei estas forças em dois grupos, a saber: posicionamentos pessoais e posturas acadêmicas.

##### 4.1.2.1 “Eu tinha um pouco de medo, mas eu vi que a ELiS ela me ajuda bastante,”: os posicionamentos pessoais

As escolhas pessoais por agir em prol da escrita de sinais estão fundamentadas tanto nas reflexões teóricas sobre a ES como na percepção dos seus benefícios. Optei por incluir as



**Recorte 23:** SR 4

**Mariângela Estelita:** ah, Libras escrita em ELiS. Bom, porque que eu tô tocando nessa questão? Muitas vezes a pessoa, pelo fato da ELiS ser algo assim, ainda muito diferente, a pessoa fala que escreve em ELiS, tem texto em ELiS, o material tá em ELiS, mas ELiS não é língua né. ELiS serve pra você escrever qualquer língua de sinais. Então, se você sabe ler, tô vendo a (nome suprimido) lendo ali, se você sabe ler e você reconhece os sinais desse texto como sendo da Libras, você pode dizer que esse é um texto em Libras. Ele obviamente está escrito com o sistema ELiS, mas só dizer que é um texto em ELiS não ajuda muito, você tem que dizer em que língua que ele tá. Parece óbvio, porque todo mundo trabalha aqui só com Libras né, parece óbvio que é Libras, mas não é óbvio, poderia ser qualquer língua né.

Entender a ELiS como a escrita dos sinais significa reconhecer que a Libras não é ágrafa. Tendo como base a definição de ágrafo como o “termo usado para se referir a uma cultura ou uma língua que não tem um sistema de língua escrita para seus registros” (KLEIMAN, 2005, p. 15), seria equivocado afirmar que a Libras é ágrafa. Por certo, pode-se questionar a divulgação, os usos dos sistemas, a falta de reconhecimento oficial ou a não aceitação por uma parcela da comunidade surda. Contudo, mesmo diante dessas considerações, existem sistemas que possibilitam a escrita dos sinais. Essas ponderações são importantes, pois,

O uso da língua escrita, mesmo que seja pra perder o agrafa, tem sua importância fenomenal. Ela será o chão, o referencial de cultura, como língua escrita opera uma reterritorialização cultural, língua que será terra fértil para a expressão e transmissão do pensamento relacionando-a com a alteridade. Como isto? Se pudéssemos ler as obras dos escritores surdos em língua de sinais teríamos como sustentar que a arquitetura do pensamento do surdo pode co-existir em igualdade a arquitetura filosófica de um pensador oral. Concluiríamos aqui o campo destas tristes e insistentes vítimas do ouvcentrismo e nossas perdas diminuições, deserções dos campos educacionais das ouvicêntricas tramas da inclusão (PERLIN, 2003, p. 135).

A percepção da relevância da Libras não ser ágrafa também foi apontado por Cristiana. Quando questionada sobre qual seria a relevância da escrita de sinais, ela respondeu:

**Recorte 24:** entrevista

**Cristiana:** Bom, eu acho que a escrita em qualquer língua, a escrita é importante para que o próprio dono da língua, o povo, a perceba com o valor que ela realmente tem, é, realmente com o status de língua. Porque quando a língua não

tem a sua escrita, quando é uma língua ágrafa, parece ser menos importante ou ser menos complexa, dá uma ideia errônea dessa forma né. Eu sei que é errônea, mas é a imagem que muitas vezes as pessoas têm. Então o fato dela poder ser escrita já sobe um pouco o nível, popularmente falando. Dentro da linguística não tem isso, língua é língua e pronto. Mas acho que dentro da sociolinguística isso é muito importante, até para permanência da língua como tal, essa valorização, eu acho que é importante. Poder escrever na sua língua eu acho que é fundamental.

Nota-se, a partir dos enunciados, que uma parcela dos cursistas construiu novos valores e novas formas de significar a Libras, a partir do entendimento de que a ELiS é a escrita dos sinais. Além disso, trata-se de adotar uma visão inversa da defendida por alguns profissionais, que ainda hoje sustentam que a Libras seja ágrafa. Cita-se como exemplo Lodi, Bortolotti e Cavalmoret (2014, p. 133), para as autoras, “comunidades surdas participam, nas diferentes esferas de atividade humana, de práticas sociais de linguagem em duas línguas: em Libras, que é uma língua ágrafa, e em língua portuguesa, de materialidade oral e escrita”.

Ademais, as discussões desenvolvidas no decorrer do capítulo e as respostas obtidas na coleta de dados estão, em certa medida, alicerçadas nas definições listadas na Figura 20. Em outros termos, cada enunciado com a opinião sobre a ELiS é um elo na cadeia de comunicação, ele se relaciona com os enunciados que o antecederam (refletindo e refratando) e também com os enunciados que o sucederão. Por exemplo, a afirmação de que a Libras não é apenas visual e espacial articula-se com os enunciados que defendem a possibilidade de agregar a modalidade escrita na alfabetização de surdos, no ensino de Libras para ouvintes, nos artefatos culturais surdos, nos processos de tradução e interpretação, entre outros.

Além dessa compreensão teórica, a percepção dos benefícios da ELiS para a aprendizagem da Libras também pode ser considerada como uma força centrífuga. Esse aspecto foi citado em inúmeros momentos da pesquisa, como visto no Quadro 21:

**Quadro 21 – Benefícios da ELiS**

<b>A ELiS facilita a aprendizagem da Libras:</b>	<b>Enfoque</b>	<b>Citado por:</b>
	De modo geral	1 discente surda; 9 discentes ouvintes; 3 participantes externos ouvintes;
	Como L2	4 discentes ouvintes;
	Como L1	1 discente ouvinte; 1 participante externa surda; 1 participante externo ouvinte.

Fonte: Elaborado pela autora.

Chama a atenção o alto índice de discentes ouvintes que ressaltaram o papel da escrita de sinais durante o estudo da língua de sinais, entre as quais está Adraude:

**Recorte 25:** entrevista

**Adraude:** As vezes eu fico com medo, mas eu vi que a ELiS ela me ajuda bastante, ainda mais no aprendizado da Libras né, auxilia bastante ... pra mim memorizar o sinal, porque eu sou muito de escrever, então isso me auxilia bastante.

Na consideração de Adraude é possível observar *o medo* como uma força centrípeta que é vencida pela compreensão de que a ELiS *ajuda bastante*, ou seja, o aspecto positivo da ELiS atua como uma força centrífuga. O excerto remete também para as discussões anteriores sobre o lugar da escrita para surdos e ouvintes já que a discente, assim como tantos outros ouvintes, *é muito de escrever*. Entre os fatores apontados estão o de que a escrita permite que os estudantes façam o registro de novos sinais (DALLAN; MASCIA, 2012). Convém destacar que além do registro dos sinais, segundo as participantes, a ELiS auxiliou na compreensão dos parâmetros da Libras e da formação dos sinais. Em um nível sintático, o sistema de escrita contribuiu com o entendimento da estrutura gramatical da Libras. Para Lana, a escrita também foi importante para a comunicação, já que ela pode rapidamente recorrer às anotações antes de sinalizar.

Além das posições pessoais, algumas posturas no curso de graduação também contribuem para a construção de outras formas de pensar a escrita de sinais, elas serão descritas na próxima subseção.

#### 4.1.2.2 “E aí ela começou a explicar e foi onde começou a fazer mais sentido”: posturas no curso de Letras: Libras

Se, por um lado, as estudantes relataram os inúmeros posicionamentos centralizadores presentes na licenciatura em Libras, por outro, elas também perceberam a abertura de alguns docentes para a ELiS. A atuação descentralizadora desses profissionais pode ser vista na resposta de Adraude ao questionamento sobre o seu primeiro contato com a ELiS:

**Recorte 26:** entrevista

**Adraude:** Eu tive contato na verdade, teve como se fosse um Sarau, não é bem esse nome, a (nome suprimido) tava montando né, na UFG. E com o professor (nome suprimido) também eu peguei a matéria de Morfologia e foi quando ele começou a introduzir. Eu achei que era superinteressante e agora tudo que tem relacionado a ELiS eu tô querendo fazer.

O excerto cita duas ações que estão para além dos componentes curriculares obrigatórios. A primeira corresponde às atividades promovidas por uma professora, *como se fosse um Sarau*. Além desse evento, uma oficina de ELiS ofertada na recepção de calouros foi indicada por Lana. A segunda atitude é a apresentação da escrita em outras disciplinas, como na de Morfologia, que foi citada por Adraude, e na de Fonética e Fonologia, apontada por Ayla. De modo semelhante, Flor comentou que o professor de Libras promoveu um espaço de discussão sobre a ELiS em sua disciplina:

**Recorte 27:** entrevista

**Flor:** O primeiro contato com a ELiS que eu tive foi lá na faculdade. Eu cheguei na faculdade tava aquele monte de coisa pendurada lá, com aquele monte de risquinho. Eu falei: “meu Deus, o que é isso?”. Eu não sabia o que era ELiS né. Eu entendi que era uma forma de escrita, mas pensei será que isso aqui é em Libras? Eu olhava e não fazia sentido nenhum, mas eu pensei vamos esperar, não vamos sofrer por antecedência. O prof. (nome suprimido) convidou a professora Estelita pra ir mostrar o que era a ELiS. E aí ela começou a explicar e foi onde começou a fazer mais sentido aquele monte de risquinho. E hoje eu sei que são os visografemas.

As ações listadas anteriormente oportunizaram aos discentes o contato com outras formas de ver e significar sobre a escrita de sinais, para além das atitudes homogeneizadoras descritas anteriormente. As apreciações positivas feitas durante as aulas e eventos contribuíram para despertar o interesse dos acadêmicos, para que a ELiS fosse percebida como algo *superinteressante*. Elas também colaboraram para que *aquele monte de risquinho* começasse a fazer sentido, pois, “os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra” (BAKHTIN, 2006, p. 32). Em outros termos, a apreciação social permitiu uma mudança de significação.

Outro aspecto a ser observado é a atuação dos professores e promotores dos eventos. Ainda que os docentes não dominassem o sistema de escrita (era o caso de alguns que foram citados), ao promover um espaço para o diálogo eles atuaram em favor dos alunos. À vista disso, vale recordar que cada docente de Libras pode agir em prol da escrita de sinais no lugar

que ocupa, com base nos conhecimentos que possui, pois esse agir ajuda a constituir o outro e ampliar os espaços da escrita de sinais.

A brevidade do presente subtópico reflete, em certa medida, a disparidade entre as forças centrípetas e centrífugas na academia. Enquanto os exemplos e indicações dos posicionamentos contrários à ES foram frequentes, as citações das ações favoráveis foram esporádicas. Todavia, elas alcançaram os sujeitos dialógicos, inferindo de modo benéfico em suas concepções, valorações e interações. Ademais, o papel docente como uma força centrífuga nos remete para as discussões sobre o agir responsável, aspecto apresentado a seguir.

## **4.2 A escrita de sinais e o outro: agir ético e exotopia**

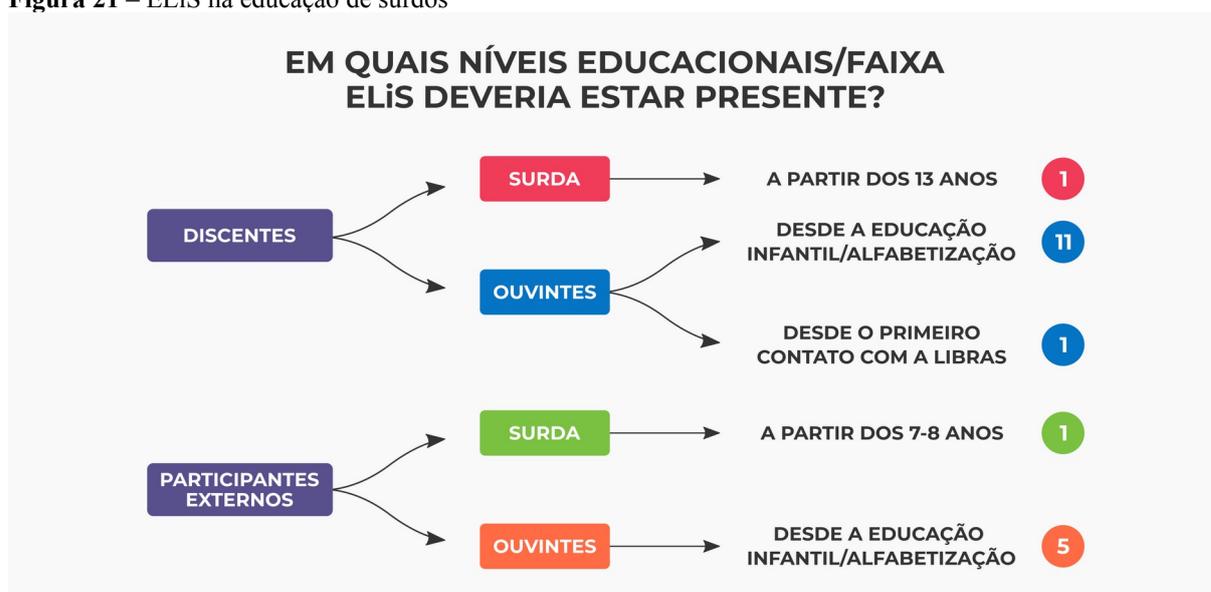
As reflexões deste tópico têm como enfoque as formas como o sujeito interage com o signo ideológico em favor do outro. Recobrando a metáfora do cabo de guerra, me detenho nas ações dos que assumem um dos lados da corda e se empenham no jogo de forças de forma não indiferente com o outro (PONZIO, 2017). Entendo que as proposições dos participantes podem ser vistas como um agir responsável, ainda que muitas delas ainda não tenham sido colocadas em prática. Isso porque, segundo Bakhtin (2017), os atos também correspondem aos pensamentos e seus conteúdos, ou seja, ao meu agir ainda que no nível da consciência.

Cabe observar que todos os cursistas fazem parte da comunidade surda e estão inseridos no contexto educacional, seja como discente, docente ou intérprete de Libras. Por isso, a atuação responsável está direcionada, essencialmente, para o ensino. Tendo isso em vista, descreverei dois aspectos relacionados com o agir ético dos cursistas, a saber: a atuação voltada para os sujeitos surdos e o uso da escrita de sinais na prática profissional. Acerca da exotopia, discuto como o excedente de visão dos cursistas contribui para novas formas de pensar a modalidade escrita e sinalizada da Libras.

4.2.1 “Eu vi que aquilo lá era a escrita, era a oportunidade dos surdos serem alfabetizados”: o agir ético

O envolvimento dos participantes com os sujeitos surdos pode ser visto em diferentes momentos da coleta de dados. Um deles envolveu as reflexões sobre o lugar da escrita de sinais na educação dos surdos. No decorrer da entrevista perguntei em que níveis educacionais os participantes acreditavam que a escrita de sinais deveria estar presente, pensando especificamente no ensino para alunos surdos. A Figura 21 indica os resultados obtidos<sup>62</sup>:

**Figura 21** – ELiS na educação de surdos



Fonte: Elaborado pela autora.

Como se pode notar na figura, todos os participantes ouvintes (discentes e público externo à UFG) acreditam que o ideal seria que a ES fosse ensinada a partir da educação infantil ou alfabetização. Vejamos o comentário feito por Otto a esse respeito:

**Recorte 28:** entrevista

**Pesquisadora:** você acredita que a partir de que nível educacional a ELiS já pode estar presente, na educação de surdos?

**Otto:** Na alfabetização. Você alfabetiza em Libras né, sinalizada, e da mesma forma do português né. A criança, ela vai assimilando, vai ouvindo o português e ela tá aprendendo a sua escrita, “ah é assim que eu faço, o que eu escutei, escreve assim”, pro surdo também, na fase da alfabetização, entendeu. Da ELiS, que é sua língua escrita, na sua modalidade escrita né, e também sinalizada. Porque a gente tinha, pelo menos muita gente acha que hoje ainda é só assim, esse tripé de imagem, palavra no português e o sinal (sinalizou os três na boia de listagem) é o tripé que sempre esteve na língua de sinais, na Libras. E a gente tem agora a ELiS (sinalizou como quarto na boia). E é a ELiS que eu estou querendo divulgar, que eu coloco no *WhatsApp*, que eu coloco no *Instagram*, que eu monto material, que

62 A resposta de uma aluna surda não foi contabilizada, por problemas no vídeo.

eu vou compartilhar na escola. E quando voltar o presencial eu vou pintar todas as plaquinhas da escola com a escrita em ELiS, mesmo que tenha o português também, claro, porque tem que ter. Tá lá a imagem, ah secretária (fez o sinal), com o sinal, beleza, em português beleza, tá, mas eu quero em ELiS também [. Então, na alfabetização.

No excerto 28 percebe-se, em um primeiro momento, o olhar positivo para o signo ideológico e a consciência individual de Otto acerca da ELiS. É a partir dessa concepção que ele indica a necessidade da inclusão da escrita de sinais desde a alfabetização, já que com ela a criança surda *tá aprendendo a sua escrita* (noção de que a Libras não é ágrafa). Em um segundo momento, há o olhar para o outro, para os educandos surdos em suas especificidades, com sua língua, cultura e identidades. Assim como outros participantes, Otto afirma que as crianças surdas deveriam aprender a ES, da mesma forma como as ouvintes aprendem a escrita do português. Sobre esse assunto, Stumpf (2000, n.p.) questiona se, porventura, para “uma criança ouvinte submetida a uma educação bilíngüe, se preconizaria como acertado apenas dar-lhe condições para que lesse e escrevesse em sua segunda língua estabelecendo para sua primeira língua apenas o papel conjuntural da comunicação presencial e imediata?”. Em terceiro lugar, esse sujeito dialógico volta para si e reflete sobre como pode agir no seu contexto concreto: com a divulgação no *WhatsApp*, no *Instagram*, com a elaboração de materiais e com a identificação em ELiS dos espaços da escola. Além de demonstrar seu posicionamento na arquitetura (olhar para o signo, para o outro e voltar para si), a fala de Otto também nos remete para o papel dos profissionais da área da Libras, enquanto sujeitos responsáveis e responsivos que podem assumir uma postura de modificar a realidade em que se encontram.

Os conhecimentos acadêmicos e profissionais de Otto estão presentes em seu comentário. Tanto ele como Flor, Lira, Nina, Sol e Liz atuavam ou já haviam trabalhado na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo experiência na área e formação em pedagogia. Os saberes desses sujeitos podem ser considerados como uma força centrífuga, contribuindo com o questionamento das relações de poder vigentes na educação de surdos e na visualização de novas práticas que incluiriam a ES. Ainda que os participantes sem essas vivências também tenham aludido à educação infantil como período ideal para inclusão da ELiS, as pedagogas e pedagogo levantaram hipóteses de como poderia ser esse ensino e pontos a serem pesquisados. Por exemplo, Lira e Flor, que trabalhavam com alfabetização de crianças ouvintes, disseram que o ensino de ELiS poderia ser feito de forma

paulatina, assim como ocorre com o português. O cenário educacional proposto por esses profissionais está de acordo com as pontuações de Quadros sobre o processo de aquisição da Libras por crianças surdas, para a autora, “o sistema de escrita de sinais é uma porta que se abre no processo de alfabetização de crianças surdas que dominam a língua de sinais utilizada no país” (QUADROS, 2000, p. 57).

Ao olhar para o outro, os cursistas indicaram que a ELiS seria proveitosa para o desenvolvimento cognitivo de alunos surdos em fase de alfabetização. Na opinião da Liz:

**Recorte 29:** questionário

**Liz:** Acredito que a escrita de sinais é tão importante para os visuais (surdos) quanto a escrita da língua oral é para os ouvintes. Para além dos diversos benefícios de ordem técnica e das habilidades percepto-motoras, de acordo com as premissas vigotskianas, acerca das línguas orais, o aprendizado da escrita contribui para a formação das funções superiores da mente humana, da mesma forma, acredito que tal premissa vale para o aprendizado da escrita de sinais para os visuais.

O favorecimento do desenvolvimento cognitivo dos surdos é muito citado na literatura sobre ES, principalmente, quando o sistema de escrita é ensinado para crianças ou adolescentes (CURY, 2016; DALLAN; MASCIA, 2012; STUMPF, 2000; STUMPF, 2005; STUMPF; WANDERLEY, 2016). De acordo com a colocação de Stumpf (2000, n.p.), as crianças surdas que utilizam a Libras devem ter a possibilidade de escrever nessa língua, elas “precisam representar pela escrita a fala própria delas que é viso-espacial. Quando as crianças conseguem aprender uma escrita que é representação de sua língua natural amadurecem e melhoram todo o seu desenvolvimento cognitivo”. De modo semelhante, Dallan e Mascia (2012, p. 45) apontam que a ES “pode favorecer o aluno surdo falante de Língua de Sinais na aquisição de novos mecanismos para abstrair e teorizar sobre o mundo que o cerca”.

Ademais, foram listados, durante a pesquisa, os seguintes motivos para que o ensino da ELiS seja feito desde o início da alfabetização:

- Porque é a escrita da primeira língua dos surdos (Adraude, Marília, Nina, Olga).
- Porque o surdo já crescerá sabendo ELiS (Dandara, Marília, Olga e Otto).
- Porque a aprendizagem é mais fácil na infância (Lana, Nick e Sol).
- Para que a criança não cresça com a imposição da língua portuguesa (Nina e Marília).

- Para que a criança surda tenha consciência de que sua língua também pode ser escrita (Olga e Otto).

Acrescente-se ao ensino na educação infantil o seguinte comentário de Lana:

**Recorte 30:** entrevista

**Pesquisadora:** e pensando um pouco agora, assim, na educação de surdos, você acha que a partir de que nível a ELiS já poderia entrar, educação infantil, médio, superior? Enfim, em que faixa etária que você acha que já seria produtivo o ensino da ELiS?

**Lana:** Eu penso que desde o início, desde quando a pessoa, a criança, o adolescente, o adulto, seja ela qual idade for, o primeiro contato que ela tenha com a Libras, ela já poderia também ter o primeiro contato com a ELiS, ela tinha que vir junto, caminhar junto.

A distinção entre a educação infantil e desde o primeiro contato com a Libras foi um ponto importante levantado por Lana, isso porque, como visto, muitos surdos só têm contato com a Libras depois de adultos.

Não obstante, a possibilidade do agir dos participantes é limitada pelos contornos impostos pelo lugar que cada um ocupa. O relato de Sol exemplifica tal questão:

**Recorte 31:** entrevista

**Pesquisadora:** você falou assim, da importância dos surdos aprenderem a escrita, e você acha que os professores de Libras também deveriam saber a escrita de sinais ou não?

**Sol:** Então, é isso que eu digo, porque eu trabalho em escola e trabalhei surdos bem no começo, quando eu tava fazendo introdução (à ELiS). Eu fiquei com muita vontade de aplicar a questão da escrita de sinais na vida do surdo, porque com dois surdos que eu trabalhei, eles não sabiam nem que existia uma escrita da Libras né. E aí eu ficava com vontade de aplicar aquilo, mas eu não tive essa oportunidade dentro da escola. Assim, todo processo ele começa dentro do espaço educacional, esse processo de formalização né, de conhecimento. Então assim, não tive essa oportunidade, achei muito ruim porque eu vi que aquilo lá era a escrita, era a oportunidade dos surdos serem alfabetizados, ?. Isso me intrigava muito sabe, porque eles têm uma escrita, já existe uma escrita da própria língua deles, e não ter essa oportunidade dentro da escola [. A formação de professores ainda tá muito distante né professora, eu ainda vejo assim, que a questão da escrita de sinais ainda é um mundo que tá distante da realidade ..., tanto de professores, dos próprios sujeitos que são usuários dessa língua, que são os surdos. Ainda tem uma distância muito grande, até ?, como eu disse, precisamos conquistar os espaços educacionais. Como que a gente vai conquistar? É levando essa escrita, nem que seja nos nossos estágios, não sei de que forma, mas ela tem que chegar e adentrar nas escolas, se não adentrar nas escolas não vamos conseguir né.

O enunciado da discente demonstra o seu olhar responsável para os alunos com os quais ela trabalhava, a sua preocupação em atuar em favor deles. A sua afirmação de que *precisamos conquistar os espaços educacionais* não é baseada em um proveito pessoal, mas sim na compreensão da oportunidade e dos benefícios que a ELiS traria para os surdos. Sol percebia que a partir do seu lugar, como professora na educação básica, ela poderia atuar em favor dos alunos, mas essa ação era limitada pela estrutura e organização escolar. Ao contrário do espaço educacional em que Otto trabalhava, em que havia a abertura para que ele ensinasse ELiS e a incluísse no ambiente escolar, no caso de Sol, não houve essa oportunidade.

Outro aspecto que aponta para o agir responsável são as indicações de uso da ELiS no exercício da profissão. As respostas dos que pretendiam ler, escrever ou ensinar a ES foram organizadas no Quadro 22<sup>63</sup>:

**Quadro 22** – Usos da ELiS na prática profissional

<b>Você pretende usar a ELiS na prática profissional?</b>		
<b>Sim</b>	Para ensinar Libras	3 discentes ouvintes
	Como intérprete para crianças	1 participante externa ouvinte
	Para tradução de materiais bíblicos	1 participante externa ouvinte
	Para alfabetização de crianças surdas	3 discentes ouvintes
	Gostaria, mas ainda não se organizou como pode usar	1 discente ouvinte
	Gostaria, mas vê as restrições existentes para esses usos	1 discente ouvinte; 1 participante externa ouvinte
	Para pesquisas acadêmicas	1 discente ouvinte
	Para registro e aprendizagem dos sinais	3 discentes ouvintes
	Para ensinar ELiS	1 discente ouvinte; 2 participantes externos ouvintes
	Para produção de materiais bilíngues	1 participante externo ouvinte
	Em postagens de materiais em redes sociais	1 discente ouvinte

Fonte: Elaborado pela autora.

Mesmo ciente de que as respostas indicaram uma intenção que pode, por inúmeros fatores, não se concretizar, acredito que considerar esses enunciados seja importante porque ao optar por incluir a ELiS nas práticas de ensino e se dispor a utilizá-la, os participantes demonstraram a preocupação com o outro. A disposição de empregar a ELiS nas aulas de Libras, na tradução e interpretação, na alfabetização de surdos, entre outras atitudes indicadas,

63 Alguns participantes indicaram mais de um uso para a escrita de sinais.

são voltadas para estudantes surdos e ouvintes. Elas demonstram a compreensão de que agindo com o outro em prol da escrita de sinais, a realidade do ensino de Libras pode mudar para melhor. Abordarei, no próximo subtópico, o horizonte apreciativo dos participantes acerca do ensino de Libras.

#### 4.2.2 “Todo professor tinha que ser obrigado a saber ELiS pra poder ensinar”: o excedente de visão acerca do ensino de Libras

Retomando o exemplo de Bakhtin (2017) acerca dos pontos de vista da obra literária, compreendo que docentes e discentes possuem diferentes horizontes apreciativos sobre o ensino e aprendizagem da Libras. Aquilo que muitas vezes é inacessível aos docentes, pode ser visto a partir do olhar dos alunos (e vice-versa). Por isso, para conhecer o plano de fundo dos participantes, com suas necessidades, vivências e experiências, especificamente com relação ao ensino de Libras e de ELiS, perguntei se seria ou não importante que docentes de Libras soubessem ELiS. Dez discentes e quatro participantes externos disseram que entendiam que o conhecimento da ES era fundamental para esses profissionais, assim como ilustrado no Gráfico 9.

**Gráfico 9** – Docentes de Libras devem saber ES?



Fonte: Elaborado pela autora.

Note-se que a pergunta não especificava se tinha como enfoque educadores da educação básica, de cursos livres ou do ensino superior. Do mesmo modo, não definia se estava relacionada com o ensino de Libras como L1 (primeira língua) ou como L2 (segunda língua). Assim, as respostas foram extensivas, podendo ser aplicadas em diferentes contextos, a partir de premissas diversas. Vejamos o excerto da entrevista de Ayla:

**Recorte 32:** entrevista

**Pesquisadora:** Ayla, na sua opinião, seria importante ou não que professores de Libras soubessem ELiS?

**Ayla:** Sim, sim. Assim é ... como para aprender, como eu falei, para aprender essa língua você precisa ter os 4 domínios, assim como para você ensinar também seria importante isso. Porque se você não domina a língua como é que vai ensinar? E a gente vê que é falho ainda, o ensino da Libras né, ainda fica incompleto, tanto que esse momento de que você tá ensinando aqui o sinal sinal sinal (fez os sinais também em Libras), o aluno chega em casa e para lembrar o sinal sinal sinal como é que faz? Aí tem que visitar site, tem que ter todo processo, e se você adotar escrita dentro da sala de aula, você já usa o meio para registro, registrar aquele sinal, você já escreve na própria língua que você tá ensinando. Eu acho que isso é muito importante, além é claro, de valorizar a língua, valorizar a cultura, valorizar toda essa identidade surda.

Como descrito no trecho 32, a aluna considerou os aspectos da fluência e proficiência, que serão discutidos no tópico 4.3 deste capítulo e os relacionou com os processos de ensino e aprendizagem da Libras. Para ela, professores e aprendizes de Libras deveriam ter as quatro habilidades básicas para o uso da língua. Chama a atenção o questionamento de como seria possível ensinar uma língua sem a conhecer completamente já que, no contexto de ensino de outras línguas, seria impensável admitir professores que não soubessem, minimamente, ler e escrever na língua que lecionam.

A experiência de ter docentes que não sabem a ES, especialmente nas aulas de Libras da graduação, foi apontada por Gateira 11 como fundamentação para a resposta à questão proposta. O trecho mostra as vozes contrapostas, a aluna evidencia, em seu enunciado, o acento apreciativo da professora acerca da escrita de sinais.

**Recorte 33:** entrevista

**Pesquisadora:** e você acha assim, na sua opinião, seria importante que os professores de Libras também soubessem ELiS ou não?

**Gateira 11:** Sim, vital, vital, principalmente pra professor. Agora as surdas, as professoras surdas que eu tive, falava em ELiS em sala de aula elas quase surtavam “não gosto, não gosto, não quero” (fala e sinalização, com expressão facial de intensidade). Eu falei assim, mas como você vai me ensinar as configurações, as orientações de palma, se você não tem o ELiS pra me orientar? Porque eu anotava em ELiS e falava, é assim que faz? Ela só: “não gosto, não entendo, não sei” (fala e sinalização, com expressão facial de intensidade) [. Eu acho assim, que a vida da Libras com a ELiS é perfeita, principalmente pra professor, todo professor tinha que ser obrigado a saber ELiS ... pra poder ensinar.

Volpi (2008, p. 135) se baseia em Martín Peris (1993) para afirmar que os professores devem identificar “as necessidades de aprendizagem e as necessidades comunicativas dos alunos”. No caso dos professores que não sabem ES, não é possível atender uma das necessidades de aprendizagem da língua de sinais, ainda que os alunos manifestem abertamente qual ela seja, como sublinhado no trecho 33. Posturas como as descritas caracterizam um ensino fragmentado da língua de sinais, em que apenas algumas habilidades são trabalhadas. Nesses casos, no que se refere à ES, a atuação docente não é voltada para o outro, mesmo após a explicitação do ponto de vista da aluna e da descrição de sua necessidade da ES. Sobre esse aspecto, vale retomar as discussões sobre o agir ético, a partir do lugar único que os professores de Libras ocupam (BAKHTIN, 2017; PAJEÚ; MIOTELLO, 2018). A atuação docente, pautada nos princípios bakhtinianos, nos leva a perceber a importância de sair de si mesmo, de ver a escrita de sinais a partir da ótica dos discentes.

A necessidade de que os docentes saibam a escrita de sinais está articulada com a importância do ensino simultâneo da sinalização e da escrita de sinais. A compreensão da relevância da escrita na aprendizagem da língua se dá, para alguns participantes, na relação com outros signos já conhecidos: a escrita do português ou de línguas estrangeiras, como o inglês e espanhol. Sendo a ELiS um sistema novo de signos para a maioria, já que o primeiro contato com o sistema de escrita ocorreu no ambiente acadêmico, essa relação com outro signo se torna ainda mais necessária nas interpretações construídas. Se no ensino de português (como L1) as crianças aprendem a escrever e no ensino de inglês e espanhol (como L2) são ensinadas tanto a fala como a escrita, porque o ensino da Libras se limitaria à sinalização? Essa indagação foi recorrente durante a pesquisa e pode ser exemplificada na fala da Lana:

**Recorte 34:** entrevista

**Pesquisadora:** Lana, e você acha assim, que seria importante que professores de Libras soubessem ELiS ou não, que poderia ser assim, opcional?

**Lana:** sim professora, seria maravilhoso. Eu acho que já tinha que vir junto, a Libras sinalizada e a escrita da Libras, já tinha que ser as coisas juntas, assim como a gente aprende o português.

Em resumo, nota-se que o olhar dos participantes evidencia a importância da ELiS para o ensino de Libras. Dessa forma, eles visualizam a necessidade de que os professores de língua de sinais saibam ler e escrever a língua que ensinam. Esse horizonte apreciativo é

construído no espaço-tempo em que os cursistas estão inseridos, portanto, é válido observar a questão da cronotopia, discutida a seguir

#### **4.3 “No passado a ELiS ainda não tinha sido criada, mas agora é um novo momento”: discussões sobre cronotopia e a língua de sinais**

No presente tópico apresento as reflexões sobre a língua de sinais à luz do conceito de cronotopo, desenvolvido pelo Círculo. É válido recordar que cada temporalidade tem “seu conjunto de objetos do conhecimento, seu conjunto de interesses cognitivos” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 190). Na década de 1980, por exemplo, um dos interesses do movimento social surdo era o reconhecimento da Libras enquanto língua. As ações humanas daquela época até o presente possibilitaram a abertura de novos espaços para a Libras, seu reconhecimento do ponto de vista legal, a criação dos cursos de licenciatura, entre outros. Os avanços decorrentes do movimento citado, bem como as inúmeras pesquisas desenvolvidas desde então, compõem os objetos de conhecimento do espaço-tempo em que o trabalho em tela foi desenvolvido. Tais conquistas permitem que seja estabelecido um novo conjunto de interesses para o cronotopo atual, tendo em vista a escrita de sinais. No decorrer da pesquisa foram observados três possibilidades de articulação entre o espaço-tempo e as formas de pensar a Libras, a partir da relevância da escrita de sinais, a saber: a discussão das noções de fluência e proficiência, a reformulação dos materiais didáticos e a viabilidade da educação a distância para o ensino da modalidade escrita da Libras. Dessa forma, as ponderações a seguir consideram o agir humano não indiferente ao conjunto de conhecimentos do *chronos* presente e articulado com o *topos* do espaço virtual (em particular, o Moodle).

O primeiro ponto a ser considerado é conceitual. Durante a entrevista fiz as seguintes perguntas para os participantes: para você, o que significa saber bem Libras? O que é necessário para considerar uma pessoa fluente? Optei por não me deter, nessa seção, na descrição sobre as diferentes definições de fluência e proficiência e as correntes teóricas que fundamentam cada uma, haja vista que o interesse central está em perceber as possíveis relações entre esses conceitos e a escrita de sinais<sup>64</sup>. Cabe sublinhar que as perguntas eram

64 As discussões se basearão no entendimento de que “a fluência em língua de sinais poderia ser relacionada a um encadeamento harmônico entre os movimentos que compõem os sinais” (PEREIRA; FRONZA, 2006, n.p.). Já a proficiência, a partir de uma abordagem técnica, seria “o domínio, funcionamento ou controle

abrangentes e poderiam ser entendidas a partir de diferentes pontos de vista, dependendo das concepções de língua, do conhecimento das habilidades de compreensão e produção, das noções de fluência e proficiência, entre outros. Ou seja, elas permitiam que os participantes problematizassem e discorressem a partir de diferentes óticas, como pode ser percebido nas respostas obtidas, elas foram organizadas em cinco eixos:

**Quadro 23** – Ser fluente em Libras

<b>Aspecto</b>	<b>Apontamentos</b>	<b>Citado por</b>
<b>Aspectos comunicativos</b>	É saber se comunicar com os surdos	5 discentes ouvintes
	Entender o contexto de comunicação	2 discentes ouvintes; 1 participante externa ouvinte
	Praticar	2 discentes ouvintes; 2 participantes externos ouvintes
	Ter contato com os surdos	2 discentes ouvintes; 2 participantes externos ouvintes
	Pensar direto na língua de sinais	1 participante externa ouvinte
	Se comunicar com naturalidade	1 discente ouvinte
<b>Aspectos gramaticais</b>	Ter conhecimento linguístico (estrutura da língua)	3 discentes ouvintes; 2 participantes externos ouvintes
	Vocabulário tanto em Libras como em português	1 discente ouvinte
	As expressões faciais são importantes	1 discente ouvinte
	Saber os significados dos sinais	1 discente ouvinte
	Saber muitos sinais	1 discente ouvinte
<b>Aspectos culturais</b>	Conhecer a cultura surda	2 discentes ouvintes; 1 participante externa ouvinte
	Compreender a Libras pela visão dos surdos	2 discentes ouvintes
<b>Escrita de sinais</b>	Ler, escrever, sinalizar e compreender	1 discente ouvinte
	A ES contribui para uma melhor fluência	1 discente ouvinte
	É saber também a ES	1 participante externa ouvinte
<b>Ser fluente não é:</b>	Não é só saber sinais isolados	2 discentes ouvintes
	Não é só sinalizar rápido	1 discente ouvinte

Fonte: Elaborado pela autora.

É significativo observar que apenas duas discentes ouvintes e uma participante externa surda associaram a proficiência e fluência com as capacidades de leitura e escrita. O excerto a

---

operacional da língua”, levando em conta as situações de uso e os diferentes níveis de proficiência (SCARAMUCCI, 2012, p. 14).

seguir corresponde à entrevista de Ayla, quando perguntei o que seria necessário para que uma pessoa pudesse afirmar que sabe bem Libras, ela respondeu:

**Recorte 35:** entrevista

**Ayla:** Todos os pré-requisitos, assim, é ler, escrever, compreender e falar, todos (mostrando os 4 na boia de listagem). Porque assim como a gente usa esses quatro passos para as línguas orais, eu tenho certeza que é possível se aplicar a língua sinalizada também, porque são línguas, a gente tá falando de línguas. Então você precisa: 1. falar bem, no caso sinalizar bem; 2. você precisa compreender, porque o que adianta você falar se você não compreendeu o que o outro tá sinalizando; 3. você precisa ler nessa língua e, 4. você precisa escrever nessa língua. Aí, essas duas últimas (retomando a leitura e escrita na boia) é que a gente já tem mais dificuldade, que a gente insiste que precisa sim da ELiS.

Conforme assinalado no trecho 35, Ayla fez um paralelo entre as habilidades linguísticas nas línguas orais e nas línguas de sinais, frisando a importância do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. De acordo com Bicalho (2014., n.p), “escutar, falar, ler e escrever são quatro habilidades básicas que nos permitem agir socialmente no uso da língua. Ou seja, essas são as habilidades linguísticas que as pessoas desenvolvem ao se relacionarem e comunicarem umas com as outras”. O reconhecimento da necessidade de englobar o ler e escrever nos requisitos para proficiência em Libras é importante porque poderá ser um dos direcionadores das práticas de ensino dessa língua, na medida em que sinaliza a aceitação ou não do analfabetismo em língua de sinais<sup>65</sup>.

Em grande parcela das respostas, a ES não foi incluída como um elemento essencial na conceituação de fluência e proficiência, mesmo naquelas proferidas por participantes que asseguraram a relevância da escrita e a utilizavam com certa frequência. É possível que isso tenha se dado pela falta de contato com as significações dos termos, pois eles não foram trabalhados no curso de aperfeiçoamento. Ainda que esses conceitos sejam recorrentemente citados em trabalhos sobre a língua de sinais, geralmente as menções não são acompanhadas de discussões sobre o que se entende por cada um (PEREIRA; FRONZA, 2006, n.p.). A partir da análise dos dados obtidos, ao que parece, ao mesmo tempo em que se reconhece que a

<sup>65</sup> Acredito que o analfabetismo em língua de sinais não se resume a não conhecer os visogramas da ELiS ou outro sistema de escrita de sinais. Isso porque, a partir de uma visão crítica, como defendida por Paulo Freire, a alfabetização não se limitaria à memorização ou aos atos de ler e escrever, antes, “deverá ser processo de reflexão crítica sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o significado da linguagem, pondo ao alcance dos alfabetizando um poderoso instrumento de libertação dessa injustiça social chamada analfabetismo” (FERRARO, 2014, n.p.).

Libras pode ser escrita, há uma normalização do desconhecimento da escrita de sinais. Não obstante,

**Recorte 36:** entrevista

...libras é escrita, há uma normalização do desconhecimento da escrita de sinais. Não obstante, eles precisam conhecer a ES.<sup>66</sup>

O comentário da Ângela nos lembra das possibilidades culturais, de valores e de conhecimentos que cada temporalidade traz: *no passado a ELiS ainda não tinha sido criada, mas agora é um novo momento*. Como dito pela voluntária, no passado não havia como discutir as quatro habilidades linguísticas no contexto da Libras, porque não havia o ensino da escrita de sinais no país e a ELiS, especificamente, ainda não havia sido elaborada. Todavia, neste *novo momento*, não há desculpa para não agir, para não atuar em consonância com as mudanças do espaço-tempo. A necessidade de atualização por parte dos profissionais que não conhecem a escrita também é destacada no recorte: *eles precisam conhecer a ES*.

A responsabilidade dos sujeitos na mudança da realidade social também fica evidente na fala da professora Mariângela Estelita, durante a SR 4. A palestrante lembrou como que a falta de usos sociais é frequentemente questionada na universidade como um dos fatores de desmotivação para a aprendizagem e afirmou, como visto nos trechos 37 e 38 que:

**Recorte 37:** SR 4

**Mariângela Estelita:** cabe a nós, professores de Libras tornar esses usos menos restritos. Não é? Porque senão é o que eu tenho insistido bastante, a gente fica naquela história de ovo e galinha né: não tem uso social porque as pessoas não aprendem e as pessoas não aprendem porque não tem uso social.

<sup>66</sup> Ângela: para saber, ter fluência é preciso contato com a comunidade surda, não é saber tudo, as vezes têm uma palavra ou um sinal que a pessoa não conhece, então é preciso estar sempre em contato (com a comunidade surda). Também é importante saber ELiS, ela vai proporcionar mais conhecimento? No passado a ELiS ainda não tinha sido criada, mas agora é um novo momento. Existem professores que não conhecem a ELiS, mas eles precisam conhecer, precisa haver esse processo (de aprendizagem) contínuo.

**Recorte 38: SR 4**

**Mariângela Estelita:** é o que alguns alunos do Letras: Libras e Letras: Tradução me perguntam né: “ah professora, eu to aqui aprendendo ELiS, mas aí a gente saí daqui e lugar nenhum usa, pra que eu to aprendendo isso”? Bom, tá aprendendo justamente pra você sair daqui, ver que em lugar nenhum usa e mudar essa realidade. É pra isso que você tá aprendendo né. Então a gente espera que haja essa mudança, a gente espera que esses novos intérpretes e esses novos professores de Libras, que essa nova geração de intérpretes e professores saia e mude essa realidade né, porque aí você já é adulto, já é profissional, você tem esse poder de mudar essa realidade.

Dito de outro modo, não há alibi para que os profissionais e acadêmicos não modifiquem seu modo de agir com respeito à escrita de sinais e que não contribuam para a mudança da sociedade e do outro. Essas atitudes centrífugas estão relacionadas, em grande parte, com os saberes adquiridos na universidade (*é pra isso que você tá aprendendo né*), o que ressalta o papel fundamental dos cursos de licenciatura em Libras e a sua importância no jogo de forças. Os conhecimentos acadêmicos e o contato com o valor social positivo atribuído à ELiS pelo grupo que a apoia são fundamentais para que cada discente *saia e mude essa realidade*. Nesse sentido, o espaço da universidade pode ser considerado como um dos locais onde se efetuam, com frequência, revisões dos sistemas ideológicos oficiais acerca da língua de sinais. As discussões realizadas nesse ambiente e os trabalhos acadêmicos, como publicações em periódicos e pesquisas de nível *stricto sensu*, operam no acúmulo de energias criadoras para a elaboração ideológica.

Além disso, o conjunto de conhecimentos da ELiS propicia uma outra forma de estruturar os materiais para o ensino de Libras. Sobre esse aspecto, é válido retornar parte do excerto 28, da entrevista de Otto: *a gente tinha, pelo menos muita gente acha que hoje ainda é só assim, esse tripé de imagem, palavra no português e o sinal (sinalizou os três na boia de listagem) é o tripé que sempre esteve na língua de sinais, na Libras. E a gente tem agora a ELiS*. O tripé citado (imagem, palavra em português e desenho do sinal) é frequentemente utilizado no ensino de Libras como L1 e como L2. A título de exemplo de como os materiais citados ainda são usados na atualidade, temos o “Caderno de atividades número 6 para professores cursistas do curso de Libras intermediário”, disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral (Semedi) de Paranaguá (PR), em 2021<sup>67</sup> (Imagem 2 da Figura 22). Durante a SR 4 a professora Mariângela Estelita discorreu sobre um material

67 Ainda que não seja citado no material, as ilustrações dos desenhos dos sinais fazem parte da apostila “Formação Continuada em Tradutores/Intérpretes da LIBRAS” do CAS/MS.

semelhante: as apostilas de Libras usadas em cursos de formação, nelas constam o desenho do sinal e a palavra em português (Imagem 1 da Figura 22). A referida figura, que traz o slide utilizado pela professora durante a palestra, é seguida das explicações da docente sobre esses recursos.

**Figura 22** – Materiais de cursos de Libras



Fonte: Imagem 1 – Material elaborado pela palestrante da SR 4; Imagem 2 – Semedi Paranaguá.

#### Recorte 39: SR 4

**Mariângela Estelita:** Aí, eu coloquei aqui um exemplo, que a gente conhece bastante né, de apostilas, que são os materiais didáticos mais usados pro ensino de Libras. A maioria das apostilas é organizada desse jeito: eu tenho o desenho de um sinal em Libras e tenho a correspondência desse sinal em português. E a maioria dos materiais didáticos é ... usados nos cursos de Libras, têm esse formato, é ou não é? ... É né, então. Só que, quando eu vejo esse formato, é ... isso daqui não é escrita da Libras (desenho) e isso daqui não é escrita da Libras (palavra em português). Isso aqui é um desenho que representa um sinal, um desenho que representa a língua (desenho), mas isso daqui absolutamente não é Libras (palavra em português), absolutamente não. Isso daqui (palavra em português) é o que é chamado de glosa, que muitas pessoas insistem que representa a Libras. A glosa não representa a Libras, esse desenho representa a Libras, e nas apostilas alguns desenhos são mais claros, outros menos né, mas a glosa não. A glosa é uma palavra da língua portuguesa que tem equivalente a um sinal na Libras, mas continua sendo uma palavra na língua portuguesa. Então quando eu coloco, quando eu disponibilizo essa imagem em um curso de Libras eu estou deixando de fora a possibilidade de escrever em Libras né, eu estou tirando, ou estou deixando de dar ao meu aluno, seja ele ouvinte ou surdo, a possibilidade de escrever em Libras.

A partir da ELiS, Otto e Mariângela Estelita identificam uma nova forma de construir esses recursos pedagógicos. A inclusão da língua de sinais, nos termos propostos, viabilizaria a leitura, considerada como “uma das chaves do processo de alfabetização. Ler sinais é fundamental para que o processo se constitua” (QUADROS, 2000, p. 58). Assim como o

comentário de Ângela (no fragmento 36), podemos enxergar, na fala de Otto, uma abertura para a mudança do sujeito e de suas práticas, para que estas estejam de acordo com as possibilidades que a temporalidade propicia. Os materiais empregados nas aulas de Libras não precisam ser os mesmos utilizados no passado, eles podem (e devem) ser atualizados.

O cronotopo atual propicia não apenas novas formas de pensar a Libras, mas também novos espaços para o ensino da escrita de sinais. O período em que a presente tese foi realizada é denominado por Hohling (2020) como um cronotopo pandêmico. De acordo com a autora mencionada, trata-se de um cronotopo de abrangência global, que teve como marco inicial o ano de 2019. Ele é formado por microcronotopos, uma vez que não há uma homogeneidade na relação dos sujeitos com o coronavírus (Covid-19), seja por fatores de adoecimento ou não, pelas condições sanitárias e econômicas, pelo acesso ao atendimento médico, pelas possibilidades de manutenção do isolamento social, entre outros. Situada no microcronotopo do isolamento social, com a oportunidade de exercício profissional via *home office* e de continuidade dos estudos do doutorado de forma remota, adequiei a coleta de dados da pesquisa para as especificidades do meu tempo-espaço, assim como descrito na metodologia de pesquisa.

Fundamentada no conjunto de conhecimentos proporcionados pelo desenvolvimento da pesquisa no microcronotopo citado e no excedente de visão dos participantes, entendo que a ação de extensão à distância pode ser um dos caminhos para a divulgação e para o ensino da ELiS. Cito, a título de ilustração, a fala de Olga Benário:

**Recorte 40:** entrevista

**Pesquisadora:** e aí, pra encerrar a entrevista eu queria te perguntar assim, se você achou que a ELiS contribuiu para sua prática profissional. Agora você já tem um tempo de formada, já está trabalhando? Você acha que a ELiS contribuiu ou não, como poderia ter [.

**Olga:** Eu sinto uma necessidade de fazer um curso de ELiS. Eu não tive contato mais depois da graduação, mas eu sinto uma vontade de escrever, igual eu falei para senhora, de ter um arquivo meu de alguns sinais que talvez seria diferente, eu vou lá escrevo esses sinais né, principalmente pra elaborar material de bilinguismo. Por exemplo, na formação de professores que eu dou aula, que são pedagogos né, o concurso que eu passei é para formação de professores e, eu senti, eu apresentei ELiS, mostrei pra eles, mas eu não senti à vontade de ensinar. Tudo bem que a minha carga horária não permite né, é pouco tempo, o conteúdo é extenso e o tempo é pouco, ainda mais nesse momento remoto né, mas eu mostrei pra eles. Nossa podia ensinar pra eles, mas eu ainda não tenho uma segurança de ensinar ELiS não, e eu fiquei, nossa podia ter alguma coisa relacionada e de repente professora aparece essa oportunidade da gente conversar sobre ELiS, então parece que casou assim o que eu queria. E aí na fala da professora Estelita, ela falando que pode ter o curso de ELiS, eu falei, é a oportunidade que eu preciso, porque dependendo de mim, eu quero passar isso

para frente, justamente na elaboração de material didático né. Eu acho que o material didático vai ajudar o aluno surdo, eu penso muito nisso, que ele conseguir escrever a sua língua na forma, na estrutura gramatical da sua língua e escrever também português né, na sua L1 e L2, escrita e falada né, eu acho que vai ser importante. Então assim, hoje o que eu consigo é ensinar os visografemas né, é uma parte, mas não sinto tanta 100% de segurança não, mas eu sinto que é importante aprender.

O comentário da ex-aluna da UFG reflete o sentimento manifestado por vários voluntários, sobre a *necessidade de fazer um curso de ELiS*. É interessante observar que ela olha para o que a escrita representa no escopo pessoal (*ter um arquivo meu de alguns sinais*), reflete sobre a importância da ES para o outro (*eu acho que o material didático vai ajudar o aluno surdo, eu penso muito nisso*) e volta para si, ponderando sobre como agir em prol do outro (*eu quero passar isso para frente*). Olga está entre os quatro participantes externos à UFG que não residem em Goiânia, situação que ressalta a valia da formação a distância no sentido de alcançar profissionais de diferentes regiões do país, que talvez, mesmo sentido a necessidade de qualificação, não teriam como se deslocar até a UFG. A extensão on-line pode ter um papel importante na transformação do sujeito e da sociedade, enquanto local para reflexão e aprendizagem da ELiS, como um espaço que contribui para a consolidação dos conhecimentos sobre a escrita de sinais, de modo que os cursistas sintam segurança de *passar isso para frente*.

O recorte 40, assim como uma das discussões do fórum, no Moodle (Figura 23), demonstram a relevância da oferta de cursos de escrita de sinais. A figura é um recorte da SR 3 e traz uma discussão entre Lira e Nina (alunas ouvintes) acerca da colonização linguística. Nessa atividade os cursistas deveriam assistir dois vídeos<sup>68</sup> e, em seguida, participar do fórum de interação.

---

68 Material gentilmente cedido pela professora Mariângela Estelita.

### Figura 23 – Sessão Reflexiva 3

**Re: Questões norteadoras**  
por  Nina - segunda, 15 mar 2021, 19:00

Para entender como ocorre a **colonização linguística** de uma língua oral sobre uma língua de sinais, precisamos nos reportar à **colonização linguística** das línguas orais. A história da educação dos povos que viviam no Brasil na época do "descobrimento", foi marcada pela opressão dos colonizadores que aqui chegaram impondo sua cultura, sua língua, que, mais tarde, oficializou-se como a língua portuguesa. A história da educação dos surdos no Brasil também é marcada pela **colonização linguística** da língua portuguesa, nas modalidades oral e escrita, sobre a Libras. E essa colonização vem se arrastando há anos, pois o reconhecimento das Libras como língua própria das pessoas surdas é uma importante conquista, mas não impede que a língua portuguesa continue predominando no Brasil. Um exemplo disso, é a obrigatoriedade de as pessoas surdas aprenderem a ler e a escrever em língua portuguesa, não em língua de sinais. A possibilidade de as pessoas surdas aprenderem a ler e a escrever em língua de sinais, com certeza significaria um avanço no processo de ensino-aprendizagem dessas pessoas. Outrossim, a falta de qualificação de profissionais da educação para efetivar a educação bilíngue nas escolas, também reforça essa **colonização linguística**.

[Link direto](#) [Mostrar principal](#) [Interromper](#) [Excluir](#) [Responder](#)

---

**Re: Questões norteadoras**  
por  Lira - sexta, 19 mar 2021, 16:24

Concordo com vc ' Nina , quando vc fala que a falta de qualificação profissional reforça a **colonização linguística** do Português sobre a Libras, é necessário formar professores qualificados para o ensino da escrita de sinais-Libras, essa do meu ponto de vista seria a primeira batalha a ser travada, porém ainda estaremos longe de vencer a guerra. Mas é ao poucos que conseguimos avançar e não podemos desistir nunca!

[Link direto](#) [Mostrar principal](#) [Interromper](#) [Excluir](#) [Responder](#)

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Assim como expresso no fragmento, Nina ressaltou *a falta de qualificação de profissionais* para o ensino bilíngue de surdos. Ao concordar com Nina, Lira afirma que a formação de professores seria uma *primeira batalha* contra a colonização linguística do português. Ou seja, as ações de formação podem ser entendidas como pontos de resistência à predominância do português e apagamento da escrita de sinais. Elas podem ser espaços onde circulem outras vozes sociais sobre a ES, onde são construídos valores positivos sobre seu uso e importância.

Ressalto que as ações de qualificação (como a extensão) não substituem, em absoluto, a necessidade da discussão e reestruturação do ensino de ELiS na graduação, não apenas na FL, mas nas licenciaturas em Libras em geral. Todavia, as mudanças no PPC do Letras: Libras, para a inclusão de uma carga horária maior de ELiS, exigem uma série de questões que estão para além do meu alcance. Por isso, optei pela estruturação de atividades exequíveis no contexto concreto em que me encontro, ou seja, aquelas que não demandariam em um novo projeto do curso. No próximo capítulo descreverei as atividades de formação propostas, responderei as perguntas de pesquisa apresentadas na introdução desta tese, além de finalizar com minhas considerações sobre o que o presente estudo representa para mim.

## 5 RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 1997, p. 45).

Parafraseando a citação acima, nos capítulos anteriores procurei ver a escrita de sinais a partir dos olhares dos participantes e entender quais as concepções, valorações e avaliações construídas no lugar que eles ocupam. No presente capítulo, volto ao meu lugar para, a partir do meu excedente de visão, emoldurar (por hora) as discussões sobre a ELiS propostas e responder às perguntas de pesquisa. Encerro o capítulo com o apontamento de algumas das limitações do trabalho.

### 5.1 Retomando as perguntas de pesquisa

Em primeiro lugar, é válido destacar que para a estruturação deste tópico considerei o ato como uma categoria englobante. Essa perspectiva me permitiu agrupar os aspectos recorrentes observados na coleta de dados e teorizar sobre eles, sem desconsiderar a concretude e unicidade do agente. Isso foi importante porque, como adverte Sobral (2008, p. 225), “se não admite que a teoria apague a vida concreta, prática, Bakhtin também não admite que a prática concreta apague a teoria, o plano em que se pode generalizar sobre todos os atos”. Além disso, entendo, fundamentada em Clark e Holquist (1998), que os indivíduos não são neutros, ou seja, que não há como não se posicionar. Cada sujeito tem a possibilidade de produzir novos valores e, a partir do seu agir responsável, modificar a realidade em que se encontra, bem como é livre para reproduzir os valores da sociedade. Isto posto, apresento, a seguir, a primeira pergunta de pesquisa.

5.1.1 Que concepções os participantes do estudo possuem sobre a escrita de sinais, mais especificamente sobre a ELiS? Que valorações e avaliações sustentam essas concepções?

A observação dos dados coletados indicou a existência de duas concepções sobre a escrita de sinais. Em uma delas (denominada primeira concepção), a ELiS é compreendida como uma escrita visual, condizente com as especificidades das línguas de sinais. A definição considera que os símbolos do sistema viabilizam, de modo satisfatório, o registro de diferentes línguas de sinais e entende que a Libras não é ágrafa. Outro ponto importante da interpretação é a distinção entre a grafia do português e da Libras; dela decorre a afirmação de que o uso apenas da escrita do português seria inadequado e insuficiente. A concepção é sustentada por um centro valorativo positivo sobre a ELiS, que foi designada com adjetivos como primordial, vital, essencial, entre outros. Os cursistas que exprimem essa visão reconhecem os benefícios da ES para a aprendizagem da língua de sinais (como L1 e como L2), para a educação de surdos e para as culturas e identidades surdas. Eles não reproduzem ou aceitam os valores da sociedade, antes, os refratam com base nos conhecimentos acadêmicos e nas experiências profissionais. Por conseguinte, os participantes demonstraram uma postura avaliativa favorável à escrita de sinais.

Retomando a metáfora do cabo de guerra, o posicionamento, em si mesmo, pode ser classificado como uma força centrífuga. Ele significa uma abertura para o uso da escrita de sinais e é proveitoso para contextos de ensino de Libras, como mostram os depoimentos dos voluntários e a literatura sobre a temática. Ele também está em concordância com os pressupostos do Círculo, em especial, o conceito de agir ético, haja vista que as atitudes descentralizadoras não são motivadas apenas pelos benefícios pessoais do uso do sistema: o olhar para o signo ideológico considera o que ele pode significar para o outro e por isso há a preocupação com o seu ensino.

Por outro enfoque, alguns voluntários evidenciaram uma concepção (segunda concepção) em que não há vínculo entre a Libras e a ELiS. Nela, a ES não é vista como capaz de promover a grafia da Libras e a língua de sinais é caracterizada como ágrafa. Dito de outro modo, a ELiS seria incapaz de representar a Libras não porque o sistema seja falho ou limitado (embora tal argumento seja usado algumas vezes), mas principalmente porque a Libras não possuiria a modalidade escrita. Como resultado, não haveria relevância para a escrita de sinais ou a necessidade de seu uso no ensino de

Libras. A interpretação tem, como resultado, uma postura avaliativa contrária à ES, posicionamento que pode atuar como uma força centrípeta.

Cabe ressaltar que as concepções dos participantes, ainda que singulares e historicamente situadas, estão relacionadas com os elementos sociais acerca do português, da Libras e da ELiS (CLARK; HOLQUIST, 1998; BAKHTIN, 2017). A visão da sociedade que nega a existência da escrita de sinais e desvaloriza a Libras, a relação dos participantes com a cultura escrita, as questões de colonização linguística, audismo e políticas linguísticas também integram as valorações e sustentam as definições sobre a ES. Por exemplo, aproximando as experiências das discentes surdas com as reflexões sobre políticas linguísticas (CALVET, 2007; SPOLSKY, 2016), vemos que as alunas conviveram em um ambiente linguístico em que não havia a presença da ES. A aprendizagem tardia da Libras, a falta de leis que assegurassem a aprendizagem da escrita em L1, a ausência de práticas ou gestão voltadas para o ensino da ES e a crença na aprendizagem do português como um bem a ser alcançado estão presentes em seus enunciados.

A tomada de decisão acerca dos valores e das forças que envolvem a escrita de sinais se desdobra tanto na prática profissional como nas vivências do contexto acadêmico, aspectos que serão descritos no próximo subtópico.

### 5.1.2 Quais as possíveis implicações advindas dessas concepções para a futura prática docente dos graduandos em Letras: Libras e para o seu contexto acadêmico?

Em primeiro lugar, é válido pontuar que ao tratar das possíveis implicações das concepções sobre a escrita de sinais não tenho o intuito de prever os modos de agir dos cursistas, tampouco tomo seus enunciados como promessas para os atos futuros. Compreendo, em concordância com a perspectiva bakhtiniana, que o contexto em que a coleta de dados foi realizada é único e que os sujeitos não são seres fixos, por isso, as mudanças nas interpretações e atitudes, bem como as alternâncias entre os lados do cabo de guerra são naturais. Tais apontamentos não invalidam a pergunta de pesquisa, pois entender a cadeia ideológica na qual os enunciados se vinculam (BAKHTIN, 1997) pode contribuir para contextos de ensino de Libras e pesquisas sobre a escrita de sinais.

É interessante observar que a definição da ELiS como escrita visual não se desdobra automaticamente em práticas de leitura e escrita. A primeira concepção representa apenas uma receptividade e probabilidade maior para o uso da ES, o que em alguns casos resulta no seu uso efetivo. Algumas das estudantes que indicaram a primeira concepção utilizavam a ES em situações diversas, como na produção de materiais para o estágio, na construção de dicionários, em anotações e na elaboração de trabalhos de outros componentes curriculares. Entretanto, a avaliação pessoal quanto ao nível de aprendizagem e frequência no uso da escrita durante a graduação parecem ter um impacto significativo para a opção pela sua inclusão ou não no futuro exercício da profissão. As discentes que tiveram muitas dificuldades com a aprendizagem do sistema ou que avaliaram que a carga horária era insuficiente não pretendiam ensinar a ELiS, mesmo reconhecendo o valor positivo que ela tem.

À vista disso, é possível afirmar que as projeções para as práticas docentes estão pautadas, em grande medida, nas experiências acadêmicas com o signo em questão. A situação aponta para o papel fundamental das licenciaturas em Libras em uma gestão linguística que contribua para a mudança de práticas e crenças (SPOLSKY, 2016) e corrobora com a defesa da ampliação do espaço da ES nos referidos cursos. Mesmo que a responsabilidade pelo não uso não seja exclusiva da graduação, já que “quando os estudantes resistem à escrita, os professores resistem ao seu ensino” (CALKINS, 1989, p. 16), não seria correto negar a importância da graduação para a difusão da escrita de sinais. Em resumo, as disposições dos cursistas são formadas pela concepção de escrita de sinais, pela autoavaliação da aprendizagem do sistema e pela percepção da realidade social, os três fatores são indissociáveis para as práticas acadêmicas e profissionais.

As ponderações sobre a futura prática profissional, ancoradas na primeira concepção, apresentam as seguintes características:

- a) A abertura para pensar o ensino da Libras a partir da inclusão da modalidade escrita;
- b) A reformulação dos materiais didáticos, como as apostilas;
- c) A indicação da importância do uso da ELiS nos cursos de Libras;
- d) A formulação de maneiras de divulgação da ELiS, por exemplo, nas redes sociais;
- e) A inclusão da escrita de sinais na educação de surdos, desde a alfabetização;
- f) O reconhecimento da necessidade de capacitação dos professores de Libras, para que esses aprendam a ELiS;

Já os participantes que entendiam a ES conforme a segunda concepção não utilizavam a ELiS no ambiente acadêmico e também informaram não ter interesse em incluí-la no ensino de Libras. À luz do pensamento bakhtiniano, é a assinatura dos sujeitos, o reconhecimento da responsabilidade e a decisão de assumi-la que obriga os indivíduos a agir responsavelmente. Além disso, o conhecimento torna o sujeito sem álibi. Antes do ingresso na graduação muitos não sabiam da existência da ES, logo, não poderiam ser responsáveis por ensiná-la, porém, a partir da aprendizagem e contato, não há mais justificativa para não agir em relação ao outro.

5.1.3 De que forma a pesquisadora pode agir eticamente em prol do ensino de ELiS, em resposta aos enunciados dos participantes?

Cabe observar que a pergunta que intitula esta subseção não fazia parte da primeira versão do projeto de pesquisa. A indagação teve origem nos movimentos dialógicos da coleta de dados, nas discussões com a orientadora e nas reflexões sobre os construtos bakhtinianos. Acerca da fundamentação teórica, destaca-se o conceito de ato ético, noção que “faz-nos contrair uma responsabilidade concreta e ontológica ao mesmo tempo para com o mundo e com o outro, e é nossa maneira de ser e existir neste mundo e na transcendência” (BUBNOVA, 2011, p. 279). Na tentativa de agir responsavelmente, mesmo que de maneira incipiente, descrevo algumas possibilidades de atuação que o lugar que ocupo me permite: no ensino, na pesquisa e na extensão (o tripé universitário)<sup>69</sup>. As propostas estão assentadas no princípio de que a escrita de sinais deve estar presente do início ao fim dos cursos de licenciatura em Libras, tendo em vista a aprendizagem da escrita como interação (KOCH; ELIAS, 2009). Ainda que as proposições tenham sido elaboradas para o contexto da UFG, acredito que o princípio que as constitui possa ser estendido a outros espaços de ensino de língua de sinais.

O delineamento das atividades se fez necessário para que eu pudesse dar um passo inicial na tentativa de responder aos enunciados coletados. Todavia, as ações não se encerram com a conclusão da presente tese e o acabamento das mesmas será dado pelo excedente de

---

<sup>69</sup> Considerei a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, inerente às universidades, como estabelecido na Constituição (BRASIL, 1988), lembrando que “o conceito de indissociabilidade remete a algo que não existe sem a presença do outro, ou seja, o todo deixa de ser todo quando se dissocia” (TAUCHEN; FÁVERO, 2011, p. 406).

visão propiciado pelo outro, isto é, pelos sujeitos que delas participarão (BAKHTIN, 1997). Descrevo, a seguir, as proposições para o ensino.

#### 5.1.3.1 Ensino

As atividades de ensino inerentes aos docentes da UFG podem ser exercidas na educação básica, na graduação, na pós-graduação (*stricto e lato sensu*) e em projetos de ensino (UFG, 2017c). Tendo em vista a abrangência do campo do ensino, delimito as propostas a dois Núcleos Livres e um projeto de Prática como Componente Curricular<sup>70</sup>, a serem desenvolvidos na graduação presencial em Letras: Libras. A criação dos Núcleos Livres objetiva:

- Atender às inúmeras observações feitas durante a coleta de dados quanto à importância da ampliação dos componentes curriculares de ES na licenciatura;
- Possibilitar, assim como os demais NL da UFG, “o aprofundamento de estudo em áreas de interesse do estudante” (UFG, 2012)<sup>71</sup>;
- Promover o uso da ES em contextos de ensino e pesquisa.

A estrutura adotada para cada programa da disciplina<sup>72</sup> é a mesma utilizada pela FL da UFG. Ela contém o nome da disciplina, a carga horária semestral e semanal, a ementa, os objetivos, o conteúdo programático, a metodologia, a avaliação e as bibliografias básica e complementar. A elaboração dos componentes mencionados levou em consideração as recomendações de Gil (2020), Leal (2005) e Morosini (2006). Em consonância com tais autores, procurei manter uma relação entre os programas das disciplinas e o PPC, observar as necessidades dos discentes, estabelecer objetivos realistas e possíveis de serem alcançados, estipular uma carga horária adequada aos conteúdos e objetivos, entre outros. Os programas desenvolvidos serão apreciados pelo DELT e pelo Conselho Diretor da FL. Em seguida, serão

---

70 Além das ações listadas, soma-se minha disponibilidade para a orientação tanto de Trabalhos de Conclusão de Curso que versem sobre a escrita de sinais como produzidos em Libras/ELiS.

71 Como dito no capítulo 1, no Letras: Libras da UFG, os Núcleos Livres são ofertados no 6º e 7º período. Isso significa que, segundo o fluxo sugerido no PPC, eles são cursados após a conclusão das disciplinas obrigatórias de escrita de sinais, o que ocorre no 5º período. Assim sendo, o NL será uma alternativa para que os discentes prossigam com o estudo de conteúdos relacionados com a ES.

72 Documento também conhecido como plano da disciplina.

cadastrados no SIGAA e validados pela Diretoria de Gestão Técnica (DGT) da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFG<sup>73</sup>.

O primeiro Núcleo Livre, intitulado Escrita das Línguas de Sinais (ELiS): projetos de pesquisa, pretende promover a pesquisa sobre a escrita de sinais no âmbito graduação, apoiando o desenvolvimento de trabalhos de conclusão de curso e a elaboração de projetos de iniciação científica. De caráter interdisciplinar, o NL dialoga com os componentes curriculares obrigatórios de ES e de Introdução à Pesquisa. O Quadro 24 corresponde ao programa da disciplina.

**Quadro 24** – Programa de disciplina – Núcleo Livre 1

<b>Disciplina: Escrita das Línguas de Sinais (ELiS): projetos de pesquisa</b>	
<b>Carga horária semestral:</b> 64h	
<b>Carga horária semanal:</b> 4h	
<b>Ementa</b>	Panorama dos estudos sobre a escrita de sinais no Brasil. Caracterização da construção de um projeto de pesquisa acerca da ELiS.
<b>Objetivos</b>	<p><b>Geral:</b> contribuir com o fomento de pesquisas sobre a Escrita das Línguas de Sinais (ELiS) no âmbito da graduação.</p> <p><b>Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre a importância de pesquisas na área da escrita de sinais;</li> <li>• Compreender a estrutura de um projeto de pesquisa;</li> <li>• Desenvolver um projeto de pesquisa relacionado com a ELiS.</li> </ul>
<b>Conteúdo programático</b>	<p><b>1. Aspectos introdutórios</b></p> <p>1.1 Apontamentos sobre a escrita de sinais</p> <p>1.2 Pesquisas sobre a escrita de sinais no Brasil</p> <p>1.3 Vertentes de pesquisa</p> <p><b>2. Estrutura básica do projeto de pesquisa</b></p> <p>2.1 Tema</p> <p>2.2 Objetivos</p> <p>2.3 Metodologia</p> <p>2.4 Justificativa</p> <p>2.5 Fundamentação teórica</p> <p>2.6 Cronograma</p>

<sup>73</sup> A oferta dos Núcleos Livres levará em conta a distribuição de disciplinas do DELT para cada semestre, respeitando a alternância com as propostas dos demais docentes do departamento, por isso, não é possível precisar qual será a frequência da abertura de turmas.

<b>Metodologia</b>	Aulas expositivas com procedimentos dialógicos e interativos. Discussão de textos teóricos.
<b>Avaliação</b>	<p>Acontecerá de forma processual de maneira a contemplar os objetivos da disciplina. A nota final consistirá na média das notas das unidades.</p> <p><b>Observações:</b> De acordo com o artigo 83 do Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG) “O estudante que deixar de realizar avaliações do componente curricular poderá solicitar ao professor segunda chamada, até 7 (sete) dias após a data de realização da avaliação”. A solicitação da segunda chamada deve ser realizada através do e-mail institucional da professora.</p> <p>Em caso de plágio a atividade será anulada.</p>
<p><b>Bibliografia básica</b></p> <p>BARROS, M. E. <i>ELiS: sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais</i>. Porto Alegre: Penso, 2015.</p> <p>FLICK, U. <i>Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes</i>. Porto Alegre: Penso, 2013.</p> <p>PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. <i>Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico</i>. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.</p>	
<p><b>Bibliografia complementar</b></p> <p>BARROS, M. E. Princípios básicos de ELiS. <i>Revista Sinalizar</i>, v. 1, n. 2, p. 204–210, 2016. DOI: 10.5216/rs.v1i2.38881. Disponível em: <a href="https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/38881">https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/38881</a>.</p> <p>COSTA, E. S. Tendências atuais da pesquisa em escrita de sinais no Brasil. <i>Revista Diálogos (RevDia)</i>, Cuiabá, v. 6, n. 1, p. 23-41, jan./abr. 2018. Disponível em: <a href="http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/5635">http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/5635</a>.</p> <p>CURY, D. R. <i>Escrita de sinais: concepções de educadores surdos e ouvintes</i>. 2016. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.</p> <p>DALLAN, M. S. S.; MASCIA, M. A. A. A escrita em sinais: uma escrita própria para a LIBRAS. In: LINS, H. A. M. (org.). <i>Experiências docentes ligadas à educação de surdos: aspectos de formação</i>. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2012.</p> <p>GIL, A. C. <i>Como elaborar projetos de pesquisa</i>. São Paulo: Atlas, 2002.</p> <p>LUCHI, M.; STUMPF, M. R. Aspectos linguísticos da escrita de sinais. In: STUMPF, M. R.; QUADROS, R. M. (org.). <i>Estudos da língua brasileira de sinais IV</i>. Florianópolis: Insular, 2018.</p> <p>SILVA, E. V. L. S. <i>Narrativas de Professores de Surdos sobre a Escrita de Sinais</i>. 2013. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.</p> <p>STUMPF, M. R. <i>Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo sistema SignWriting: Línguas de Sinais no papel e no computador</i>. 2005. 330f. Tese (Doutorado em informática na educação) - Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação,</p>	

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

STUMPF, M. R. Língua de Sinais Escrita dos surdos na Internet. In: V Congresso Iberoamericano de Informática Educativa, 5, 2000, Viña Del Mar, Chile. *Papers do [...]*. Chile: Disponível em: <http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/2000/papers/031.htm>.

STUMPF, M. R.; WANDERLEY, D. C. Quem fala Português, escreve em Português. Quem fala Inglês, escreve em Inglês. Os surdos: escrevem em que língua?. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 5, n. 1, p. 93-107, 2016. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/586>. Acesso em: 09 de junho de 2019.

Fonte: Elaborado pela autora.

O segundo NL proposto, chamado Escrita de sinais e o ensino de Libras: produção de recursos didáticos<sup>74</sup>, como o próprio nome indica, objetiva auxiliar os discentes na produção de materiais didáticos em Libras/ELiS, à semelhança do que foi discutido no decorrer da pesquisa. Ele articula-se com as disciplinas obrigatórias de ES e de Metodologia do Ensino de Libras. Apresento, no Quadro 25, o programa elaborado:

**Quadro 25** – Programa de disciplina – Núcleo Livre 2

<b>Disciplina: Escrita de sinais e o ensino de Libras: produção de recursos didáticos</b>	
<b>Carga horária semestral:</b> 64h	
<b>Carga horária semanal:</b> 4h	
<b>Ementa</b>	Estabelecimento da relação entre a escrita de sinais e o ensino de Libras. Produção de materiais em Libras/ELiS.
<b>Objetivos</b>	<p><b>Geral:</b> cooperar com práticas de ensino que abranjam as modalidades sinalizada e escrita da Libras.</p> <p><b>Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir o papel da escrita de sinais no âmbito do ensino de Libras;</li> <li>• Estudar o aparato teórico que trata da produção de materiais didáticos;</li> <li>• Elaborar materiais em Libras/ELiS.</li> </ul>
<b>Conteúdo programático</b>	<p><b>1. Escrita de Sinais</b></p> <p>1.1 Ensino de Libras e a escrita de sinais</p> <p>1.2 Habilidades linguísticas e ensino de Libras</p> <p>1.3 Práticas docentes para o ensino de Libras</p> <p><b>2. Aspectos teóricos da produção de materiais</b></p> <p>2.1 Processos</p>

<sup>74</sup> Vale destacar que o Núcleo Livre difere da disciplina optativa de Elaboração de Material Didático em Libras, que consta no PCC. Isso porque, o NL tem como enfoque a inclusão da escrita de sinais, tema que não é abordado na optativa. Ademais, o NL não se limita a produção de materiais para a educação de surdos.

	<p>2.2 Princípios</p> <p><b>3. Materiais didáticos</b></p> <p>3.1 Recursos impressos</p> <p>3.2 Recursos digitais</p>
<b>Metodologia</b>	Aulas expositivas com procedimentos dialógicos e interativos. Discussão de textos teóricos.
<b>Avaliação</b>	<p>Acontecerá de forma processual de maneira a contemplar os objetivos da disciplina. A nota final consistirá na média das notas.</p> <p><b>Observações:</b> De acordo com o artigo 83 do Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG) “O estudante que deixar de realizar avaliações do componente curricular poderá solicitar ao professor segunda chamada, até 7 (sete) dias após a data de realização da avaliação”. A solicitação da segunda chamada deve ser realizada através do e-mail institucional da professora.</p> <p>Em caso de plágio a atividade será anulada.</p>
<p><b>Bibliografia básica</b></p> <p>BARROS, M. E. <i>ELiS: sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais</i>. Porto Alegre: Penso, 2015.</p> <p>FERRO, J.; BERGMANN, J. C. F. <i>Produção e avaliação de materiais didáticos em língua materna e estrangeira</i>. Curitiba, Ibpe, 2008.</p> <p>LEFFA, V. J. (org.). <i>Produção de materiais de ensino: teoria e prática</i>. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2007.</p>	
<p><b>Bibliografia complementar</b></p> <p>ALMEIDA FILHO, J. P. C. <i>Dimensões comunicativas no ensino de línguas</i>. Campinas: Pontes, 2007.</p> <p>BANDEIRA, D. <i>Materiais didáticos</i>. Curitiba: IESDE, 2009.</p> <p>BARROS, M. E. Princípios básicos de ELiS. <i>Revista Sinalizar</i>, v. 1, n. 2, p. 204–210, 2016. DOI: 10.5216/rs.v1i2.38881. Disponível em: <a href="https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/38881">https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/38881</a>.</p> <p>LEFFA, V. J. (org.). <i>O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão</i>. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008.</p> <p>SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (org.). <i>Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições</i>. Salvador: Editora da UFBA, 2012.</p> <p>SILVA, R. R. O ensino de Libras para ouvintes: análise comparativa de três materiais didáticos. In: ALBRES, N. A. <i>Libras em estudo: ensino-aprendizagem</i>. São Paulo: FENEIS, 2012.</p>	

Fonte: Elaborado pela autora.

No âmbito da Prática como Componente Curricular, formulei o projeto Divulgação da Escrita das Línguas de Sinais (ELiS) no *Instagram*. Retomando as discussões sobre

cronotopo, o *Instagram* é um dos locais que podem ser direcionados, a partir do agir dos participantes da PCC, para o ensino e promoção da ELiS. Ao discorrer sobre a relação entre o uso das redes sociais para práticas educacionais e o cronotopo, Azzari e Melo (2016, p. 100) afirmam que os sujeitos podem “usar da agência, instaurando no espaço-tempo da rede social a contestação, o movimento; construindo e distribuindo conhecimentos e saberes”.

A proposta foi motivada pelas posturas avaliativas presentes nos enunciados coletados, em especial as indicações sobre: a restrição do uso da ELiS ao ambiente acadêmico; o pouco conhecimento da comunidade surda acerca da escrita de sinais; a necessidade da prática da leitura e escrita de sinais fora das disciplinas obrigatórias de ES e os relatos das reações às publicações em ES nas redes sociais. Nesse sentido, a PCC tem o objetivo geral de oportunizar o uso da escrita de sinais em um contexto fora da sala de aula. Os objetivos específicos são:

- Promover práticas de leitura e escrita em ELiS;
- Possibilitar a reflexão do uso da escrita de sinais em diferentes espaços sociais;
- Criar um perfil no *Instagram* para divulgação da ELiS<sup>75</sup>;
- Registrar os sinais em Libras/ELiS;
- Viabilizar o diálogo sobre a ES entre os discentes e a comunidade externa à UFG.

A opção pelo uso do *Instagram* justifica-se porque a construção e distribuição de conhecimentos através da rede social, assim como em outras ferramentas da Web 2.0<sup>76</sup>, suscita a autonomia, a participação e o diálogo (SANTAELLA, 2014; AZZARI; MELO, 2016; ALVES; MOTA; TAVARES, 2018). O *Instagram* atua “aliando a expectativa de interatividade ao engajamento de seguidores, numa troca instantânea de informações e de ampliação no critério de importância do assunto discutido” (ALVES; MOTA; TAVARES, 2018, p. 32). Dessa forma, espera-se que o contato com as diferentes perspectivas que circularão no perfil amplie o campo de visão dos discentes acerca da escrita de sinais. Além disso, o envolvimento dos acadêmicos na criação de conteúdos pode contribuir com o desenvolvimento das habilidades de leitura, de escrita e das competências comunicativas de modo geral (BARBOSA; BULHÕES; ZHANG; MOREIRA, 2017). Acrescente-se que o uso do

---

<sup>75</sup> O nome do perfil será decidido pelos participantes da primeira turma da PCC.

<sup>76</sup> A Web 2.0, também chamada de Web Social, “caracteriza-se principalmente por possibilitar trocas, partilhas e (re)utilização de conteúdos próprios ou de outrem, potencializar publicações, ampliar os espaços para interação entre os utilizadores, com utilizadores que figuram como consumidores e produtores de conteúdo” (BARBOSA; BULHÕES; ZHANG; MOREIRA, 2017, p. 23).

*Instagram* aliado ao ensino possibilita a divulgação dos conhecimentos produzidos na universidade.

O *corpus* da pesquisa será formado por materiais de fontes diversas, como dicionários, textos, vídeos, livros, entre outros. Os sinais selecionados (seja da Libras ou de outras línguas de sinais) serão grafados com a ELiS, seguindo as regras propostas por Barros (2015). As publicações serão organizadas nas seguintes categorias:

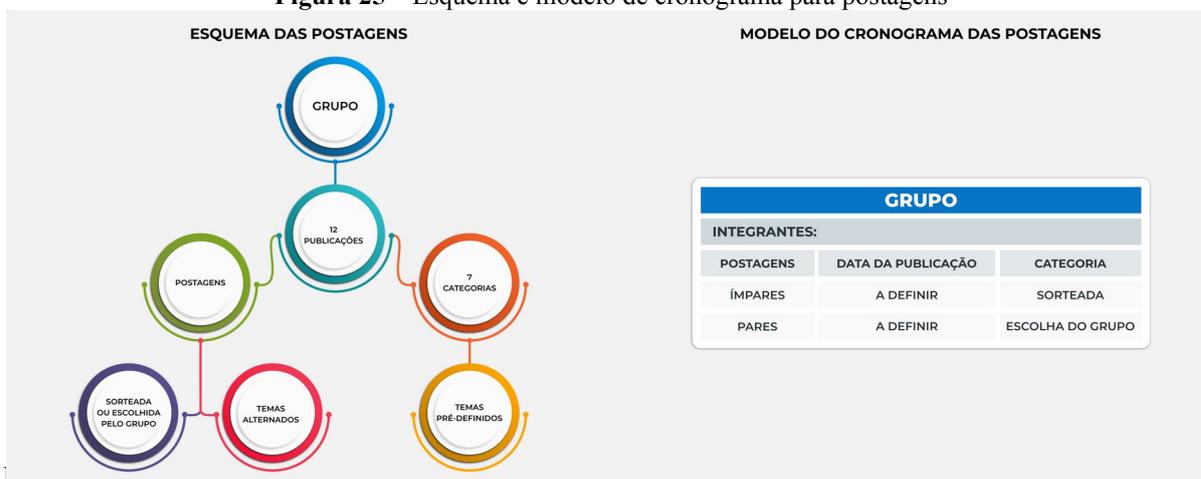
**Figura 24 –** Categorias de conteúdos da PCC



Fonte: Elaborado pela autora.

A PCC, com duração de 100 horas, disponibilizará 15 vagas por ano. Os discentes serão organizados em grupos de no máximo 5 integrantes. A fim de manter a constância nas publicações (a princípio, duas postagens semanais) e a alternância dos conteúdos, será adotado um rodízio, conforme apresentado na Figura 25. Cada grupo fará, no mínimo, doze postagens ao longo da PCC; as datas e categorias obrigatórias serão definidas por sorteio.

**Figura 25 –** Esquema e modelo de cronograma para postagens



Fonte: Elaborado pela autora.

Apresento, no próximo subtópico, as ações voltadas para a pesquisa.

### 5.1.3.2 Pesquisa

De acordo com a Resolução Cepec nº 1467/2017 da UFG, as “atividades de pesquisa relacionam-se à produção e à difusão de conhecimentos científicos básicos e aplicados, conhecimentos tecnológicos e conhecimentos culturais e artísticos” (UFG, 2017b, n.p.). O documento citado estabelece que a pesquisa, inerente ao exercício da docência na instituição, deve obedecer ao princípio da indissociabilidade com o ensino e a extensão. Entre as inúmeras atividades do campo, cita-se como exemplo a produção científica, que corresponde à publicação de capítulos, de livros, de resumos, de textos completos em anais de eventos, de artigos ou de resenhas em periódicos (UFG, 2017c).

Tendo em vista que a produção e difusão de conhecimentos pode ser realizada sob perspectivas diversas acerca da pesquisa, pontuo que no presente trabalho, em consonância com Demo (2005, p. 196),

Pesquisa aponta menos para o tratamento sofisticado de dados e teorias, do que para a capacidade de aprender de maneira permanente e reconstrutiva. Vem definida como “questionamento reconstrutivo” assinalando duplo desafio: saber questionar, apanhando a energia da inovação sem fim do conhecimento crítico e criativo; saber reconstruir, apontando para a competência de elaboração própria, individual e coletiva, inclusive para a prática. Pesquisa deixa de ser atividade especial ou eventual, como é o caso de professores que só pesquisam quando possuem projeto financiado, mas emerge como atitude de vida, postura pedagógica, horizonte de inovação.

As reflexões de Demo (1985, 2005) caracterizam a pesquisa como uma atitude a ser desenvolvida ao longo do exercício da profissão e não apenas como algo pontual. Além disso, para o autor mencionado, a pesquisa é um fenômeno político, pois envolve questões de poder, de forças e de valores, aspecto que pode ser notado até mesmo nos interesses que movem a escolha de um tema de estudo em detrimento de outro. Isto posto, pretendo focalizar minhas atividades de pesquisa na produção científica. Nos trabalhos a serem produzidos (tanto em língua portuguesa como em Libras/ELiS), estudarei algumas questões indicadas pelos

participantes que não foram aprofundadas por não estarem alinhadas com o objetivo central desta tese, embora se relacionem com a escrita de sinais. Dado a importância dos tópicos e carência de estudo sobre eles, os apresento também, a quem possa interessar, como sugestão para futuras pesquisas<sup>77</sup>:

- Estudo da noção de proficiência em Libras, com a inclusão das habilidades de leitura e escrita;
- A questão do analfabetismo em língua de sinais;
- O papel da escrita de sinais para tradutores e intérpretes de Libras e seu espaço nas graduações que formam esses profissionais;
- Análise das concepções, valorações e avaliações sobre a ES em cursos livres de Libras, como os ofertados pelo CAS;
- Ampliação das discussões sobre o bilinguismo bi-letrado na educação de surdos;

A concisão deste tópico não deve ser vista como sinônimo de que a pesquisa está em segundo plano nas ações propostas, porquanto “não pode haver docência nem discência efetiva sem o fundamento da pesquisa. Até mesmo a atividade de extensão universitária é condicionada pela pesquisa” (DEMO, 1985, p. 27). Em razão disso, minha prática de pesquisa, como atividade permanente, será desenvolvida de acordo com as exigências da atuação no ensino e na extensão. As ações voltadas para a extensão universitária serão listadas no próximo subtópico.

### 5.1.3.3 Extensão universitária

Segundo a Política Nacional de Extensão Universitária, a extensão é um processo “interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, por meio do qual se promove uma interação que transforma não apenas a Universidade, mas também os setores sociais com os quais ela interage” (FORPROEX, 2012, p. 28). O documento citado afirma que as práticas extensionistas devem ser norteadas por: a interação dialógica, a interdisciplinaridade, a

---

<sup>77</sup> Embora tradicionalmente seja dedicado uma seção da tese para apresentação de sugestões para futuras pesquisas, optei por elencá-las nesta subseção porque elas também farão parte do meu agir. Os discentes participantes do NL intitulado Escrita das Línguas de Sinais (ELiS): projetos de pesquisa serão motivados a desenvolverem projetos de TCC e de IC acerca dos temas listados.

interprofissionalidade, a indissociabilidade do tripé universitário, o impacto na formação do estudante e pelo impacto na transformação social. É interessante a observação do seu efeito tanto na transformação dos sujeitos como na mudança da comunidade acadêmica. Isso ocorre porque ao levar os produtos da pesquisa e do ensino para a sociedade, a extensão também “traz para a universidade tanto os problemas quanto os conhecimentos gerados nos mais variados segmentos da sociedade” (RAYS, 2003, p. 2). Um dos sinais em Libras para a extensão apresenta, através do movimento, a reciprocidade:  $\_+^{\square}\square\square\_\perp^{\square}$ .

No âmbito da UFG, a extensão é regulamentada pela Resolução Consuni nº 39/2020 (UFG, 2020b), que segue as diretrizes e conceituações da Política Nacional de Extensão Universitária. A resolução indicada classifica as ações extensionistas em programas (quando articulam no mínimo três projetos e tem duração de três a dez anos), prestação de serviços, (como consultorias, perícias, análises, entre outros), projetos, cursos e eventos (os três últimos serão descritos no decorrer desta subseção).

Fundamentada no conjunto de conhecimentos proporcionados pelo desenvolvimento da pesquisa no microcronotopo do isolamento social e no excedente de visão dos participantes, entendo que meu agir responsável pode se dar também através de um projeto de extensão e dos cursos e eventos a ele vinculados. O projeto é uma “ação continuada de natureza educativa, social, cultural, científica, política e/ou tecnológica, com objetivo específico e prazo mínimo de um ano e máximo de cinco anos” (UFG, 2020b, p. 3).

No contexto desta tese, idealizei o projeto ELiS on-line: ensino da escrita das línguas de sinais (ELiS) à distância. A proposta foi aprovada pelo Comitê de Extensão da FL (Anexo B) e encontra-se em andamento; seu período de execução é de 12/03/2021 a 12/03/2026. Ela tem como público-alvo interno os discentes dos cursos de Letras: Libras e Letras: Letras: Tradução e Interpretação em Libras/Português da UFG e como público externo à instituição, os profissionais da área da educação de surdos e ensino de Libras. O projeto tem como objetivo geral contribuir com divulgação da ELiS, viabilizando a aprendizagem do sistema. Os objetivos específicos são:

- Colaborar com a formação dos discentes da UFG;
- Disseminar os conhecimentos sobre a escrita de sinais;
- Viabilizar o entendimento das possibilidades de uso da escrita de sinais;
- Oportunizar a troca de experiências sobre práticas de ensino de Libras;
- Favorecer o nivelamento do domínio da ELiS entre os estudantes da UFG;
- Contribuir com a educação de surdos, através do ensino bilíngue bi-letrado;

- Colaborar com a formação continuada de professores que atuam na educação básica.

A proposta contempla alguns eventos, ou seja, ações que visam “promover, mostrar e divulgar atividades de interesse: técnico; social; científico; artístico; e esportivo” (UFG, 2020b, p. 3). Como atividade de interesse científico, será realizado o ciclo de palestras Escrita das Línguas de Sinais (ELiS): o que é isso? Serve pra que? Como escrever? As indagações que intitulam o ciclo são recortes dos enunciados coletados durante esta pesquisa. A programação será organizada de modo a alternar eventos direcionados para reflexões teóricas e outros voltados para a aprendizagem de escrita em si. Ele será realizado de forma remota (com transmissão por plataformas on-line) e contará com o apoio de uma equipe executora<sup>78</sup>. A divulgação será feita no site da FL, nas redes sociais oficiais da UFG e no perfil do *Instagram* criado para o desenvolvimento da PCC. Os participantes serão devidamente certificados.

Acrescente-se a oferta do curso Libras/ELiS: escrita das línguas de sinais<sup>79</sup>. A proposição pode ser considerada como um aspecto inovador do trabalho, haja vista que, até o momento, não existem extensões gratuitas (ou pagas) de ELiS. Enquanto prática extensionista, o curso é caracterizado como uma “ação pedagógica de caráter teórico e/ou prático, nas modalidades presencial, semipresencial ou a distância, com planejamento e critérios de avaliação definidos, com carga horária mínima de oito horas”(UFG, 2020b, p. 3).

O curso, de caráter teórico e prático será on-line e gratuito, com carga horária total de 90h. Os objetivos gerais e específicos estão vinculados aos objetivos do projeto de extensão, por isso não serão mencionados novamente. O planejamento da ação foi pautado nas etapas de organização, desenvolvimento e conclusão adotadas durante a coleta de dados (que foram descritos no Capítulo 3). Para organização, produzi o mapa de atividades (Quadro 26), que é “um recurso utilizado na fase de planejamento do curso. Contém a organização das aulas, bem como as atividades teóricas e práticas [...] é organizado em um quadro com linhas e colunas, o qual visa apresentar um panorama geral da dinâmica do curso” (CHAQUIME; FIGUEIREDO, 2013, p. 7).

---

<sup>78</sup> Dada a complexidade do projeto de extensão, será formada uma equipe executora, composta por discentes, docentes, técnicos administrativos e tradutores intérpretes de Libras/ELiS.

<sup>79</sup> Ainda que a ELiS possibilite a escrita de diferentes línguas de sinais, o curso proposto será restrito ao ensino da escrita da Libras. O nome Libras/ELiS indica o ensino simultâneo da sinalização e escrita.

**Quadro 26** – Mapa de atividades do curso de extensão

Curso de Libras/ELiS: escrita das línguas de sinais				
Unidades e objetivos	Conteúdos	Recursos e atividades do Moodle	Tipos de materiais	Observações e notas
<b>1. Introdução</b>  <b>Objetivo:</b> Compreender o funcionamento do curso	Apresentação	Página	Vídeo bilíngue	Não há
	Termo de responsabilidade	Tarefa	Texto (português); vídeo (Libras)	Requisito para prosseguir
	Informações sobre o certificado	Página	Vídeo bilíngue	Não há
	Perfil dos participantes	Questionário	Texto (português); vídeo (Libras)	3 tentativas (2 h cada); Requisito para prosseguir
	Informes e interação	Fórum	Vídeo bilíngue	Interação entre os discentes
Fórum		Texto (português); vídeo (Libras)	Para avisos da professora	
<b>2. Apontamentos iniciais</b>  <b>Objetivo:</b> Entender a origem e organização do sistema	Aspectos históricos	Página	Vídeo bilíngue	Não há
	A relevância da ES	Página	Vídeo bilíngue	Não há
	A ELiS	Página	Vídeo bilíngue	Não há
	Visografemas	Página	Vídeo bilíngue	Não há
	Atividade	Questionário	Texto (português); vídeo (Libras)	2 tentativas (1 h cada); Requisito para prosseguir Nota: 10,0
<b>3.1 Configuração de dedo (CD)</b>  <b>Objetivo:</b> Conhecer os visografemas de CD	CD	Página	Vídeo bilíngue	Não há
	Atividades	Questionário	Texto (Libras/ELiS); vídeo (Libras)	3 tentativas (2 h cada); Requisito para prosseguir Nota: 10,0
		URL	Link de atividades	Não há
		Fórum	Vídeo bilíngue	Nota: não há Requisito para prosseguir
<b>3.2 Orientação da palma (OP)</b>  <b>Objetivo:</b> Conhecer os visografemas de OP	OP	Página	Vídeo bilíngue	Não há
	Atividades	Questionário	Texto (Libras/ELiS); Texto português	3 tentativas (2 h cada); Requisito para prosseguir Nota: 10,0
		URL	Link de atividades	Não há
		Fórum	Vídeo bilíngue	Nota: não há
<b>3.3 Ponto de articulação (PA)</b>  <b>Objetivo:</b> Conhecer os visografemas de PA	PA	Página	Vídeo bilíngue	Não há
	Atividades	Questionário	Texto (Libras/ELiS); Texto português	3 tentativas (2 h cada); Requisito para prosseguir Nota: 10,0
		URL	Link de atividades	Não há
		Fórum	Vídeo bilíngue (grafia de sinais)	Nota: não há
<b>3.4 Movimento (Mov.)</b>  <b>Objetivo:</b>	Mov.	Página	Vídeo bilíngue	Não há
	Atividades	Questionário	Texto (Libras/ELiS); Texto português	3 tentativas (2 h cada); Requisito para prosseguir Nota: 10,0
		URL	Link de atividades	Não há

Conhecer os visogrfemas de Mov. 4.		Fórum	Vídeo bilíngue	Nota: não há
<b>4. Diacríticos e sinais gráficos</b>  <b>Objetivo:</b> Entender o uso dos diacríticos e sinais gráficos	Diacríticos	Página	Vídeo bilíngue	Não há
	Atividades	Questionário	Texto (Libras/ELiS); Texto português	3 tentativas (2 h cada); Requisito para prosseguir Nota: 10,0
		Fórum	Vídeo bilíngue	Nota: não há
<b>5. Alfabeto manual em Libras/ELiS</b>  <b>Objetivo:</b> Reconhecer o alfabeto em Libras/ELiS	Alfabeto	Página	Vídeo bilíngue	Não há
	Atividades	Questionário	Texto (Libras/ELiS); vídeo (Libras)	3 tentativas (2 h cada); Requisito para prosseguir Nota: 10,0
		Fórum	Vídeo bilíngue	Nota: não há
<b>6. Tipos de sinal</b>  <b>Objetivo:</b> Compreender a distinção entre os tipos de sinal	Tipos de sinal	Página	Vídeo bilíngue	Não há
	Atividades	Questionário	Texto (Libras/ELiS); vídeo (Libras)	3 tentativas (2 h cada); Requisito para prosseguir Nota: 10,0
		Fórum	Vídeo bilíngue	Nota: não há
<b>7. Regras de escrita</b>  <b>Objetivo:</b> Reconhecer as regras de escrita	Regras	Página	Vídeo bilíngue	Não há
	Atividades	Questionário	Texto (Libras/ELiS); Texto português	3 tentativas (2 h cada); Requisito para prosseguir Nota: 10,0
		Fórum	Vídeo bilíngue	Nota: não há
<b>8. Avaliação e certificado</b>  <b>Objetivos:</b> Avaliar o curso; Gerar o certificado	Avaliação do curso	Questionário	Texto (português); vídeo (Libras)	Não há
		Página	Vídeo bilíngue (tutorial)	Não há
	Como obter o certificado	Certificado	Arquivo	Condicionado ao cumprimento de todos os requisitos. Disponível após 10 dias do início do curso.

Fonte: Elaborado pela autora.

Vale apontar que ainda que o Moodle ofereça inúmeros recursos e atividades, priorizei o uso de apenas algumas ferramentas, devido aos diversos comentários dos voluntários sobre os entraves no uso da plataforma. Os questionários correspondem ao reconhecimento dos visogrfemas, diacríticos e sinais gráficos, além de exercícios de leitura; as atividades de escrita serão desenvolvidas no fórum. Quanto a avaliação, o curso será autoinstrucional, por isso as atividades avaliativas serão assíncronas e com autocorreção. Haverá emissão de

certificado para aqueles que cumprirem todos os requisitos e alcançarem, no mínimo, a nota 7,0. Os certificados serão gerados pelos próprios participantes (no Moodle Ipê da UFG) após o décimo dia do início do curso e seguirão o modelo do Anexo A. A aferição da formação será realizada pelos cursistas e também pela equipe executora. Para tanto, os estudantes deverão responder a um questionário que estará disponível ao término do curso. A equipe executora verificará o funcionamento e organização da sala no ambiente virtual, acompanhará os relatos do fórum de interação, apreciará os questionários de avaliação enviados pelos discentes e elaborará o relatório final da ação.

Em Problemas de poética em Dostoiévski, Bakhtin (2008) sublinha que a partir do contato com outras vozes sociais, Raskólnikov (personagem do livro Crime e Castigo) orienta e reorienta seus acentos de valor. Nesse sentido, as propostas apresentadas podem ser vistas como uma tentativa de promover espaços de circulação de vozes da comunidade acadêmica e da comunidade em geral sobre a escrita de sinais. Quiçá, os diferentes enunciados nesses espaços orientem acentos positivos sobre a ES. Ademais, para o delineamento das minhas formas de atuação, busquei construir atividades que oportunizem o diálogo entre comunidade interna e externa à UFG, a partir da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. O perfil do *Instagram* criado para a PCC servirá também como um dos canais de divulgação das ações extensionistas. Os participantes da extensão serão motivados a acompanharem as postagens na referida rede social e interagir com os discentes. Os acadêmicos matriculados das propostas de ensino serão incentivados a participarem da extensão e da pesquisa. As indagações decorrentes da extensão e do ensino fomentarão novas pesquisas e as reflexões teóricas fortalecerão a extensão e o ensino.

## **5.2 Limitações do estudo**

É oportuno comentar algumas das limitações deste estudo. O primeiro aspecto está relacionado com a baixa adesão de surdos à pesquisa. Apesar dos esforços para ampliação do número de voluntários surdos, infelizmente, a participação desse grupo ficou restrita a apenas 15% do público interno e 16% dos participantes externos à UFG. Penso que o olhar apreciativo de uma porcentagem maior de surdos teria enriquecido em muito as discussões empreendidas. Acrescente-se o cronotopo em que a pesquisa foi desenvolvida,

pois o contexto pandêmico circunscreveu todo o trabalho. Menciono aqui não apenas as restrições próprias das interações on-line, mas, principalmente, as incontáveis inquietudes e perdas vivenciadas no referido período.

Além disso, o trabalho foi delimitado pelo alcance do meu campo de visão que, certamente, não me permitiu notar inúmeros pontos que mereciam ser discutidos. Por certo, a multiplicidade de sentidos dos textos dos participantes permite outros olhares que escaparam do meu horizonte apreciativo. Há que se destacar também as restrições impostas pelo lugar que ocupo. Elas direcionaram as formas e os espaços para minha atuação, implicando nas propostas apresentadas para o ensino, a pesquisa e a extensão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso de produção deste trabalho significou para mim a possibilidade de promover uma compreensão responsiva no espaço em que atuo. O contato com as concepções, valorações e avaliações dos participantes fizeram com que eu reavaliasse minha forma de ensino e redirecionasse minhas atividades profissionais. A pesquisa também representou a aprendizagem (ou melhor, o início da aprendizagem) da ELiS já que, antes do início da tese, não sabia ler e escrever em língua de sinais. As reflexões desenvolvidas me permitiram alcançar os objetivos propostos e responder às perguntas norteadoras que haviam sido previamente elencadas. Pude identificar as concepções dos participantes sobre a escrita de sinais e as valorações e avaliações que sustentam tais posicionamentos. Também discuti as implicações das referidas concepções para as práticas acadêmicas e profissionais e pontuei as formas como posso atuar responsavelmente em prol do ensino de ELiS.

Embora as considerações tenham como fundamento os dados coletados com um grupo específico de participantes, o cabo de guerra que envolve a escrita de sinais não é restrito apenas à UFG. Por isso, conhecer as forças que atuam nesse jogo e os fundamentos da proposição da presença da ELiS do início ao fim dos cursos de licenciatura pode ser proveitoso para o desenvolvimento de práticas de ensino que privilegiem a formação de profissionais que saibam ler e escrever a língua de sinais. Ademais, a pesquisa se soma a outros trabalhos sobre a ES, tendo como diferencial o emprego da teoria bakhtiniana para análise de enunciados sobre a escrita de sinais. Nesse sentido, destaco as contribuições do conceito de cronotopo, já que o conjunto de conhecimentos da temporalidade presente não devem ser desconsideradas no ensino de Libras. Reconhecer isso pode significar a abertura para novos conhecimentos para a mudança em relação aos posicionamentos sobre a ES. A experiência positiva de utilização de cursos de extensão no formato on-line para coleta de dados também é válida para outras pesquisas que desejem usar o formato aqui empregado.

Acredito falar e escrever sobre a escrita de sinais, escrever em Libras/ELiS e promover espaços de discussão sobre esse tema seja importante, ainda que não tenha um resultado imediato no número de sujeitos que a utilizam. Isso porque, ao enunciar sobre a ES promovemos atitudes responsivas e, como diz Bakhtin (1997, p. 291) “cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte”.

## REFERENCIAIS

AGRIA, A. C. Q.; VIEIRA, C. R. Conceito de língua materna, primeira língua e segunda língua e suas implicações no campo da surdez. In: ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. G. (org.). *Libras em estudo: política linguística*. São Paulo: Feneis, 2013.

ALBRES, N. A. Ensino de Libras como segunda língua e as formas de registrar uma língua visuo-gestual: problematizando a questão. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, Novo Hamburgo, v. 10, n. 19, p. 125-149, 2012. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/6e9e138e1df0292c48e355324465cb64.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

ALBRES, N. A. *Relações dialógicas entre professores surdos sobre o ensino de Libras*. 2014. 305 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ALBRES, N. A. Saberes docentes: a problemática da formação de professores de língua de sinais. In: ALBRES, N. A. (org.). *Libras em estudo: ensino-aprendizagem*. São Paulo: FENEIS, 2012.

ALSFONT. *Symbol font for ASL: how can you read and write American Sign Language?* [online]. Disponível em: <https://aslfont.github.io/Symbol-Font-For-ASL/ways-to-write.html>. Acesso em: 20 ago. 2021.

ALVES, A. L.; MOTA, M. F.; TAVARES, T. P. O *Instagram* no processo de engajamento das práticas educacionais: a dinâmica para a socialização do ensino-aprendizagem. *Revista Científica da FACET*, Bahia, n. 19, p. 25-43, 2018. Disponível em: <https://www.unirios.edu.br/revistarios/internas/conteudo/resumo.php?id=368>. Acesso em: 10 abr. 2022.

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

AMORIM, M. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002.

ARAÚJO, O. H. A.; MARTINS, E. S. Estágio curricular supervisionado como práxis: algumas perguntas e possíveis de respostas. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 1, p. 191-203, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/12902>. Acesso em: 05 out. 2021.

AZZARI, E. F.; MELO, R. de. Olhares sobre a linguagem em redes sociais e suas interfaces com a educação crítica e pluralista. *Texto Livre*, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 94–113, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16729>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BAALBAKI, A.; RODRIGUES, I. C. Meio legal de comunicação *versus* língua oficial: um debate sobre leis. *Línguas e instrumentos linguísticos*, n. 27/28, p. 137-150, jan.-jun./jul.-dez. 2011. Disponível em <http://www.revistalinguas.com/edicao27e28/edicao27e28.html>. Acesso em: 17 set. 2021.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. 5 ed. São Paulo: Hucitec; Annablume, 2002.

BAKHTIN, M. *Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo*. São Paulo: Editora 34, 2018.

BARBOSA, C.; BULHÕES, J.; ZHANG, Y.; MOREIRA, A. Utilização do Instagram no ensino e aprendizagem de português língua estrangeira por alunos chineses na Universidade de Aveiro. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa – RELATEC*, v. 16, n. 1, p. 21-33, jun. 2017. Disponível em: <https://relatec.unex.es/article/view/2936>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BARROS, M. E. *ELiS: sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARROS, M. E. *ELiS – Escrita das Línguas de Sinais: proposta teórica e verificação prática*. 2008. 192f. Tese (Doutorado em Linguística). Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BARROS, M. E. Princípios básicos de ELiS. *Revista Sinalizar*, v. 1, n. 2, p. 204–210, 2016. DOI: 10.5216/rs.v1i2.38881. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/38881>. Acesso em: 30 set. 2021.

BAUMAN, H-D L. Audism: exploring the metaphysics of oppression. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 9, n. 2, p. 239-249, 2004. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15304445/>. Acesso em: 21 set. 2021.

BAUMAN, H-D.; SIMSER, S; HANNAN, G. *Au-delà du capacitism et de l'audisme: garantir le respect des droits de la personne des citoyens sourds et malentendants*. Toronto: CHS; SCO, 2013. Disponível em: [https://www.chs.ca/sites/default/files/au-dela\\_du\\_capacitism\\_et\\_de\\_laudisme\\_2013\\_1.pdf](https://www.chs.ca/sites/default/files/au-dela_du_capacitism_et_de_laudisme_2013_1.pdf). Acesso em: 14 out. 2021.

BEMONG, N. et al. Prefácio. In: BEMONG, N. et al. (org.). *Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BEMONG, N.; BORGHART, P. A teoria bakhtiniana do cronotopo literário: reflexões, aplicações, perspectivas. In: BEMONG, N. et al. (org.). *Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BENASSI, C. A. Visiografia: alguns desdobramentos do objeto de tese “escrita de sinais”. *Revista de Estudos da Linguagem – Falange Miúda*, v. 2, n. 2, p. 123-133, 20 dez. 2017. Disponível em: <https://www.falangemiuda.com.br/index.php/refami/article/view/163/163>. Acesso em: 18 ago. 2021.

BENASSI, C. A. *VisoGrafia: o problema do conteúdo, material e forma na escrita de sinais*. 2019. 338f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem). Instituto de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

BENTES, J. A. O.; HAYASHI, M. C. P. Normalidade, diversidade e alteridade na história do instituto nacional de surdos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 67, p. 851-874, out.-dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n67/1413-2478-rbedu-21-67-0851.pdf>. Acesso em: 19 out. 2021.

BERGERON, L.F. Typologie de systèmes écrits pour les langues signées. *Revue des Étudiants en Linguistique du Québec*, v. 1, n. 2, p. 1-24, 2006. Disponível em: [https://lsq.uqam.ca/sites/default/files/Bergeron\\_TypologieSystemeécrits.PDF](https://lsq.uqam.ca/sites/default/files/Bergeron_TypologieSystemeécrits.PDF). Acesso em: 18 ago. 2021.

BERWARGER, A. R.; LEAL, J. E. F. *Noções de paleografia e diplomática*. 3 ed. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008.

BIANCHINI, C. S. *Analyse métalinguistique de l'émergence d'un système d'écriture des Langues des Signes: SignWriting et son application à la Langue des Signes Italienne (LIS)*. 2012. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem). École Doctorale Cognition Langage et Interaction, Facoltà di Lettere e Filosofia, Université de Paris 8; Università degli Studi di Perugia, Paris, Perúgia, 2012.

BICALHO, D. C. Habilidades linguísticas. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. (org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Minas Gerais: UFMG, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/habilidades-linguisticas>. Acesso em: 01 out. 2021.

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (org.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: EDUSP, 1994.

BRAIT, B. Bakhtin: movimentos de reconstituição da história de um pensamento. *Revista USP*, São Paulo, n. 39, p. 158-173, set./nov. 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/35080/37819/41223>. Acesso em: 01 out. 2021.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.

BRAIT, B. Dialogismo e polifonia em Mikhail Bakhtin e o Círculo (Dez obras fundamentais). In: FARIA, J. R. G. de. (org.). *Guia bibliográfico da FFLCH*. São Paulo: Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, 2016. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5330808/mod\\_resource/content/1/Bakhtin.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5330808/mod_resource/content/1/Bakhtin.pdf). Acesso em: 31 ago. 2021.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BRAIT, B. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. *Gragoatá*, v. 11, n. 20, p. 47-62, jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33238>. Acesso em: 19 out. 2021.

BRAIT, B.; NUNES, J. A. Documentos oficiais em diálogo. *Eutomia*, Recife, v. 1, n. 21, p. 144-168, jul., 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/237464>. Acesso em: 05 maio 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil* [recurso eletrônico]: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais n. 1/1992 a 110/2021, pelo Decreto legislativo n. 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão n. 1 a 6/1994. 57. ed. Brasília: Câmara dos Deputados; Edições Câmara, 2021. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988>. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. *Cadastro nacional de cursos e instituições de educação superior: cadastro e-MEC* [online]. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 jul. 2020.

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. In: *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, ano 142, n. 246, p. 28, de 22 dez. 2005. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/2005&jornal=1&pagina=28&totalArquivos=360>. Acesso em: 13 ago. 2021.

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. In: *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, ano 144, n. 79, p. 7, 24 de abr. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 13 ago. 2021.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. In: *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 79, p. 23, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=23&data=25/04/2002>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. *Viver sem limites: plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência*. Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.mpes.mp.br/Arquivos/Anexos/53630c9c-3eda-46d3-b013-fb83152e3495.pdf>. Acesso em 15 jul. 2021.

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). In: *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2, de 06 de julho de 2015. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=07/07/2015&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=72>. Acesso em: 02 dez. 2021.

BRASIL. Senado Federal. *Proposta de Emenda à Constituição n. 12*, de 2021. Altera o art. 13 da Constituição Federal para incluir a língua brasileira de sinais como um dos idiomas oficiais da República Federativa do Brasil. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/148537>. Acesso em: 21 set. 2021.

BRITO, F. B.; NEVES, S. L. G.; XAVIER, A. N. O movimento surdo e sua luta pelo reconhecimento da Libras e pela construção de uma política linguística no Brasil. In: ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. G. (org.). *Libras em estudo: política linguística*. São Paulo: Feneis, 2013.

BUBNOVA, T. O princípio ético como fundamento do dialogismo em Mikhail Bakhtin. *Conexão Letras*, Porto Alegre, v. 8, n. 10, p. 9-18, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/about>. Acesso em: 30 out. 2021.

BUBNOVA, T. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 268-280, ago./dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732011000200016>. Acesso em: 09 jun. 2021.

CAGLIARI, L. C. Algumas questões de linguística na alfabetização. *Acervo digital da Unesp [online]*. 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40140>. Acesso em: 13 jan. 2022.

CALKINS, L. M. *A arte de ensinar a escrever*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CALVET, L. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CALVET, L. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 30, n. especial 2, p. 71–92, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37229>. Acesso em: 14 ago. 2021.

CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez. *Apostila Libras 1*. Goiânia: Secretaria de Educação, [s.d].

CAVALCANTI, M. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *Delta*, São Paulo, v. 15, n. especial, p. 385-417, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44501999000300015>. Acesso em: 14 ago. 2021.

CEREJA, W. Significação e tema. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

CERNY, R. Z.; QUADROS, R. M.; BARBOSA, H. Formação de professores de Letras-Libras: construindo o currículo. *E-Curriculum*, São Paulo, v. 4, n. 2, n.p., jun. 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3230/2148>. Acesso em: 15 de set. de 2020.

CHACON, T. C. et al. *Guia de pesquisa e documentação para o INDL: patrimônio cultural e diversidade linguística*. Brasília: Iphan, 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Guia%20de%20Pesquisa%20e%20Documenta%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20INDL%20-%20Volume%201.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2021.

CHAQUIME, L. P.; FIGUEIREDO, A. P. S. O papel do designer instrucional na elaboração de cursos de educação a distância: exercitando conhecimentos e relatando a experiência. Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, Belém, 2013. *Anais do [...] Belém*. Disponível em: <http://www.aunirede.org.br/anais/arquivos/Esud2013.iso>. Acesso em: 10 mar. 2022.

CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. 2 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

CLARK, K.; HOLQIST, M. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

COSTA, E. S. Tendências atuais da pesquisa em escrita de sinais no Brasil. *Revista Diálogos*, v. 6, n. 1, p. 23-41, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia>. Acesso em: 21 set. 2021.

CRESWELL., J. W. *Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CROMACK, E. M. P. C. Identidade, cultura surda e produção de subjetividades e educação: atravessamentos e implicações sociais. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 24, n. 4, p. 68-77, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-98932004000400009>. Acesso em: 12 jul. 2021.

CUNHA, A. F.; COSTA, M. A.; MARTELOTTA, M. E. Linguística. In: MARTELOTTA, M. E (org.). *Manual de Linguística*: São Paulo, Contexto, 2011.

CURY, D. R. *Escrita de sinais: concepções de educadores surdos e ouvintes*. 2016. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

DAHLET, P. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

DALLAN, M. S. S.; MASCIA, M. A. A. A escrita em sinais: uma escrita própria para a LIBRAS. In: LINS, H. A. M. (org.). *Experiências docentes ligadas à educação de surdos: aspectos de formação*. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2012.

DALCIN, G. Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo. In: QUADROS, R. M. (org.). *Estudos surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

DELÉAGE, P. *Le geste et l'écriture: langues des signes, amérindiens, logographies*. Paris: Armand Colin, 2013. Disponível em: <https://pierredeleage.files.wordpress.com/2018/06/le-geste-et-lecriture-deleage.pdf>. Acesso em: 10 abril 2020.

DEMO, P. *Introdução à metodologia da ciência*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DEMO, P. Conhecimento e vantagem comparativa. *O Público e o Privado*, Ceará, v. 3, n. 5, p. 191-207, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/2516>. Acesso em: 10 mar. 2022.

DI FANTI, M. G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. In: *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, v. 7, n. 1/2, p. 95-111, jan./dez. 2003. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo32.pdf>. Acesso em: 10 abril 2020.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>. Acesso em: 23 abril 2021.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FARACO, C. A. Interação e linguagem: balanço e perspectivas. *Calidoscópio*, v. 3, n. 3, p. 214-221, set./dez. 2005. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6244>. Acesso em: 05 maio 2020.

FARACO, C. A. A ideologia no/do Círculo de Bakhtin. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (org.). *Círculo de Bakhtin: pensamento interacional*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

FARACO, C. A. Um posfácio meio impertinente. In: BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

FELIPE, T. A. O discurso verbo-visual na língua brasileira de sinais – Libras. *Bakhtiniana*, v. 8, n. 2, p. 67-89, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732013000200005>. Acesso em: 03 set. 2021.

FELIPE, T. A. S. *A relação sintático-semântica dos verbos e seus argumentos na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)*. 1998. 298f. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

FERRARO, A. R. Analfabetismo. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C; BREGUNCI, M. G. (org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Minas Gerais: UFMG, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/analfabetismo>. Acesso em: 04 jul. 2021.

FERREIRA, L. *Por uma gramática de Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1995.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre a alfabetização*. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FIGUEREDO, C. J. *Construindo pontes: a produção oral dialógica dos participantes do processo ensino-aprendizagem de inglês como língua-cultura estrangeira*. 2007. 300f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

FILHO, F. A. Forças centrípetas e forças centrífugas em editoriais. *Signos*, v. 43, n. especial, p. 183-203, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/signos/v43s1/a11.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2021.

FISCHER, S. R. *Uma breve história da linguagem: introdução à origem das línguas*. São Paulo: Novo Século, 2009.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2011.

FLICK, U. *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso, 2013.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. *Política nacional de extensão universitária*. Manaus: FORPROEX, 2012. Disponível em: [http://www.proexc.ufu.br/sites/proexc.ufu.br/files/media/document//Politica\\_Nacional\\_de\\_Extensao\\_Universitaria\\_-FORPROEX-\\_2012.pdf](http://www.proexc.ufu.br/sites/proexc.ufu.br/files/media/document//Politica_Nacional_de_Extensao_Universitaria_-FORPROEX-_2012.pdf). Acesso em: 10 mar. 2022.

GALVÃO, A. M. O. Cultura escrita. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C; BREGUNCI, M. G. (org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Minas Gerais: UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/cultura-escrita>. Acesso em: 01 out. 2021.

GESSER, A. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 47, n. 1, p. 223–239, 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645205>. Acesso em: 05 jul. 2021.

GESSER, A. Interpretar ensinando e ensinar interpretando: posições assumidas no ato interpretativo em contexto de inclusão para surdos. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis,

v. 35, n. especial 2, p. 534-556, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p534/3072>  
4. Acesso em: 07 jun. 2021.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. *Metodologia do ensino superior*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2020.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOMES, A. C. (org.). Escrita de si, escrita da História: a título de prólogo. In: GOMES, A. C. *Escrita de si, escrita da história*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

GRILLO, S. V. C. Esfera e campo. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

GUEDES, B. Educação de surdos: percursos históricos. In: LOPES, M. C. (org.). *Cultura surda e Libras*. Porto Alegre: Unisinos, 2012.

HANKE, T. *HamNoSys: Hamburg Notation System for Sign Languages*. Hamburg: Akademie der Wissenschaften; Universität Hamburg, 2018. Disponível em: [http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/dgs-korpus/files/inhalt\\_pdf/HamNoSys\\_2018.pdf](http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/dgs-korpus/files/inhalt_pdf/HamNoSys_2018.pdf). Acesso em: 20 ago. 2021.

HESSEL, C.; ROSA, F.; KARNOPP, L. *Cinderela Surda*. 2. ed. Canoas: Editora da Ulbra, 2007.

HIGOUNET, C. *História concisa da escrita*. São Paulo: Parábola Editora, 2003.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa nacional de saúde 2019: ciclos de vida*. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://loja.ibge.gov.br/pesquisa-nacional-de-saude-2019-ciclos-de-vida.html>. Acesso em: 14 fev. 2021.

KARNOPP, L. B. Literatura Surda. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 98–109, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/795>. Acesso em: 3 dez. 2021.

KARNOPP, L. B. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 36, p. 155-174, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1605/1488>. Acesso em: 30 jul. 2021.

KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: Cefil; IEL; Unicamp, 2005.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

LADD, P. *Em busca da surdidade 1: colonização de surdos*. Lisboa: Surd'Universo, 2013.

LADD, P.; GONÇALVES, J. C. A. Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas. In: KARNOPP, L. B.; KLEIN M; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (org). *Cultura Surda na Contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Editora ULBRA, 2011.

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

LANE, H. L'oppression dans les relations entre les professionnels entendants et les sourds de culture. *Nouvelles pratiques sociales*, Québec, v. 6, n. 1, p. 41–56, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.7202/301195ar>. Acesso em: 20 out. 2021.

LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, Fortaleza, v. 37, n. 3, p. 1–7, 2005. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2705>. Acesso em: 16 dez. 2021.

LEITE, T. A. O futuro dos estudos das línguas (de sinais). In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R.; LEITE, T. A. (org.). *Estudos da língua brasileira de sinais I*. Florianópolis: Insular. 2013.

LEITE, T. A.; QUADROS, R. M. Línguas de sinais do Brasil: reflexões sobre o seu estatuto de risco e a importância da documentação. In: STUMPF, M. R.; QUADROS, R. M.; LEITE, T. A. (org.). *Estudos da língua brasileira de sinais II*. Florianópolis: Insular. 2014.

LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. Libras escrita: o desafio de representar uma língua tridimensional por um sistema de escrita linear. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, Novo Hamburgo, v. 10, n. 19, p. 150-184, 2012. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/6cf381ab909eed796b069253a14d5ad.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2021.

LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. Regras de funcionamento do Sistema de Escrita de Libras (SEL). In: *Escrita SEL – Sistema de Escrita para Línguas de Sinais [online]*. Disponível em: <http://sel-libras.blogspot.com>. Acesso em: 21 ago. 2021.

LODI, A. C. B. Uma leitura enunciativa da língua brasileira de sinais: o gênero contos de fadas. *Delta*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 281-310, 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/37948/25642>. Acesso: 22 out. 2021.

LODI, A. C. B.; BORTOLOTTI, E. C.; CAVALMORET, M. J. Z. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 131-149, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200009>. Acesso em: 27 abr. 2021.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. Formação de professores de Língua Brasileira de Sinais: reflexões sobre o impacto desta ação para a educação. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v.

29, n. especial, p. 279-299, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29983/18249>. Acesso em: 09 ago. 2021.

LOPES, L. B.; THOMA, A. S. Estudos Surdos em educação no Brasil: a produção do campo no período de 1996-2006. *Revista Fórum*, Rio de Janeiro, n. 37, p. 21-36, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/forum-bilingue/article/view/503/515>. Acesso em: 26 jun. 2021.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva*, Florianópolis. v. 24. n. especial. p. 81-100, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10541/10078>. Acesso em: 12 jul. 2021.

LUCHI, M.; STUMPF, M. R. Aspectos linguísticos da escrita de sinais. In: STUMPF, M. R.; QUADROS, R. M. (org.). *Estudos da língua brasileira de sinais IV*. Florianópolis: Insular, 2018.

MACHADO, I. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (org.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista\\_na\\_pesquisa\\_social.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista_na_pesquisa_social.pdf). Acesso em: 08 mar. 2021.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Editora Ática, 1998.

MARCUSCHI, B. Oralidade. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C; BREGUNCI, M. G. (org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Minas Gerais: UFMG, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/oralidade>. Acesso em: 26 abr. 2021.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. *Signótica*, v. 9, n. 1, p. 119-146, set. 1997. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/7396/0>. Acesso em: 24 fev. 2020.

MARCUSCHI, L. A.; HOFFNAGEL, J. (org.) A escrita no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARIANI, B. *Colonização lingüística*. Campinas: Pontes, 2004.

MARIANI, B. A. Colonização lingüística no Brasil e nos Estados Unidos: uma comparação. *Cadernos de Letras da UFF*, Rio de Janeiro, v. 27, p. 7-22, 2003.

MARTINS, V. R. O. O acontecimento do ensino de Libras: diferenças e resistências. In: ALBRES, N. A. (org.). *Libras em estudo: ensino-aprendizagem*. São Paulo: FENEIS, 2012.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. São Paulo: Contexto, 2012.

MEGALE, A. H. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, Novo Hamburgo, v. 3, n. 5, p. 1-13, ago. 2005. Disponível em: [http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_5\\_bilinguismo\\_e\\_educacao\\_bilingue.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf). Acesso em: 07 ago. 2021.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. *História Oral, como fazer, como pensar*. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

MORAES, F. F. da S. Formação de professores de Libras: o ensino da escrita de sinais nas licenciaturas em Libras. *Revista Sinalizar*, v. 6, 2021. DOI: 10.5216/rs.v6.68358. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/68358>. Acesso em: 5 nov. 2021.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

MORI, N. N. R.; SANDER, R. E. História da educação dos surdos no Brasil. *Seminário de Pesquisa do PPE*, 2015. Anais [...]. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2015. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2015/trabalhos/co\\_04/94.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_04/94.pdf). Acesso em: 23 out. 2021.

MOROSINI, M. C. (org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Glossário. v. 2. Brasília: Inep; MEC, 2006.

MUNIZ, C. R. O signo linguístico em Bakhtin. *Educação em Debate*, Fortaleza, ano 21, v. 1, n. 39, p. 70-76, 2000. Disponível em: [http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14443/1/2000\\_art\\_crmuniz.pdf](http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14443/1/2000_art_crmuniz.pdf). Acesso em: 3 dez. 2021.

NADER, J. M. V.; NOVAES-PINTO, R. C. Aquisição tardia de linguagem e desenvolvimento cognitivo do surdo. *Estudos linguísticos*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 929-943, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://revistadogel.emnuvens.com.br/estudos-linguisticos/article/download/1351/893>. Acesso em: 16 jun. 2021.

OLIVEIRA, L. A. *Fundamentos históricos, biológicos e legais da surdez*. Curitiba: IESDE, 2012.

OVIEDO, A. Reseña de Stokoe et al, 1965: “A Dictionary of ASL on Linguistic Principles” [Reseña de Stokoe, William, Dorothy Casterline y Carl Groneberg (1965). A Dictionary of

American Sign Language on Linguistic Principles. Silver Spring: Linstok Press]. *Cultura Sorda*. Reseña [online], 2006. Disponível em: <https://cultura-sorda.org/resena-de-stokoe-et-al-1965-a-dictionary-of-asl-on-linguistic-principles/>. Acesso em: 16 jun. 2021.

OVIEDO, A. Unas notas sobre el estudio de las lenguas de señas antes de la era de Stokoe. *Cultura Sorda* [online], 2007. Disponível em: <https://cultura-sorda.org/estudio-lenguas-de-senas-antes-de-stokoe>. Acesso em 26 set. 2019.

OVIEDO, A. Vuelta a un hito histórico de la lingüística de las lenguas de señas: la mimographie de Bébien en el sistema de transcripción de Stokoe. *Lenguaje*, Universidad Del Valle, Cali, 2009, volume 37, n. 2, p. 293-313. Disponível em: <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/%20article%20/view%20/4898>. Acesso em: 26 set. 2019.

PAJEÚ, H. M.; MIOTELLO, V. A compreensão da cultura pelo ato responsável e pela alteridade da palavra dialógica nos estudos bakhtinianos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 60 n. 3 p. 775-794, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8652007>. Acesso em: 22 out. 2021.

PELUSO, C. L. Los Sordos, sus lenguas y su textualidad diferida. *Traslaciones. Revista latinoamericana de Lectura y Escritura*, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 40–61, 2018. Disponível em: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1311>. Acesso em: 12 ago. 2022.

PEREIRA, M. C. P.; FRONZA, C. A. Proficiência Lingüística e Fluência em Língua de Sinais: Uma Necessária Revisão Teórica. *Mundo Unifor: VI Encontro de Pós-Graduação e Pesquisa*, 6, 2006, Fortaleza. Anais [...]. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2006. p. 1-6. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=9&idart=64>. Acesso em: 01 jun. 2021.

PEREIRA, R. A. C; RODRIGUES, R. H. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ld/v14n1/11.pdf>. Acesso em: 27 julho 2020.

PERLIN, G. As diferentes identidades surdas. *Revista da FENEIS*, ano 4, n. 14, p. 15-16, abr./jun. 2002. Disponível em: [https://issuu.com/feneisbr/docs/revista\\_feneis\\_14](https://issuu.com/feneisbr/docs/revista_feneis_14). Acesso em: 25 jun. 2021.

PERLIN, G. T. T. *O ser e o estar sendo surdos*: alteridade, diferença e identidade. 2003. 156f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PERLIN, G; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. *Ponto de Vista*, n. 5, p. 217-226, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1282/4249>. Acesso em: 25 jun. 2021.

PERLIN, G.; STOBEL, K. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. *Educar em Revista, Educação Especial*, n. 2, p. 17-31, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/qR5cDC7tgf5SyMtrSGvSVFC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jul. 2021.

PIRES, V. L.; SOBRAL, A. Implicações do estatuto ontológico do sujeito na teoria discursiva do Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshinov. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 205-219, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/13785/11709>. Acesso em: 28 jul. 2020.

PONZIO, A. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, R. M. Alfabetização e o sentido da língua de sinais. *Textura*, Canoas, v. 2, n. 3, p. 53-61, 2000. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/888/665>. Acesso em: 01 out. 2021.

QUADROS, R. M. Contextualização dos estudos linguísticos sobre a Libras no Brasil. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R.; LEITE, T. A. (org.). *Estudos da língua brasileira de sinais I*. Florianópolis: Insular. 2013.

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

QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. O primeiro curso de graduação em Letras Língua Brasileira de Sinais: educação a distância. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 10, n. 2, p. 169-185, jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/984/999>. Acesso em: 01 out. 2021.

RANCIÈRE, J. *Políticas da escrita*. Rio de Janeiro, Editora 34, 1995.

RAYS, O. A. Ensino-Pesquisa-Extensão: notas para pensar a indissociabilidade. *Revista Educação Especial*, v. 1, n. 1, p. 71-85, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5034>. Acesso em: 08 abr. 2022.

RODRIGUES, C. S.; VALENTE, F. *Aspectos Linguísticos da Libras*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2011.

ROHLING, N. Cronotopo pandêmico e a produção de imagens corpóreas: reflexões inacabadas. *Fórum linguístico*, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 5221-5237, out./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/78444/45458>. Acesso em: 20 jan. 2022.

ROJO, R. *As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas*. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 7, n. 14, p. 15-22, 30 dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3446>. Acesso em: 08 abr. 2022.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/10832>. Acesso em: 28 jul. 2020.

SANTOS, L. F.; CAMPOS, M. L. I. L. Educação especial e educação bilíngue para surdos: as contradições da inclusão. In: ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. G. (org.). *Libras em estudo: política educacional*. São Paulo: FENEIS, 2013.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 36, p. 11-22, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639310>. Acesso em: 1 out. 2021

SEMEDI. *Aprendizado Digital*. Disponível em: <https://www.paranagua.pr.gov.br/semidi-digital.php?descricao=19>. Acesso em: 6 jun. 2021.

SILVA, E. V. L. S. *Narrativas de Professores de Surdos sobre a Escrita de Sinais*. 2013. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SILVA, E. A.; BRUM, M. H. A organização retórica do gênero sessão reflexiva em um programa de formação continuada. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 29, p. 186-201, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/20966/15438>. Acesso em: 22 set. 2021.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SKLIAR, C. A exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 22, p. 15-32, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55373/33644>. Acesso em: 17 jun. 2021.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SKLIAR, C.; QUADROS, R. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. *Estilos da Clínica*, v. 5, n. 9, p. 32-51, 2000. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v5i9p32-51. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60913>. Acesso em: 30 set. 2021.

SOARES, M. A. L. *A educação do surdo no Brasil*. Bragança Paulista: Edusf, 1999.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento no círculo de Bakhtin*. São Paulo: Mercado das Letras, 2009 [2009a].

SOBRAL, A. O ato “responsável”, ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 11, n. 1, p. 219-235, jul. 2008. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3092>. Acesso em: 23 out. 2021.

SOBRAL, A. O conceito de ato ético de bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. *Bioethikos*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 121-126, 2009 [2009b]. Disponível em: <https://saocamilos-p.br/assets/artigo/bioethikos/68/121a126.pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6 ed. Porto alegre: Penso, 2014.

SPOLSKY, B. Para uma teoria de políticas linguísticas. *Revel*, v. 14, n. 26, p. 32-44, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/f69d74cdefbd9c6efb801010f2ac8b13.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

SOUZA NETO, S.; SILVA, V. P. Prática como Componente Curricular: questões e reflexões. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 43, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189132834013.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

STROBEL, K. L. História dos Surdos: Representações “Mascaradas” das Identidades Surdas. In: QUADROS, R. M. e PERLIN, G. (org.). *In: Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

STROBEL, K. L. *Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História*. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

STROBEL, K. L.; FERNANDES, S. *Aspectos lingüísticos da Libras*. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

STUMPF, M. R. *Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo sistema SignWriting: Línguas de Sinais no papel e no computador*. 2005. 330f. Tese (Doutorado em informática na educação) - Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

STUMPF, M. R. Língua de Sinais Escrita dos surdos na Internet. V Congresso Iberoamericano de Informática Educativa, 5, 2000, Viña Del Mar, Chile. *Papers do [...]*. Chile. Disponível em: <http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/2000/papers/031.htm>. Acesso em: 02 maio 2021.

STUMPF, M. R.; QUADROS, R. M.; LUCHI, M. Aspectos Linguísticos da Escrita de Sinais. In: STUMPF, M. R.; QUADROS, R. M. *In: Estudos da Língua Brasileira de Sinais IV*. Florianópolis: Editora Insular, 2018.

STUMPF, M. R.; WANDERLEY, D. C. Quem fala Português, escreve em Português. Quem fala Inglês, escreve em Inglês. Os surdos: escrevem em que língua? *Revista Letras*

*Raras*, Campina Grande, v. 5, n. 1, p. 93-107, 2016. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/586>. Acesso em: 09 de junho de 2019.

STUMPF, M. R.; LINHARES, R. S. A. (org.). *Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na educação bilíngue de surdos: da educação infantil ao ensino superior*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2021.

SUTTON, V. *Lessons in SignWriting*. 4. ed. California: SignWritingPress, 2014. Disponível em: <https://www.signwriting.org/archive/docs2/sw0116-Lessons-SignWriting.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2021.

TAUCHEN, G.; FÁVERO, A. O princípio da indissociabilidade universitária: dificuldades e possibilidades de articulação. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 17, n. 33, p. 403–419, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193521546013>. Acesso em: 10 dez. 2021.

UFAC – Universidade Federal do Acre. *Ementário*. Rio Branco: UFC, 2014. Disponível em: <https://portal.ufac.br/ementario/curriculo.action;jsessionid=6601E9E25D02E1ABFEA5AFC741798188?v=303>. Acesso em: 03 out. 2021.

UFAL – Universidade Federal de Alagoas. *Projeto pedagógico do curso de Letras-Língua Brasileira de Sinais (Libras): licenciatura*. Maceió: UFAL, 2016. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/fale/graduacao/llufal/projeto-pedagogico/ppc-do-curso-de-letras-libras/view>. Acesso em: 03 out. 2021.

UFAM – Universidade Federal do Amazonas. *Projeto político pedagógico do curso de Letras – Libras*. Manaus: UFAM, 2014. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1OV1QWl8QFyjry2AMuKqZgRcjKP9hKQhO/view>. Acesso em: 26 out. 2021.

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande. *Resolução 08/2016*, de 16 de agosto de 2016. Aprova a estrutura curricular do Curso de Letras Libras, modalidade licenciatura, do Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Campina Grande, e dá outras providências. Campina Grande: Conselho Universitário, 2016. Disponível em: [http://www.ufcg.edu.br/~costa/resolucoes/res\\_16082016.pdf](http://www.ufcg.edu.br/~costa/resolucoes/res_16082016.pdf). Acesso em: 26 out. 2021.

UFCA – Universidade Federal do Cariri. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Letras: Língua Brasileira de Sinais (Libras)*. Juazeiro do Norte, UFCA, 2018. Disponível em: <https://documentos.ufca.edu.br/wp-folder/wp-content/uploads/2019/08/LibrasUFCA-Projeto-Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico-2018.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

UFC – Universidade Federal do Ceará. *Projeto pedagógico curricular: curso de licenciatura Letras: Língua Brasileira de Sinais (Libras)*. Fortaleza: UFC, 2016. Disponível em: [https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt\\_BR&id=1371493](https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=1371493). Acesso em: 26 out. 2021.

Ufersa – Universidade Federal do Semi-Árido. *Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Letras/Libras*. Mossoró: UFERSA, 2018. Disponível em: <https://lelibcaraubas.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/76/2019/07/MEC-PPC-atual-2018-aprovado.pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

UFG – Universidade Federal de Goiás. *Conselho Universitário aprova proposta de adesão ao Reuni*. Goiânia: UFG, 2007. Disponível em: <https://www.ufg.br/n/55954-conselho-universitario-aprova-proposta-de-adesao-ao-reuni>. Acesso em: 12 ago. 2021.

UFG – Universidade Federal de Goiás. *Resolução CONSUNI n. 18*, de 27 de junho de 2008. Cria o curso de graduação em Letras – Libras, modalidade Licenciatura na Faculdade de Letras da UFG. Goiânia: UFG, 2008. Disponível em: [https://sistemas.ufg.br/consultas\\_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao\\_CONSUNI\\_2008\\_0018.pdf](https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2008_0018.pdf). Acesso em: 12 ago. 2021.

UFG – Universidade Federal de Goiás. *Resolução CONSUNI n. 20*, de 13 novembro de 2010. Altera o Anexo da Resolução CONSUNI N° 29/2008, que cria o Programa “UFGInclui” na UFG, para inclusão da reserva de vagas do Curso de Letras – Libras para candidatos surdos. Goiânia: UFG, 2010. Disponível em [https://sistemas.ufg.br/consultas\\_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao\\_CONSUNI\\_2010\\_0020.pdf](https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2010_0020.pdf). Acesso em: 12 ago. 2021.

UFG – Universidade Federal de Goiás. *Resolução CEPEC n. 1122*, de 09 de novembro de 2012. Aprova o novo Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG) da Universidade Federal de Goiás e revoga as disposições em contrário. Goiânia: UFG, 2012. Disponível em: [https://sigaa.sistemas.ufg.br/sigaa/public/downloads/original\\_Resolucao\\_CEPEC\\_2012\\_1122.pdf](https://sigaa.sistemas.ufg.br/sigaa/public/downloads/original_Resolucao_CEPEC_2012_1122.pdf). Acesso em: 08 mar. 2022.

UFG – Universidade Federal de Goiás. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras: Libras*. Goiânia: UFG, 2014. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/25/o/2014\\_PPC\\_libras.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/25/o/2014_PPC_libras.pdf). Acesso em: 12 ago. 2021.

UFG – Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Letras. *Resolução n° 1*, de 06 de outubro de 2017. Normatiza a elaboração do Trabalho Final dos cursos de graduação do grau de Licenciatura e de Bacharelado da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Goiânia: UFG, 2017 [2017a]. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/25/o/RESOLU%C3%87%C3%83O\\_DE\\_TCC\\_N%C2%BA\\_01-2017\\_D%C3%A1\\_FL-UFG.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/25/o/RESOLU%C3%87%C3%83O_DE_TCC_N%C2%BA_01-2017_D%C3%A1_FL-UFG.pdf). Acesso em: 19 out. 2021.

UFG – Universidade Federal de Goiás. *Resolução CEPEC n. 1467*, de 24 de março de 2017. Dispõe sobre o regulamento das atividades de pesquisa na Universidade Federal de Goiás – UFG, revogando a Resolução CEPEC N° 462, de 1999. Goiânia: UFG, 2017 [2017b]. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/680/o/Resolucao\\_CEPEC\\_2017\\_1467.pdf?1496762539](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/680/o/Resolucao_CEPEC_2017_1467.pdf?1496762539). Acesso em: 08 mar. 2022.

UFG – Universidade Federal de Goiás. *Resolução CONSUNI n. 18*, de 18 de agosto de 2017. Dispõe sobre normas para avaliação em relação a estágio probatório, progressão funcional, promoção, aceleração da promoção, retribuição por titulação e alteração de denominação do Professor da Carreira do Magistério Superior e estágio probatório do Professor Titular Livre do Magistério Superior e revoga as disposições em contrário. Goiânia, UFG, 2017 [2017c]. Disponível em: [https://sistemas.ufg.br/consultas\\_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao\\_CONSUNI\\_2017\\_0018.pdf](https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2017_0018.pdf). Acesso em: 08 mar. 2022.

UFG – Universidade Federal de Goiás. Resolução CEPEC n. 1557R. Aprova o Regulamento Geral do Cursos de Graduação (RGCG) da Universidade Federal de Goiás, e revoga as disposições em contrário (as alterações trazidas pela Resolução CONSUNI N° 33/2020, de 14 de agosto de 2020, são de caráter temporário). Goiânia: UFG, 2020. Disponível em: [https://sistemas.ufg.br/consultas\\_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao\\_CEPEC\\_2017\\_1557R.pdf](https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CEPEC_2017_1557R.pdf). Acesso em: 09 set. 2021.

UFG – Universidade Federal de Goiás. *Resolução Consuni n. 39*, de 28 de agosto de 2020. Dispõe sobre o Regulamento das Ações de Extensão e Cultura na Universidade Federal de Goiás – UFG, revogando-se a Resolução CONSUNI n. 03/2008. Goiânia, UFG: 2020b. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/694/o/Resolucao\\_CONSUNI\\_2020\\_0039\\_%281%29.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/694/o/Resolucao_CONSUNI_2020_0039_%281%29.pdf). Acesso em: 08 mar. 2022.

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora. *Projeto pedagógico do curso de graduação Letras-Libras (licenciatura)*. Juiz de Fora: UFJF, 2018. Disponível em: <https://www.ufjf.br/letraslibras/files/2016/04/PPC-Letras-Libras-aprovado-23-08-2018-1.pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

UFMA – Universidade Federal do Maranhão. *Projeto político pedagógico curso de graduação em Letras – Licenciatura em Língua Brasileira de Sinais*. São Luís: UFMA, 2014. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/THibLVqmlKfDnfU.pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. *Projeto Pedagógico de Curso: Licenciatura em Letras-Libras*. Belo Horizonte: UFMG, 2018. Disponível em: [https://libras.letras.ufmg.br/images/Projeto\\_Ped\\_Grad\\_Letras\\_Libras.pdf](https://libras.letras.ufmg.br/images/Projeto_Ped_Grad_Letras_Libras.pdf). Acesso em: 27 out. 2021.

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso. *Projeto Pedagógico de Curso de Graduação Letras Libras licenciatura*. Cuiabá: UFMT, 2017. Disponível em: <https://cms.ufmt.br/files/galleries/203/Pa6bb198aff1dc463958b4e9f2d69e89187528edb.pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

UFPA – Universidade Federal do Paraná. *Resolução 4.661*, de 28 de abril de 2015. Belém: UFPA, 2015. Disponível em: [www.ppc.proeg.ufpa.br/view/\\_paginas/\\_downloadAnexoProjeto.php?id=237&idProjeto=30](http://www.ppc.proeg.ufpa.br/view/_paginas/_downloadAnexoProjeto.php?id=237&idProjeto=30). Acesso em: 27 out. 2021.

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco. *Projeto Pedagógico do curso Licenciatura em Letras – Libras*. Recife, UFPE, 2019. Disponível em:

<https://www.ufpe.br/documents/39203/0/PPC+PARCIAL.pdf/5a51d86c-9d2e-4648-a082-9b94a6f61bcd>. Acesso em: 27 out. 2021.

UFPI – Universidade Federal do Piauí. *Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Letras-Libras presencial*. Teresina: UFPI, 2019. Disponível em: [https://www.ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/cdac/PPCok\\_Letras\\_LIBRAS20190712164212.pdf](https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/cdac/PPCok_Letras_LIBRAS20190712164212.pdf). Acesso em: 27 out. 2021.

UFPR – Universidade Federal do Paraná. *Resolução 14/18 CEPE*. Fixa o currículo pleno do curso de em Letras – Língua Brasileira de Sinais (Libras) – Licenciatura no setor de ciências humanas. Curitiba: UFPR, 2018. Disponível em: <http://www.letraslibras.ufpr.br/wp-content/uploads/2019/03/Resolu%C3%A7%C3%A3o-14-18-CEPE.pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

UFRA – Universidade Federal Rural da Amazônia. *Projeto pedagógico do curso de Letras Libras*. Belém: UFRA, 2016. Disponível em: <https://letraslibras.ufra.edu.br/images/PPC-LETRAS-LIBRAS.pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. *Projeto Pedagógico do curso Licenciatura em Letras/Libras/Língua Estrangeira*. Cruz das Almas: UFRB, 2019. Disponível em: <https://sistemas.ufrb.edu.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/3232992>. Acesso em: 27 out. 2021.

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro. *Curso de Graduação em Licenciatura em Letras – Libras*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2021. Disponível em: <https://siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/33A46672-92A4-F79A-204D-193CF502A578.html>. Acesso em: 27 out. 2021.

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *Projeto do curso de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa*. Natal: UFRN, 2013. Disponível em: [https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt\\_BR&id=118921874](https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=118921874). Acesso em: 27 out. 2021.

UFS – Universidade Federal do Sergipe. *Resolução n. 33/2020/CONEPE*, de 1 jul. 2020. Altera o Projeto Pedagógico do curso de graduação em Letras Libras. São Cristóvão: UFS, 2020. Disponível em: [https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/departamento/documentos.jsf?lc=pt\\_BR&id=912](https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/departamento/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=912). Acesso em: 27 out. 2021.

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. *Projeto político pedagógico do curso de Letras Libras*. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: [https://letraslibras.grad.ufsc.br/files/2013/04/projeto\\_libras\\_presencial\\_FINAL-nov2008.pdf](https://letraslibras.grad.ufsc.br/files/2013/04/projeto_libras_presencial_FINAL-nov2008.pdf). Acesso em: 27 out. 2021.

UFT – Universidade Federal do Tocantins. *Resolução do conselho de ensino, pesquisa e extensão (CONSEPE) n. 15/2014*, de 14 ago. 2014. Dispõe sobre a aprovação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras – Libras (Campus de Porto Nacional). Porto Nacional: UFT, 2014. Disponível em: <http://download.uft.edu.br/>

d=16963080-d240-4c82-b154-a88729fa45a5:15-2014%20-%20PPC%20de%20Letras%20-%20Libras. Acesso em: 27 out. 2021.

UFU – Universidade Federal de Uberlândia. *Reformulação do projeto pedagógico do curso de graduação em Letras: Língua Portuguesa com domínio de Libras*. Uberlândia: UFU, 2018. Disponível em: [http://www.portal.ileel.ufu.br/system/files/conteudo/projeto\\_pedagogico\\_do\\_lpdl\\_-\\_2019\\_1.pdf](http://www.portal.ileel.ufu.br/system/files/conteudo/projeto_pedagogico_do_lpdl_-_2019_1.pdf). Acesso em: 27 out. 2021.

Unifap – Universidade Federal do Amapá. *Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Letras Libras/Português*. Macapá: UNIFAP, 2013. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1tItN-ZewodWg8nNPzj0MpQn5wXxcThHE/view>. Acesso em: 26 out. 2021.

UNIR – Universidade Federal de Rondônia. *Projeto político pedagógico do curso de Letras – Libras licenciatura*. Porto Velho: UNIR, 2017. Disponível em: [https://dlibras.unir.br/uploads/81818181/PROJETO%20PEDAGOGICO%20DO%20CURSO%20DE%20LETRAS%20LIBRAS\\_REFORMULADO\\_2017.pdf](https://dlibras.unir.br/uploads/81818181/PROJETO%20PEDAGOGICO%20DO%20CURSO%20DE%20LETRAS%20LIBRAS_REFORMULADO_2017.pdf). Acesso em: 27 out. 2021.

VIANNA, R. A linguagem pela perspectiva do Círculo de Bakhtin. *Odisseia*, Natal, v. 4, n. 1, p. 19-33, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/16818>. Acesso em: 31 ago. 2021.

VOLPI, M.T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V. J. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2008.

XAVIER, A. N. A Expressão de Intensidade em Libras. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 36, n. especial expressividade, p. 1-25, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/31400>. Acesso em: 03 set. 2021.

WILCOX, S.; WILCOX, P. *Aprender a ver*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

WITCHES, P. H.; LOPES, M. C. Forma de vida surda e seus marcadores culturais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-17, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/LyFPRW3wSJYZqnRp3JnqgsF>. Acesso em: 06 jul. 2021.

WITCHES, P. H.; LOPES, M. C. Surdez como matriz de experiência. *Revista Espaço*, n. 43, p. 32-48, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/4/17>. Acesso em: 26 jul. 2021.

YAGUELLO, M. Introdução. In: BAKHTIN, M. (V. N. Volóchinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

YIN, R. k. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAPPE, C. T. *Escrita da língua de sinais em comunidades do Orkut: marcador cultural na educação de surdos*. 2010. 69f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

ZILIO, V. M. A língua surda. *In: LOPES, M. C. (org.). Cultura surda & Libras*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2012.

## APÊNDICE A – PROJETO DO CURSO DE EXTENSÃO

### ENSINO DE LIBRAS E A ESCRITA DAS LÍNGUAS DE SINAIS (ELiS): APONTAMENTOS INICIAIS.

**Período:** 04/01/2021 a 04/04/2021

**Local:** Moodle Ipê da UFG

**Modalidade:** a distância

**Carga horária:** 30 horas

**Número de vagas:** 35

#### **Resumo:**

O curso “Ensino de Libras e a escrita das línguas de sinais (ELiS): apontamentos iniciais” objetiva contribuir com as práticas de ensino da língua de sinais, promovendo um espaço de reflexão e troca de experiências sobre a temática. Visa também discutir as diferentes concepções sobre a escrita de sinais e seus desdobramentos nos processos educacionais. Além disso, o curso busca promover uma relação entre os saberes produzidos na universidade e na sociedade, contribuindo assim com a formação de professores de língua de sinais. Tem como público-alvo discentes da licenciatura em Letras: Libras da Faculdade de Letras da UFG e profissionais da área de Libras da rede pública de ensino. Será ofertado no formato remoto, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle Ipê da UFG e contará com atividades síncronas e assíncronas.

#### **Programação:**

- Abertura das inscrições (janeiro/2021)
- Início do curso no Moodle Ipê (fevereiro/2021)
- Primeira atividade síncrona – palestra via Youtube (fevereiro/2021)
- Segunda atividade síncrona – palestra via Youtube (março/2021)
- Terceira atividade síncrona – palestra via Youtube (março/2021)
- Atividades assíncronas no Moodle Ipê (fevereiro a março/2021)

- Encerramento do curso (abril/2021)

## **OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS:**

### **Objetivo geral:**

- O curso tenciona contribuir com a formação de professores de Libras, viabilizando reflexões e discussões sobre a relevância e usos da modalidade escrita da língua de sinais nos processos de ensino e aprendizagem da Libras.

### **Objetivos específicos:**

- Promover a reflexão sobre a importância da escrita de sinais;
- Favorecer a compreensão das diferentes concepções acerca da escrita de sinais;
- Viabilizar o entendimento das possibilidades de uso da escrita de sinais;
- Oportunizar a troca de experiências sobre práticas de ensino de Libras.

### **Resultados esperados:**

Como resultados do curso, espera-se que os participantes reflitam sobre a modalidade escrita da Libras, compreendendo sua importância para a comunidade surda. Tenciona-se ainda que o curso promova uma interação entre a comunidade escolar e acadêmica, colaborando assim com a formação de ambos. Por fim, espera-se que o curso contribua para práticas de ensino de Libras que não se limitem a modalidade sinalizada.

### **Membros da equipe:**

Professora Fabiane Ferreira da Silva Moraes

Professora Carla Janaína Figueredo

Professora Mariângela Estelita Barros

Aluna Lilian da Silva Félix

Aluna Marcia Gomes Vasconcelos Santos

Tradutora/Intérprete Raiane

**PROGRAMAÇÃO DE PALESTRAS:****Data: 09/03/2021**

19:00 às 19:10 – Abertura do curso, apresentação da palestrante

19:10 às 20:00 – Palestra: a definir

20:00 às 20:30 – Espaço para perguntas

**Data: 18/03/2021**

19:00 às 19:10 – Boas-vindas, apresentação da palestrante

19:10 às 20:00 – Palestra: a definir

20:00 às 20:30 – Espaço para perguntas

**Data: 29/03/2021**

19:00 às 19:10 – Boas-vindas, apresentação da palestrante

19:10 às 20:00 – Palestra: a definir

20:00 às 20:30 – Espaço para perguntas

## APÊNDICE B – CARTAZ

*Curso on-line gratuito*

**ENSINO DE LIBRAS  
E A ELIS:  
APONTAMENTOS  
INICIAIS**

*vagas  
limitadas*

**CERTIFICADO DE 30 HORAS**

---

Inscrições até 22/01

---

LINK PARA INSCRIÇÕES:

[HTTPS://FORMS.GLE/FL8WSHB3Q8FQSF19](https://forms.gle/FL8WSHB3Q8FQSF19)

---

Público: discentes de Letras: Libras da UFG e profissionais da área de Libras da rede pública

**APÊNDICE C – FORMULÁRIO**

## Curso: Ensino de Libras e a Escrita das Línguas de Sinais: apontamentos iniciais

\*Obrigatório

**O CURSO SERÁ REALIZADO NO PERÍODO DE 26/02/2021 ATÉ 31/03/2021.**

**CARGA HORÁRIA: 30 HORAS. HAVERÁ EMISSÃO DE CERTIFICADO.**

**A PROGRAMAÇÃO COMPLETA SERÁ DIVULGADA NA SALA DO CURSO, NO MOODLE IPÊ DA UFG.  
AS INFORMAÇÕES DE ACESSO SERÃO ENVIADAS ATÉ UMA SEMANA ANTES DO INÍCIO DO CURSO.**

**NÚMERO MÁXIMO DE VAGAS: 35**

1. CPF \*

---

2. Nome \*

---

3. Sobrenome \*

---

4. Qual seu endereço de e-mail? \*

---

5. Você é aluno(a) do curso de Letras: Libras da UFG? \*

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

# CERTIFICADO

Certificamos que \_\_\_\_\_, participou do curso de aperfeiçoamento **ENSINO DE LIBRAS E A ESCRITA DAS LÍNGUAS DE SINAIS (ELIS): APONTAMENTOS INICIAIS**, realizado de forma remota pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, no período de 26 de fevereiro de 2021 a 31 de março de 2021, com carga horária de 30 (trinta) horas.

Goiânia, 31 de março de 2021

**Fabiane Ferreira da Silva Moraes**  
Coordenadora do Curso

**PROEC**  
PRO-REITORIA DE  
EXTENSÃO E CULTURA

**Carla Janaina Figueredo**  
Vice-coordenadora do Curso





6064b7f-a130-4a87-9a4f-0d0ac889daa8

### **1. Introdução**

1.1 Ambientação no Moodle Ipê

1.2 Apresentação do curso

### **2. Apontamentos sobre a escrita de sinais**

2.1 Escrita e colonização linguística

2.2 Escrita e sujeitos surdos

### **3. Ensino de Libras e a escrita de sinais**

3.1 A escrita de sinais: relevância no processo educacional

**Código de verificação:6064b7f-a130-4a87-9a4f-0d0ac889daa8**

**A autenticidade do certificado pode ser verificada no site:**  
**<https://pesquisaextensao.ead.ufg.br/mod/simplecertificate/verify.php?code=>**

## ANEXO B – APROVAÇÃO DO PROJETO

 <b>Portal do Docente</b>	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS</b> <b>SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS</b> EMITIDO EM 11/03/2022 08:52	 Centro de Recursos Computacionais
---	--	--

## VISUALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

## DADOS DA AVALIAÇÃO

**Código:** PJ077-2021  
**Título:** ELiS online: ensino da escrita das línguas de sinais à distância  
**Ano:** 2021  
**Financiamento:** SEM FINANCIAMENTO  
**Tipo de Ação:** PROJETO  
**Tipo da Avaliação:** PRESIDENTE DO COMITÊ  
**Avaliador(a):** [Visualização não autorizada]  
**Situação:** AVALIADO  
**Data da Avaliação:** 18/03/2021 07:15:24  
**Parecer:** APROVADO  
**Bolsas Propostas:** 0  
**Orçamento Proposto:**

Descrição	Valor Proposto
	Recursos não solicitados